

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NÍVEL DOUTORADO

SUZANE DA ROCHA VIEIRA

O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: o curso
de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares

Rio Grande – RS

2012

SUZANE DA ROCHA VIEIRA

O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Vanise dos Santos Gomes

Rio Grande – RS

2012

V665s Vieira, Suzane da Rocha
 O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de
 Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares/
 Suzane da Rocha Vieira; orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral
 Dias. - 2012.
 162 f.

 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Doutorado
 em Educação Ambiental, 2012.

 1. Pedagogia 2. Educação Ambiental 3. Pertencimento 4. Formação de
 professores 5. Política educacional I. Dias, Cleuza Maria Sobral II.
 Título.

CDU: 504:371.13

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.

Dedico este trabalho:

À todos os pedagogos e futuros pedagogos comprometidos com essa profissão;

À minha mãe, que é um exemplo de professora;

Ao meu marido e meu filho.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, percebo que muitas pessoas foram importantes para a realização do mesmo. São pessoas que fazem parte da minha trajetória pessoal e profissional e que de uma forma nem sempre direta contribuíram de alguma maneira para que eu chegasse ao final desta tese.

Início agradecendo a minha orientadora Cleuza Maria Sobral Dias, que com muito afeto aceitou orientar-me neste trabalho. Obrigada pelo carinho, pela disponibilidade e por me conduzir na escrita da tese, proporcionando-me inúmeras aprendizagens que ampliaram minhas concepções e auxiliaram-me a rever conceitos.

À professora Vanise Gomes, minha coorientadora, pela amizade, incentivo, carinho e pela maneira atenta, competente e cuidadosa com que olhou e me ajudou a olhar esta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG pela oportunidade de cursar o doutorado.

Às professoras Leda Scheibe, Suze Scalcon, Elisabeth Brandão e Claudia Cousin por terem aceitado participar da banca de defesa e pelas contribuições que trouxeram a esse trabalho.

Às professoras Iria Brizezinski e Maria do Carmo Galiuzzi que participaram do exame de qualificação e contribuíram com suas sugestões para a realização do estudo.

À amiga e colega Maria Renata Alonso Mota pelo carinho e atenção a mim destinados nos momentos de dúvidas e incertezas e pelas palavras que me acalmaram e contribuíram de maneira inestimável na fase final da escrita da tese.

Às amigas e colegas de trabalho Ana do Carmo Gonçalves, Cleusa Pereira, Eliane Meirelles Leite, Elisabeth Brandão, Gabriela Nogueira, Ivone Medeiros, Marisa Musa, Narjara Garcia, Roberta Brodt e Silvana Zasso pelo apoio, incentivo e por acreditarem na concretização desse trabalho.

Às estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Aos bolsistas e pesquisadores do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE que acreditaram no potencial deste trabalho.

Às professoras e amigas Rosa Albernaz, Estela Chaplin e Letícia Chaplin pela leitura atenta e revisão do texto.

À amiga Livia D`Avila com quem compartilhei muitas angústias e alegrias durante a realização deste estudo, agradeço o incentivo e a amizade.

À minha mãe que é meu porto seguro, minha inspiração e que sempre apostou nos meus estudos e na minha capacidade. À minha família (pai Hélio, boadastra Suzana, meus irmãos Murilo, Gustavo, Cícero e Gustavo, minha madrinha Cíntia, minha vó Ituá, meus primos Mariana, Frederico e Henrique e a minha sogra Cleni) por acreditarem em mim e pelo apoio.

Ao meu amigo e companheiro Eder que esteve sempre ao meu lado compreendendo minhas angústias e com muito carinho sempre incentivando-me em cada etapa do doutorado.

Ao Nicolás, meu filho amado, que trouxe outro sentido a minha vida, enchendo meus dias e noites de alegria e felicidade.

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Morrer e matar de fome
De raiva e de sede
São tantas vezes
Gestos naturais...

Caetano Veloso

RESUMO

Esta tese situada na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, teve como objetivo investigar quais sentimentos de pertencimento a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto aos estudantes, considerando a alteração curricular que o curso de Pedagogia da FURG passou após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que extinguiram as habilitações e instituíram um novo perfil para a formação do pedagogo. Para a realização do estudo, analisei o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG no contexto das políticas públicas para a formação de professores. Também apliquei questionários com 56 estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia. Como ferramenta de análise dos questionários, utilizei a metodologia da Análise Textual Discursiva, com a qual emergiram as categorias Infância e Profissão Docente. Desse modo, verifiquei que o curso de Pedagogia da FURG conseguiu satisfatoriamente dar conta da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais, no entanto apresenta fragilidades no que se refere à formação para a gestão e a pesquisa. Com relação ao modo como as estudantes se identificam com o curso, elas revelaram possuir um forte sentimento de pertencimento com a profissão docente. Ainda foi revelada uma forte identificação com a infância, que me possibilitou defender que o curso de Pedagogia pode promover a formação de professores da infância, pautado em uma Pedagogia da Infância que envolva o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 12 anos. Com isso, inferi que o modo de ser pedagogo diferencia-se do trabalho dos professores das demais licenciaturas, pois mesmo com a base docente, o curso de Pedagogia assumiu uma formação polivalente e generalista, que abrange diferentes conhecimentos para dar conta da complexidade dos diferentes espaços possibilitados para atuação do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogia. Pertencimento. Formação de Professores. Política Educacional. Educação Ambiental

ABSTRACT

This thesis is in the line of research of Environmental Education: Teaching and Degree of Educators on the Program of Postgraduate on Environmental Education of the University Federal of Rio Grande - FURG. It has as goal to investigate what the sensing of belonging created to the new configuration of the Pedagogy Course of FURG after the approving of the National Curricular Guidelines - Resolution CNE/CP nº. 1/2006. These guidelines extinguished the habilitations and instituted a new profile to the pedagogue degree. In this study, I analyze the Politic Pedagogic Project of the FURG Pedagogy Course inside the context of the public politics to teachers' degree. Also, it was put in practice questionnaires with 56 students of the fourth year of the Pedagogy Course. As analyze tool to the questionnaires, it was used the Discursive Textual Analyze, where aroused the Childhood and Teaching Profession categories. In this way, it was checked that the FURG Pedagogy Course satisfactorily take care of the degree of teachers to Childhood Education and initial years, but present some weakness about degree to management and research. About how students identify themselves with the course, they reveal a strong sensing of belonging with teaching profession. Yet, it was revealed a strong identification with childhood, which encourage me to defend that the Pedagogy Course promote the degree of childhood teachers, inside a Childhood Pedagogy with children between 0 and 12. On this context, I infer that pedagogue being is different form the others teachers from the others licentiates, once even without the teaching background, Pedagogy Course assumed a general and multivalent degree, which include different knowledge to take care of the complexity of different spaces that exists to the pedagogue act.

Keywords: Pedagogy. Belonging. Teachers Degree. Childhood Pedagogy. Educational Politics. Environmental Education

LISTA DE SIGLAS

ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares

AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação

ANPAE – Associação Nacional das Políticas e Administração da Educação

APASE – Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo

AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul

ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas

ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina

ASSERS – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEB – Câmara da Educação Básica

CEDES – Centro de Estudo Educação e Sociedade – BR

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CENPRE – Centro Regional de Estudos Prevenção e Recuperação de Dependentes Químicos

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular

CP – Conselho Pleno

CPP – Centro do professorado Paulista

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EA – Educação Ambiental

EF – Ensino Fundamental

FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais

FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil

MEC – Ministério da Educação

PNVTE – Plano Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESu – Secretaria do Ensino Superior

SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo

SUPAP – Superintendência de Apoio Pedagógico

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos estudantes do curso de Pedagogia da FURG.....	26
Tabela 2 – Turno de matrícula dos estudantes do 4 ano do curso de Pedagogia da FURG.....	27
Tabela 3 – Formação em nível médio dos estudantes do 4 ano do curso de Pedagogia.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unitarização da questão: O que levou a fazer Pedagogia?.....	30
Quadro 2: Unidades de Significado e Categorias iniciais.....	31
Quadro 3. Síntese da Categoria Infância.....	33
Quadro 4. Síntese da Categoria Profissão Docente.....	33

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
1.1 Refletindo sobre a minha trajetória	2
1.2 Organização do trabalho.....	15
CAPÍTULO 2: A PESQUISA, SEUS CAMINHOS E SUJEITOS	18
2.1 Definição do problema, questões de pesquisa e objetivos.....	19
2.2 Procedimentos de pesquisa.....	20
2.3 O Perfil das estudantes do curso de Pedagogia da FURG.....	25
2.4 Análise textual discursiva e as categorias que levaram aos Metatextos....	29
CAPÍTULO 3: CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: revisitando a história	35
3.1 A Criação do Curso de Pedagogia em 1939.....	36
3.2 O Curso de Pedagogia e o Parecer CFE nº. 251/1962.....	41
3.3 A Reforma Universitária de 1968 e o curso de Pedagogia.....	42
3.4 As Discussões acerca do Curso de Pedagogia na década de 1980	44
3.5 O Curso de Pedagogia a partir da década de 1990	48
3.6 Novos rumos para o curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2006.....	53
CAPÍTULO 4: O CURSO DE PEDAGOGIA NA/DA FURG: constituindo diferentes sentimentos de pertencimento	64
4.1 O Curso de Pedagogia na FURG	64
4.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura da FURG.....	72
4.3 Da Formação Específica para a Formação Generalista: identidades em transformação	78

CAPÍTULO 5: A IDENTIFICAÇÃO COM A INFÂNCIA COMO UM DOS SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO AO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG	83
5.1 Gostar de criança como definir da escolha profissional.....	84
5.2 A concepção de infância como uma construção social.....	95
5.3 Caminhos para a consolidação da formação de professores da infância.....	103
CAPÍTULO 6: O PERTENCIMENTO PROFISSIONAL COMO UMA DAS MARCAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG	115
6.1 A percepção dos estudantes do curso de Pedagogia da FURG sobre o currículo e o percurso formativo.....	116
6.2 O sentimento de pertencimento ao campo profissional.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	154
ANEXO I – Questionário proposto para as estudantes do quarto ano do Curso de Pedagogia da FURG.....	155
ANEXO II – Quadro de Sequência Lógica do Curso de Pedagogia da FURG aprovado após as diretrizes curriculares.....	157
ANEXO III – Quadro de Sequência Lógica do Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil	159
ANEXO IV – Quadro de Sequência Lógica do Curso de Pedagogia – habilitação anos iniciais do Ensino Fundamental	161

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso

Walter Benjamin

A presente tese teve como propósito investigar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, quais pertencimentos tem sido provocados na formação dos pedagogos a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A pesquisa está situada na área da Educação e busca aportes teóricos da área da Educação Ambiental, por meio do conceito de pertencimento para realizar suas análises.

A intenção de realizar esta investigação, que se insere no campo da formação de professores, em especial de pedagogos, não se deu ao acaso, mas pautou-se nas vivências e escolhas que tenho realizado em diferentes tempos e espaços e que constituem meu sentimento de pertencimento a este campo. Assim, o objeto de estudo, a área da pesquisa, os referenciais teóricos apresentados neste trabalho estão tramados pelas marcas da minha trajetória.

Neste texto introdutório, narro fatos da minha história com a intenção de, em um exercício reflexivo, compreender como venho me constituindo como professora e pesquisadora, bem como, a partir dos episódios narrados, socializar elementos que me instigaram a realizar este estudo. Entendo, assim como Cunha (1997), que o processo de narrar é formativo e que os fatos contados são a minha representação da realidade e, como tal, estarão preñes de significados e reinterpretações. São eles que orientam minhas escolhas, decisões e percursos que me trazem a esta pesquisa.

Ainda neste capítulo, apresento ao final o modo como organizei esta tese, explicitando brevemente o conteúdo de cada texto e anunciando alguns achados.

1.1 Refletindo sobre a minha trajetória

Nesta seção, proponho-me a enveredar sobre minhas lembranças com o intuito de encontrar o outro em mim, no sentido em que Arroyo propõe quando diz:

Problematizarmos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a despertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas, os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós. (2000, p.27)

Assim, os fatos narrados aqui, são aqueles que significam o modo como fui me constituindo professora e o quanto sou e gosto de ser professora. Esses fatos também contribuem para a compreensão das minhas escolhas: o porquê de estudar a formação de professores, em especial o Curso de Pedagogia, o porquê de me inserir em um programa de pós-graduação em Educação Ambiental, e ainda, a motivação para realizar a pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Início a reflexão acerca da minha trajetória trazendo lembranças de como cheguei à docência, tendo esta como uma escolha profissional.

Começo lembrando a época em que frequentava o Ensino Fundamental, quando questionada acerca da minha escolha profissional, passavam em minha mente várias possibilidades, e ser professora era uma das profissões que eu jurava nunca seguir. Justificava dizendo que os professores eram profissionais pouco reconhecidos socialmente, mal remunerados e trabalhavam demais. Tal entendimento vinha das observações que fazia da minha mãe, professora de escola pública que trabalhou por muito tempo em regime de 60h semanais. Hoje, a partir dos estudos que venho realizando no campo da formação de professores, consigo perceber que aquela visão na adolescência de fato corresponde ao estatuto social e econômico dos professores na sociedade. Nóvoa afirma que

num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos

discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais (1995, p. 29).

Ainda adverte ser evidente a existência de perda de prestígio dessa profissão, aspecto que, no meu entendimento, tem levado muitos jovens, assim como eu, inicialmente, a não querer a carreira do magistério.

Na infância, por condições familiares, muitas vezes acompanhava minha mãe na escola. Na época, esta me fascinava, eu queria ir para a escola e adorava ficar na sala de aula com minha mãe. Porém, conforme fui crescendo e observando as greves do magistério, a desvalorização da profissão e a grande quantidade de trabalho que minha mãe normalmente levava para casa, defini que não seria professora. Decorrente disso, no momento de escolher onde eu cursaria o Ensino Médio, o Magistério não foi minha opção.

Ao término do Ensino Médio, resolvi prestar vestibular para o curso de Medicina, e não fui aprovada. Ao refletir sobre essa escolha, penso que foi motivada pelo *status* que essa profissão possui na sociedade e não por uma identificação com o campo de atuação. No ano seguinte prestei novamente vestibular na Universidade Federal do Rio Grande – FURG para o curso de Medicina, não obtendo a aprovação, e também para o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, para o qual fui aprovada, começando a cursar em 2000. Optei por esse caminho após realizar um teste vocacional. Na época eu nem sabia muito bem em que consistia o curso e qual a área de atuação do profissional.

O primeiro ano do curso de Ciências Sociais foi marcado por vários sentimentos que passavam pela euforia em estar na universidade e a angústia de não saber afinal onde atuaria futuramente como profissional. Também foi um momento de fazer novas amizades, de comprometimento com os estudos e a descoberta de conhecimentos novos que abriam um leque de possibilidades. Contudo, a dúvida quanto ao campo de atuação e notícias de que os formados no curso não conseguiam inserção no mercado de trabalho levaram-me a pensar na possibilidade de ingressar em outro curso de graduação.

Assim, decidi prestar um novo vestibular na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mesmo sem ter certeza do curso para qual me candidataria, pois sabia que eu não estava preparada para cursos muito concorridos e não queria

abandonar o curso de Ciências Sociais; por isso, precisava escolher um curso com funcionamento pela manhã. E, dessa forma, foi que entre as opções disponíveis escolhi o Curso de Pedagogia – habilitação anos iniciais do Ensino Fundamental, justificado ainda pelo fato de eu gostar de crianças. O gosto por crianças historicamente tem justificado a escolha pelo ingresso no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais, tal ideia está vinculada a uma imagem socialmente construída acerca da aptidão feminina para lidar com as crianças, essa percepção ganha força no senso comum e tem levado muitas mulheres a ingressarem na profissão docente. Aprofundarei essa discussão no capítulo 5 deste trabalho.

A aprovação e o ingresso no Curso de Pedagogia para minha família foi uma surpresa, pois eu sempre garanti que não seria professora. O início do curso não trouxe uma identificação direta com a profissão, pois as disciplinas cursadas eram de fundamentos e pouco articulavam seus conteúdos com o debate pedagógico em si.

Foi no segundo ano do curso que percebi estar encantada com a Pedagogia; as discussões em sala de aula me provocavam a pensar a docência e me colocar nesta profissão até então indesejada. Na época, eu trabalhava à tarde como secretária no sindicato médico, mas a identificação que comecei a ter com o curso me levou a pedir demissão e procurar um estágio na própria Universidade, pois desejava estar próxima da área de formação.

Em 2002 comecei a trabalhar voluntariamente com a professora Doutora Elisabeth Brandão Schmidt no projeto de pesquisa “Prevenção ao uso de drogas: meios facilitadores à ação docente”, vinculado ao Centro Regional de Estudos Prevenção e Recuperação de Dependentes Químicos – CENPRE. A pesquisa foi desenvolvida em 3 escolas do município do Rio Grande e pretendia avaliar procedimentos didáticos que facilitassem o trabalho do professor na prevenção ao uso de drogas. Foi um momento de muitas aprendizagens, pois, além de estar em contato com a escola, com docentes da Educação Básica e estudantes, eu consegui articular os estudos realizados no curso de Pedagogia com a vivência da pesquisa.

Durante a realização da referida pesquisa, fui convidada pela professora Elisabeth para trabalhar como estagiária na Superintendência de Apoio Pedagógico - SUPAP junto à Pró-Reitoria de Graduação da FURG, na qual ela era a

superintendente na época. Aceitei o convite e julgo que neste espaço construí saberes e tive a certeza de que havia feito a escolha certa: ser professora.

Na SUPAP, tive a oportunidade de participar de várias atividades que me propiciaram conhecer diversos setores da Universidade. Participei e acompanhei a organização e execução de vários processos seletivos, o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da FURG, as reuniões com coordenadores dos cursos de graduação, os eventos promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação entre outras atividades.

Nesse período, foram aprovadas as diretrizes curriculares para a formação de professores (Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002). Tais espécies normativas provocaram a alteração dos currículos dos cursos de licenciatura da FURG para atender às novas exigências legais. Sendo a SUPAP responsável por acompanhar os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, foram promovidas reuniões com os coordenadores das licenciaturas para discutir os rumos da formação de professores e, a partir do debate instaurado, foi constituído o Núcleo Pangea, o qual se reunia quinzenalmente pensando como os cursos da FURG se adequariam.

Acompanhei todo esse processo, pois, além de participar das reuniões, fui bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “A Reforma Curricular face à Parametrização do MEC”, que investigou junto a todas as licenciaturas da FURG o processo de reformulação curricular dos cursos de Formação de Professores, avaliando a estrutura curricular dos mesmos, identificando as dificuldades de adequação dos currículos dos cursos às Diretrizes Curriculares, e ainda analisou e avaliou a implementação das reformas curriculares realizadas.

É importante ressaltar que foi a partir do trabalho desenvolvido na SUPAP e da pesquisa realizada envolvendo todas as licenciaturas da Universidade que tive acesso a uma gama de conhecimentos acerca do Ensino Superior. Assim, acredito que essas podem ser destacadas como as experiências mais significativas e determinantes do meu processo de formação, pois elas me deram a certeza de que eu queria ser professora universitária, trabalhar com formação de professores e conhecer mais sobre pedagogia universitária e políticas públicas de formação de professores.

Em meio a essas experiências fui frequentando, pela manhã, o curso de Pedagogia e à noite o curso de Ciências Sociais, o qual concluí no início de 2004. Entendo que o Curso de Ciências Sociais foi muito importante na minha constituição como professora, pois percebo que a formação ali realizada possibilitou uma melhor compreensão do mundo e das relações sociais. Os estudos na área da Sociologia, Antropologia e Ciência Política complementavam a formação no Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia tinha suas discussões voltadas para o ensino de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental; os conceitos apresentados me encantavam ao tratar do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Assim, no decorrer da graduação, ficava cada vez mais fascinada pelo universo acadêmico e, por orientação dos meus professores, comecei a participar de vários eventos e perceber como era importante viver a Universidade.

O interesse em futuramente atuar no ensino superior fez com que eu pensasse, ainda na graduação, em continuar meus estudos no pós-graduação. Desse modo, mesmo cursando a Pedagogia, mas já formada no curso de Ciências Sociais, me candidatei à aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA da FURG, na disciplina Abordagem sócio-histórica e Educação Ambiental.

Na época, o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental era o único pós-graduação *lato sensu* na área da Educação da FURG.

Eu já conhecia um pouco a respeito do curso, pois minha mãe havia feito disciplinas como aluna especial em outras ocasiões e, por isso, eu possuía em casa alguns dos referenciais utilizados pelo PPGEA. O que mais me chamava atenção no PPGEA era a possibilidade de pensar as questões ambientais para além do aspecto natural e preservacionista do meio. Assim, pretendendo futuramente ser aluna regular do programa, fiz a seleção de aluno especial e organizei a proposta do meu estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como tema a Educação Ambiental.

Além do estágio nos anos iniciais, o Curso de Pedagogia previa um estágio em uma das matérias pedagógicas¹ do Ensino Médio ou do curso de Magistério. Como eu havia concluído o bacharelado em Ciências Sociais, optei por realizar o estágio na disciplina de Sociologia.

Para a realização desse estágio, a coordenação do curso possibilitava que o mesmo fosse desenvolvido em escolas da Educação Básica do município do Rio Grande ou poderia ser desenvolvido por meio de um projeto de extensão coordenado por algum professor do curso. Como eu pretendia trabalhar com formação de professores, e poucas escolas do município ofereciam turma para o estágio em Sociologia, eu e mais três colegas² procuramos a professora Doutora Cleuza Dias e solicitamos a ela que nos orientasse na organização e execução de um curso de formação continuada de professores, o qual corresponderia ao estágio.

Aceito o convite pela professora Cleuza, organizamos o projeto do curso de extensão “Formação continuada de Professores: construindo novos caminhos sobre o saber e o fazer pedagógico”, que objetivou oportunizar um espaço de estudo e discussão acerca das práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino fundamental. Para o desenvolvimento do projeto fizemos uma parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e todas as vagas do curso foram preenchidas por professores da rede pública estadual de ensino.

Durante o curso os participantes receberam uma apostila organizada com textos elaborados pelas estudantes e revisados pela professora Cleuza. Os temas propostos envolviam os seguintes assuntos: metodologias de ensino, avaliação, currículo e educação ambiental, história da escrita, letramento, alfabetização, ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e Naturais. O tema currículo e educação ambiental ficou sob minha responsabilidade, pois esta já era uma temática de meu interesse e estudo. Essa experiência foi muito enriquecedora, pois éramos um grupo de estudantes que estavam se formando na Pedagogia, sem experiência de escola, mas que, a partir das teorias e dos saberes dos professores cursistas conseguimos fazer mediações e problematizações a respeito do cotidiano educativo.

¹ As matérias pedagógicas do Ensino Médio ou do Magistério oferecidas às acadêmicas da Pedagogia eram: Psicologia, Sociologia, Didática e Filosofia.

² Juliana Oliveira Alves, Lilian Oliveira Soares e Nelda Alonso dos Santos.

Quando estava por concluir o Curso de Pedagogia, tinha a clareza de que pretendia trabalhar com o Ensino Superior. Assim, me organizei para fazer a seleção para o curso de mestrado em quatro universidades: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Após a realização dos processos seletivos, fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC.

Em todas as seleções, apresentei um projeto que tinha como eixo a discussão da Formação de Professores no Ensino Superior. Aprovada em dois programas, fui incentivada por meus professores a matricular-me na UFSC, pois lá eu teria a oportunidade de conviver em outra Instituição e conhecer outros professores/pesquisadores.

Cheguei ao município de Florianópolis em Santa Catarina dia 20 de fevereiro de 2005, no dia seguinte realizei minha matrícula no curso de Mestrado em Educação da UFSC e conheci a minha orientadora, professora Doutora Olinda Evangelista. Eu estava muito empolgada com a possibilidade de estudar em outra Instituição e ansiosa pelas novas aprendizagens que eu construiria.

Nesse período também resolvi me inscrever na seleção de professor substituto para o Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Educação da UFSC. Aprovada na seleção, em 6 de março de 2005, tive minha primeira experiência docente no Ensino Superior.

Durante os dois anos em que fui professora substituta, trabalhei com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Física e Matemática, com as disciplinas de Fundamentos da Educação, Organização Escolar, Introdução à Pedagogia, Educação e Sociedade e os estágios de supervisão e orientação escolar na Pedagogia. Parecia um sonho, recém formada fazendo mestrado e trabalhando como professora no Ensino Superior em cursos de formação de professores. Essas experiências levaram-me a perceber que os pressupostos teóricos construídos até aquele momento não eram tão fáceis de serem postos em prática.

Aos poucos fui compreendendo que o cotidiano da sala de aula de formação de professores é bastante complexo, uma vez que lidamos com grupos muito

diversificados de estudantes, que na maioria das vezes não conseguem se dedicar à formação, pois precisam trabalhar ou ainda estão em busca apenas de um diploma. Mesmo com essas adversidades, nas aulas em que eu lecionava sempre procurei destacar a importância do papel que o professor possui na sociedade e proporcionar uma reflexão teórico-prática da educação e da escola. A partir de atividades como, por exemplo, observações do contexto escolar, os alunos traziam relatos de que a prática dos professores era ainda muito “tradicional”, de que os professores estavam apáticos e desmotivados, não querendo mudar suas ações pedagógicas e não se envolvendo com a escola. Esses relatos me inquietavam pelo fato de que existem muitos professores realizando um excelente trabalho na escola, e por acreditar que a prática docente dos professores não é fruto apenas de uma opção individual, mas resultado de condições sociais, econômicas, políticas e pessoais que são construídas e reconstruídas historicamente e não predeterminadas.

Concomitantemente ao início da minha experiência docente no Ensino Superior, comecei o curso de Mestrado. A pesquisa que eu pretendia desenvolver objetivava discutir a adequação dos cursos de licenciatura das instituições federais de Ensino Superior públicas da região sul do Brasil às Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. No entanto, logo que iniciei o Mestrado, foi disponibilizada, pelo Conselho Nacional de Educação, uma minuta a respeito das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Tal documento provocou uma série de debates nacionais acerca da formação do pedagogo e, tendo em vista a importância do tema, direcionei minha pesquisa para esse assunto. A dissertação que desenvolvi discutiu a proposta de formação de pedagogo presente na Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

No estudo realizado no mestrado, procurei evidenciar que o processo que levou à aprovação das novas diretrizes foi permeado por litígios entre associações e grupos de intelectuais, que disputavam o conceito de Pedagogia, sua formação e seu profissional. Para isso, realizei um estudo comparativo das proposições que ganharam maior destaque no debate; entre elas destaco a da ANFOPE e entidades apoiadoras, e a dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, procurando demonstrar as correlações de força que determinaram o conteúdo do documento

final das DCNP, bem como as concepções que ganharam expressão no projeto. Nas conclusões considere:

O ponto mais importante das Diretrizes Curriculares é o que se refere ao conceito de docência como base da formação profissional. Definindo o curso como licenciatura, desenha para ele uma vocação fortemente voltada para a docência. Vale destacar que a *docência* como base da formação do Pedagogo resulta da pressão exercida pela ANFOPE sobre o CNE e exprime uma antiga reivindicação do grupo que mais tarde criaria a Associação. Nesse sentido, a aprovação desta base no Curso de Pedagogia caracterizou-se como vitória desse grupo que negociou, junto a outros grupos organizados apoiadores, no interior do aparelho do Estado o texto final das DCNP. (VIEIRA, 2007, p. 130)

Cabe destacar que a concepção de docência presente nas diretrizes não se restringe às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. Considerei esse fato como um alargamento das funções docentes, já que a docência é pensada para além do processo ensino-aprendizagem, envolvendo todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo na educação formal e não-formal. Por esse viés, a docência, a gestão e o conhecimento caracterizam-se como os três conceitos articuladores da formação do pedagogo.

O trabalho desenvolvido no Mestrado teve como perspectiva uma análise a partir do quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990, têm passado por um processo de reforma política. As transformações que o Estado brasileiro empreende na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. Portanto, compreendo que a formação do licenciado em Pedagogia está sendo pensada a partir desse modelo.

Considero, ainda, a partir do estudo realizado, que o fim das habilitações e a imposição de uma formação polivalente no curso Pedagogia, conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares, contribuem para a formação de um profissional flexível o suficiente para adaptar-se às demandas do mercado. Isso é perceptível na abertura oferecida pelas diretrizes no que tange ao raio de atuação do licenciado em

Pedagogia, sugerindo, ademais, uma variedade de possibilidades para que percursos e trajetórias individuais sejam possíveis. A formação proposta é pensada com base na lógica das competências, implementada no Brasil com a política de profissionalização, que aplica uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. Certamente, as análises desenvolvidas na dissertação não foram suficientes para explicar todas as contradições e interesses que determinaram a aprovação de um documento tão aguardado por educadores, como as DCN para o Curso de Pedagogia.

A partir do processo de investigação realizado no Mestrado e de toda a discussão nacional que tem sido realizada acerca da formação do pedagogo, tenho me questionado sobre vários aspectos que envolvem o Curso de Pedagogia. A implementação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a identidade da Pedagogia são os questionamentos mais latentes, uma vez que alguns estudos apontam que a Pedagogia, ainda, vive a antiga crise de identidade devido à imprecisão das DCN com relação aos conteúdos e espaços de atuação dos pedagogos (GONÇALVES e DONATONI, 2007).

Volto agora à minha trajetória, e recordo que, em 2007, quando retornei para Rio Grande, procurei projetos na Universidade em que eu pudesse me inserir. Durante esse ano tive um contrato junto à Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE e trabalhei na organização e execução do processo seletivo da FURG. No segundo semestre, iniciaram na FURG os cursos de graduação na modalidade a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, candidatei-me a tutoria e fui selecionada para trabalhar na disciplina de Alfabetização Digital no curso de Administração, e nas disciplinas de Teoria e Prática Pedagógica e Fundamentos da Educação no Curso de Pedagogia.

Na época, também resolvi me candidatar à aluna especial na disciplina Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental do PPGEA. Assim, a partir dos estudos dessa disciplina, voltei a estudar sobre Educação Ambiental e decidi, no final do ano, concorrer a uma vaga no Doutorado.

Então, ingresso no Doutorado em 2008, com a intenção de investigar a formação de professores articulada aos pressupostos da Educação Ambiental.

Junto a isso, fui aprovada no concurso público para docente do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande – FURG para área de Didática, Metodologias de Ensino e Estágios Supervisionados. Assim, no segundo semestre do mesmo ano, eu já estava trabalhando como professora efetiva do Instituto de Educação da FURG.

O ingresso como docente no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que se caracterizava como a realização de um sonho, representava um grande desafio, pois com minha pouca experiência profissional eu teria que criar condições para em sala de aula discutir o cotidiano educativo provocando os estudantes a pensarem a prática educativa. Iniciei trabalhando com os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Física, já no ano seguinte fiz a opção de trabalhar apenas com a Pedagogia por ter uma maior identificação com esse curso, que, além de graduada, tem sido meu interesse de estudo. O trabalho com o Curso de Pedagogia tem me possibilitado acompanhar a organização do curso face às Diretrizes Curriculares.

Em 2009, além de trabalhar como docente no Curso de Pedagogia, assumi a coordenação adjunta deste curso. Essa experiência tem sido muito enriquecedora, pois estou tendo a oportunidade de me apropriar melhor do Projeto Pedagógico do Curso ao mesmo tempo em que penso, junto com a Coordenadora do curso,³ sua gestão. Desde então, tenho participado de várias reuniões com estudantes, com os professores de cada série do curso, reuniões do Comitê de graduação, que têm possibilitado uma compreensão mais ampla da dinâmica de funcionamento de um curso de graduação, ao mesmo tempo em que consigo perceber aspectos da implementação do PPP do curso, que vão além da oferta de disciplinas.

A FURG, até 2006, ofertava dois cursos de Pedagogia, um com habilitação para Educação Infantil e outro com habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas com o advento das Diretrizes Curriculares, a partir de 2007 passou a oferecer em dois turnos o curso de Pedagogia-Licenciatura. A nova organização do curso tem gerado, pelos contatos que tenho com estudantes e professores, muitas dúvidas e angústias, sendo que a formação para a docência nas duas áreas referidas acima em um mesmo curso tem sido o ponto de maior discussão.

³ Em 2009 a coordenadora do curso era a professora Mestre Ana do Carmo Goulart Gonçalves e a partir de 2010 assumiu a coordenação do curso a professora Doutora Maria Renata Alonso Mota.

As experiências na coordenação e também como docente no Curso de Pedagogia, tem me provocado a pensar em muitas das discussões abordadas no Mestrado. Assim, considerando as inquietações e reflexões provocadas pela nova configuração do Curso de Pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares, decidi por pautar a pesquisa de doutorado nesta temática, orientada por questões como:

- Como os estudantes percebem a formação no Curso de Pedagogia?
- Será que houve perda de conteúdos específicos com as novas DCNP?
- Como ocorrerá a formação dos especialistas na Pedagogia?
- Que identidades as novas diretrizes instituem ao pedagogo?
- Como as universidades adequaram seus currículos às exigências legais?

Ao querer estudar esta temática, tenho como tese que a nova organização curricular do Curso de Pedagogia da FURG, com a extinção das habilitações para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desestabilizou os sentimentos de pertencimentos até então instituídos e provocou novos sentimentos de pertencimento constituídos a partir de uma formação generalista, que, conseqüentemente, levarão a outras identidades a profissão de pedagogo.

Diante desse cenário e da definição do tema de pesquisa, delimito a problemática deste estudo na seguinte questão: *que sentimentos de pertencimento a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto às estudantes?*

Saliento que o conceito de pertencimento será tomado a partir dos fundamentos da Educação Ambiental, a qual aborda “as relações de pertencimento sem perder sua identidade particular, realizando simultaneamente a distinção individual e o pertencimento societário” (SÁ, 2005, p. 251). O pertencimento pode ser compreendido, ainda como afirma Laís Mourão Sá, em uma dialógica entre a semelhança e o estranhamento, na medida em que é preceito de subjetividade, e sendo esta a condição para acesso à objetividade, ou seja, “à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido” (COUSIN, 2010, p. 94).

Logo, o pertencimento é um sentimento capaz de unir as pessoas e de ressignificar a atuação humana. Nesse sentido, a discussão do pertencimento torna-se pertinente, já que precisamos repensar as relações sociais pautadas pela lógica capitalista, que valoriza a individualização, a competição, o consumo e a exploração dos seres humanos e do meio ambiente. No contexto da formação e da atuação profissional docente entendo que o pertencimento é condição para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, com profissionais comprometidos com seu fazer docente, desempenhando um papel de sujeito na sociedade potencializando transformações no curso da história.

Um dos aspectos motivadores da realização deste estudo no âmbito da Educação Ambiental está na possibilidade da constituição de um processo de construção dialética do saber, gerador de valores e posturas, para a construção de uma nova visão das relações dos seres vivos entre si e com o meio. Conforme afirma Santos e Sato, “a EA dentro de sua perspectiva mais ampla tem uma intencionalidade, que é gerar novos vínculos com o ambiente imediato, seja ele natural, construído, espacial ou temporal, através de uma ética particular”. (2003, p. 32-33)

Além disso, a forma como a Educação Ambiental possibilita a compreensão do mundo, superando as visões fragmentadas, incentivou-me a pesquisar a partir de suas concepções. Concordo com Cousin (2010) que a Educação Ambiental tomada em uma perspectiva emancipatória, possibilita a construção de referenciais teóricos que permitam refletir e planejar ações educativas que promovam a superação lógica capitalista dominante e possibilitem a construção de um modelo de sociedade pautado na ética, na justiça, na igualdade, na solidariedade e na transformação.

Ao escrever este texto de contextualização e introdução do estudo, acredito ter tecido ideias que me possibilitaram - em um exercício reflexivo -, e ao leitor retomar minha trajetória, como forma de também responder sobre meu pertencimento à educação e, em especial, com relação à formação de professores. Assim, considero que cumpro com o que Demo (1991) alerta acerca do processo de pesquisa quando diz que devemos ultrapassar a simples descoberta e, a partir da criatividade, produzir conhecimentos relacionados com a área de interesse. O autor ainda afirma que a definição da temática de interesse, deve vir articulada com a

identificação do pesquisador com a mesma, possibilitando um fértil diálogo com a realidade investigada e favorecendo a realização da pesquisa.

Registro que termino estas considerações com o sentimento de que fala Arroyo fundamentado em Thompson. Refletindo sobre a história de cada um, ele afirma que

ela não nasceu pronta, inteira, como o sol nasce pleno cada dia no horizonte. Ela se fez, foi-se constituindo a si mesma. Esteve presente na sua própria formação. Há um fazer-nos. Temos nossa história. Somos sujeitos. Fazemos parte de uma história, de um processo social ao longo do tempo. Aí nos descobrimos como professores, como categoria, não estática, mas histórica, em construção. As leis, as políticas de formação, os planos de carreira, a estrutura dos sistemas escolares foram construindo um perfil de professor, mas também a categoria vem se constituindo a si mesma, seu perfil. É sujeito de sua própria história (2000, p. 135).

Ao escrever este texto, em que fui me reconhecendo como sujeito de minha própria história, narrei e refleti a respeito de fatos que estão repletos de significados e sentimentos que se misturam com outras histórias. Histórias de outras pessoas que cruzaram pelo meu caminho, algumas de passagem, outras para ficar, mas num dinamismo, como falam Dias, Gomes e Galiazzi (2009), acabando por realizar encontros nunca antes pensados. E assim fui me constituindo ao construir o estudo apresentado e defendido nesta tese.

1.2 Organização do Estudo

Com o propósito de situar o leitor no contexto deste estudo apresento sua organização que está estruturada em seis capítulos.

O primeiro capítulo desta tese – **Contextualização do Estudo** - procurou situar o leitor a respeito do modo como esta tese foi sendo construída. Apresento, a partir da narrativa da minha história de vida reflexões sobre a forma como fui me constituindo professora/pesquisadora e o modo como minhas inquietações impulsionaram a realização desse estudo.

No segundo capítulo – **Pesquisa, seus caminhos e sujeitos** – apresento os pressupostos metodológicos adotados para a realização deste estudo, a definição do problema, as questões de pesquisa e objetivos. São descritos os procedimentos

adotados para coleta e análise dos dados, com destaque para a ferramenta da Análise Textual Discursiva que possibilitou a construção das categorias que levaram aos Metatextos. Ainda neste capítulo, trago uma análise do perfil das estudantes participantes do estudo.

No terceiro capítulo – **Curso de Pedagogia no Brasil: revisitando a história** – apresento um breve histórico do Curso de Pedagogia, com a intenção de compreender como esse curso vem se caracterizando desde sua criação. O texto evidencia a trajetória do Curso de Pedagogia por meio de cinco períodos históricos, que envolveram sua criação em 1939, as modificações na década de 1960, principalmente com a publicação do Parecer CFE nº. 251/1962, as transformações ocasionadas a partir da Reforma Universitária de 1968, as discussões educacionais da década de 1980 e 1990 e por fim, uma problematização acerca dos impactos da aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o Cursos de Pedagogia.

No quarto capítulo – **O Curso de Pedagogia na/da FURG: constituindo diferentes sentimentos de pertencimento** – procuro compreender a trajetória do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG desde sua criação ao final da década de 1960, analisando as transformações pelas quais o curso e a universidade passaram nos últimos anos. Apresento o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, destacando seus objetivos, intencionalidades, bem como a nova organização curricular após a aprovação das Diretrizes Curriculares. Ainda discuto as mudanças sofridas pelo currículo do curso, considerando o fim das habitações, problematizando a passagem de uma formação específica para uma formação generalista e suas repercussões na constituição do sentimento de pertencimento das estudantes⁴.

No quinto capítulo – **A Identificação com a Infância como um dos Sentimentos de Pertencimento ao Curso de Pedagogia da FURG** – apresento os argumentos e referenciais teóricos que fundamentaram o entendimento da infância como sendo um dos sentimentos de pertencimento das estudantes. Tal análise pautou-se na forte identificação revelada pelas estudantes com o trabalho junto a crianças, pelo gosto por lidar com elas e pelas discussões realizadas acerca da

⁴ Conforme será apresentado no capítulo 2, os 56 estudantes participantes deste estudo são mulheres, por isso, nesta tese irei sempre me referir as estudantes no sexo feminino.

infância no curso. Desse modo, faço uma discussão acerca da concepção de infância, com o propósito de compreender o modo como esta foi constituída socialmente. Também problematizo o argumento das alunas de identificação com a profissão por gostarem de crianças, por meio dos estudos acerca da feminização do magistério, articulados com o debate sobre maternagem e cuidado. Ao final, argumento que a nova organização do curso de Pedagogia contribui para a formação de professores da infância, que compreende o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No sexto capítulo – **O Pertencimento Profissional como uma das Marcas do Curso de Pedagogia da FURG** – são apresentados os argumentos e fundamentos teóricos que possibilitaram a compreensão da identificação das estudantes com o campo profissional. Discuto a percepção que as estudantes possuem do currículo do curso de Pedagogia da FURG e do percurso formativo, além das suas preocupações com a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Assim, procuro evidenciar a identificação das discentes com a docência e com o campo da Educação. A partir dessas questões, abordo o sentimento de pertencimento ao campo profissional, evidenciando que essa identificação é resultado de diferentes aspectos que envolvem o processo formativo e que contribuem para a construção da identidade profissional docente.

Nas considerações finais dessa tese, destaco que investigar os sentimentos de pertencimento e as identidades que vem sendo construídas a partir da nova configuração do Curso de Pedagogia, neste momento histórico contribuirá para que se problematize quem é e qual o papel do pedagogo na atualidade. A análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG revelou que o mesmo possui como foco a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças e na Educação Infantil e que as demais áreas de formação previstas nas Diretrizes Curriculares, como por exemplo a gestão, a educação de jovens e adultos e a pesquisa, ficaram secundarizadas no currículo do curso da FURG. O estudo ainda possibilitou a compreensão de que, mesmo com um currículo generalista, há uma forte identificação das estudantes com a profissão docente e com a infância, aspecto que poderá potencializar a formação de professores para o atendimento de crianças de 0 a 12 anos de modo articulado, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA, SEUS CAMINHOS E SUJEITOS

*Se os caminhos se fazem andando,
também o método não é senão o discurso dos passos andados.*

Mario Osório Marques

A pesquisa ora apresentada está inserida no campo da investigação qualitativa, a qual pretende, a partir da investigação bibliográfica, da análise documental e da aplicação de questionários, compreender os diferentes sentimentos de pertencimento que são constituídos a partir do currículo e das práticas do Curso de Pedagogia da FURG, e como esses vão instituindo identidades à profissão de pedagogo.

Para Minayo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das reações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p.21).

Desse modo, pretendo aproximar-me da realidade tendo como preocupação central entender as lógicas que permeiam a prática social que se dá na realidade.

Tendo como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994), entendo que a investigação qualitativa pode assumir diversas formas tendo em vista os objetivos que pretende alcançar, mas sempre procurará compreender os fenômenos em sua complexidade e em contexto natural. Sendo assim, os dados recolhidos acabam sendo ricos em detalhes. Entendo que para conhecer de maneira mais completa possível o fenômeno estudado e suas múltiplas determinações é necessário escolher um caminho, ou seja um método. Sobre isso, Gatti afirma que

os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente (GATTI, 2002, p. 55).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi definida uma perspectiva dialética, procurando realizar uma compreensão do movimento da vida, transformando as relações existentes sem recair em generalizações atemporais e em modelos de mundo que diluem a complexa dialética natural e social (LOUREIRO, 2004). Nesse movimento dialético busco investigar como o Curso de Pedagogia da FURG vem instituindo junto com seus acadêmicos sentimentos de pertencimento e para isso, proponho superar análises de causalidade linear e identificar aspectos mais complexos do fenômeno e os múltiplos fatores que o determinam. Com a intenção de analisar os elementos que compõem o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG, foi necessário questionar suas origens, seus significados, suas limitações e, principalmente, suas vinculações aos objetivos sociais, políticos e econômicos tendo em vista o momento histórico em que se encontra.

2.1 Definição do problema, questões de pesquisa e objetivos

Em 2006, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, todas as universidades iniciaram um processo de reformulação de seus cursos, buscando atender às novas exigências legais. As atuais diretrizes ampliaram o campo de atuação do pedagogo e propuseram uma formação única com o fim das habilitações.

Tal fato tem levado a uma série de discussões acerca dos rumos da formação do pedagogo, envolvendo questões relativas à identidade desse novo profissional generalista, à possível superficialidade da formação sem habilitações entre outros aspectos atinentes à formação desse profissional. É nesse contexto que o presente estudo se insere, tendo como problema central discutir os *sentimentos de*

pertencimento que a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto às estudantes.

A ideia de pertencimento, neste estudo ancora-se nos pressupostos da Educação Ambiental e contribuirá para o debate sobre a identidade profissional deste novo modo de ser pedagogo, compreendendo a educação em sua complexidade. Logo, este estudo estará fundamentado na abordagem crítica da Educação Ambiental, em que o processo educativo é concebido como prática de transformação social, a partir da construção dialética do conhecimento no diálogo, na participação, na solidariedade que constituirão relações mais fraternas entre os seres humanos e com o meio (LOUREIRO, 2004, 2009; LAYRARGUES, 2006; GUIMARÃES, 2005, 2007).

A partir do problema de pesquisa que visa compreender que sentimentos de pertencimento que a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto às estudantes, levantam-se os seguintes questionamentos que nortearam a investigação:

- Como se organiza o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG?
- Como os estudantes percebem sua formação e a profissão pedagogo?
- Qual a identificação dos estudantes com o Curso de Pedagogia?

A partir da realização deste estudo, objetivo contribuir nas discussões acerca do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG e das identidades que estão sendo instituídas na formação de pedagogos na Universidade Federal do Rio Grande.

2.2 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, oferecido na Instituição desde o final da década de

1960. O curso de Pedagogia já passou por várias reformulações que visaram a atender às exigências legais e ou demandas sociais. Neste estudo, pretendo analisar a atual configuração do curso a partir da última reforma curricular provocada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Tendo em vista as questões de pesquisa estabelecidas, esta investigação foi desenvolvida como um estudo de caso, já que se propôs a analisar com profundidade uma unidade, no caso em tela o Curso de Pedagogia da FURG. O estudo de caso conforme descrito por André e Lüdke caracteriza-se como

[...] o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio (1986, p. 17).

Desse modo, com a intenção de estudar uma situação específica e buscar entendimento sobre o que há nela de mais essencial e característico, e que se fez a opção de utilizar como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários (anexo 1). Esses procedimentos se constituem segundo Triviños (2006) em meios importantes e decisivos para a obtenção das informações da pesquisa.

Cabe destacar que o processo da pesquisa aconteceu de maneira dinâmica, portanto seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), que apontam a primeira fase da pesquisa como exploratória. Desse modo, algumas das ideias iniciais para este estudo precisaram ser revistas e modificadas no transcorrer do processo de investigação e serão explicadas mais claramente abaixo.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, a definição do *corpus* de documentos foi processual; foram utilizadas para análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG e o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande. No decorrer da pesquisa o currículo do curso passou por algumas alterações que também foram incorporadas nos documentos do estudo.

Essa forma de organização do *corpus* documental baseia-se nas características que Bogdan e Biklen indicam para a pesquisa qualitativa ao afirmarem que

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (1994, p. 48).

Os documentos foram analisados pela proposta teórico-metodológica sugerida por Shiroma, Campos e Garcia (2005), a qual indica a necessidade de um estudo aprofundado sobre quais conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos textos do *corpus* documental. Para as autoras, esse processo nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Cabe lembrar que os conceitos são muito importantes, pois, dependendo do contexto, as palavras podem adquirir significados diferentes, e a forma como os conceitos são utilizados nas políticas públicas na maioria das vezes contribuem para a construção de uma “hegemonia discursiva”, provocada pela disseminação massiva de documentos oficiais.

Desse modo, todos os documentos foram estudados no sentido de compreender quais são seus conceitos principais e de que forma eles aparecem nos diversos documentos. Para isso foi preciso desconstruir os textos e compreender a intertextualidade dos documentos, tendo em vista que

[...] a “desconstrução” dos textos visando à compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433).

Ainda sobre a intertextualidade cabe salientar que os

[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.432).

Além da pesquisa bibliográfica, foram aplicados questionários com os estudantes do curso de Pedagogia. Foi escolhida a técnica de questionário, pelo fato de essa se apresentar vantajosa para a pesquisa, já que permite o registro de informações de um grande número de pessoas; poderá também garantir que opiniões sejam expressas de forma escrita, isto é, diversificando a linguagem na manifestação de ideias distantes fisicamente e, portanto, sem a influência do pesquisador. Tanto a incidência quantitativa dos posicionamentos quanto a leitura das opiniões foram consideradas para permitir a maior aproximação possível com a realidade, permitindo indicações que favoreçam descrição de situações e elaboração de conclusões parciais e finais sobre o objeto de estudo.

Inicialmente tive a intenção de aplicar os questionários com todas as turmas do Curso de Pedagogia, que são 8: 4 no turno da manhã e 4 no turno da noite, tendo somados cerca de 300 estudantes. Também intencionei aplicar os questionários com os 36 professores que atualmente atuam no Curso de Pedagogia. Assim, entre junho e dezembro de 2010, dei início ao processo de aplicação dos questionários, porém surgiram alguns problemas em sua aplicação que fizeram com que o estudo tomasse outro rumo.

Entre os problemas encontrados estavam que apenas 8 alunos do quarto ano do curso de Pedagogia responderam os questionários e dos 36 professores procurados para participar da investigação, não conseguimos contato com todos e daquelas que receberam os questionários, cerca de 20 somente 5 devolveram o questionário respondido. Considerando a pouca adesão dos professores e dos estudantes do quarto ano, e que ao final do ano de 2010 a coordenação do curso de Pedagogia fez uma alteração curricular que trouxe mudanças substanciais ao currículo principalmente no último ano, resolvi organizar um novo questionário para ser aplica ao término do primeiro semestre de 2011 com os estudantes do quarto ano. Os dados que já haviam sido coletados não serão utilizados nesse estudo, porém não serão descartados, pois servirão de informações para a coordenação do curso repensar o projeto político-pedagógico do mesmo.

A intenção de coletar dados com os estudantes do quarto ano justifica-se por eles terem vivenciado o curso por mais tempo. O que oportunizou compreender qual

a percepção que eles têm do currículo e do curso, bem como verificar de que formas eles se compreendem pertencentes ao curso, entre outros aspectos.

A pesquisa sobre o curso de Pedagogia da FURG poderia ter assumido diversos caminhos, no entanto para esta investigação fizemos a escolha de ter como sujeitos os estudantes apenas. Segundo Saviani,

[...] um eixo importante de articulação das análises [das instituições escolares] será dado pelo público-alvo. Ou seja, trata-se de formular a questão: a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstruir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida? A busca de informações sobre o alunado será, pois, um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que, além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social (2007, p.25).

Nesse sentido, as informações coletadas possibilitaram a compreensão do perfil dos estudantes que participaram desse estudo. Os dados foram organizados a partir da distribuição por faixa etária, gênero, ingresso no curso, turno de matrícula e formação em nível médio. Acredito que conhecer quem são os sujeitos que fazem o curso de Pedagogia, por meio do estudo do perfil, é relevante uma vez que possibilita analisar e discutir aspectos relacionados à formação do pedagogo, a identidade profissional e o próprio curso de Pedagogia. Desse modo, investigar o perfil permite compreender quem são esses sujeitos que hoje cursam Pedagogia na FURG e pensarmos qual o perfil profissional dos pedagogos formados na Universidade.

Os dados coletados também permitiram analisar a percepção que as estudantes possuem da formação e do currículo do curso, o que possibilitou pensar os limites e possibilidades formativas do currículo do curso de Pedagogia da FURG.

Os questionários foram construídos com questões fechadas e abertas, permitindo verificar opiniões, escolhas conceituais, ações pedagógicas utilizadas, expectativas quanto ao projetado para o curso.

As informações obtidas por meio da aplicação dos questionários foram organizadas em tabelas de maneira a oportunizar uma leitura vertical, ou seja, das

respostas individuais; e horizontal, que corresponde às respostas de todo o grupo referente a cada questão.

A análise iniciou com a aferição das respostas das questões fechadas, para posteriormente analisar as respostas das questões abertas. No processo de tabulação das questões fechadas, foi feito um levantamento em números percentuais das respostas em cada questão, tendo em vista oportunizar uma compreensão geral das percepções do universo pesquisado.

Para análise das questões abertas foi adotado os procedimentos propostos pela perspectiva metodológica da Análise Textual Discursiva – ATD, a qual é considerada como

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 114).

Assim, o ponto de partida foi a compreensão dos sentidos mais imediatos e simples do fenômeno estudado na busca de se produzirem sentidos mais complexos e aprofundados, na constante busca de estabelecer relações com o referencial teórico que fundamenta o estudo. Ainda neste capítulo, explicarei como desenvolvi os procedimentos que compõem a ATD para análise dos dados obtidos.

2.3 O perfil das estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da FURG

Nesta sessão, apresento uma breve análise dos dados que permitem caracterizar os sujeitos da pesquisa. Tais dados foram coletados no primeiro semestre de 2011, com as estudantes matriculadas no quarto ano do curso de Pedagogia da FURG, dos dois turnos de oferta, manhã e noite. Participaram do estudo, respondendo os questionários, 56 estudantes de um total de 67, que representou 83% das acadêmicas do 4 ano.

Na tabela 1, evidencio a distribuição das estudantes do quarto ano por idade.

Tabela 1. Idade das estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da FURG

IDADE	FREQUÊNCIA	%
15 a 20 anos	1	2
21 a 25 anos	26	46
26 a 30 anos	18	32
31 a 35 anos	5	9
36 a 40 anos	2	4
Acima de 40 anos	4	7
TOTAL	56	100

Fonte: VIEIRA, pesquisa de doutorado.

A tabela 1 evidencia que a maioria (46%) das estudantes do curso de Pedagogia da FURG estão na faixa etária entre 21 e 25 anos, o que caracteriza que são bastante jovens. Outro indício que os dados revelam é que possivelmente estas estudantes ingressaram na graduação imediatamente ou quase imediatamente após o término do Ensino Médio. Cabe destacar que a realidade apresentada entre as estudantes dos cursos diurno e noturno não apresentam muita distinção.

Em estudo realizado recentemente, Limonta (2009) encontrou dados semelhantes com relação as estudantes. A autora ainda chama a atenção que a formação de pedagogos bastante jovens pode ser encarada como um aspecto positivo para a melhoria da qualidade da Educação Básica pela busca de formação em nível superior. Acredita-se que com um maior número de professores formados em nível superior as práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica serão mais qualificadas.

Com relação ao gênero, todas as 56 estudantes participantes do estudo são do sexo feminino, dado que evidencia a feminização do magistério. Sobre isso os estudos de Tambara (1998) assinalam que esse processo é fruto dos baixos salários pagos ao magistério e o desprestígio social da profissão que ao longo da história afastou os homens do magistério. Além desse aspecto, podemos inferir que esse dado também remete a questão da maternagem no trabalho docente com as crianças, em que a educação destas foi sendo atribuída progressivamente à mulher pela sua delicadeza, afeto e capacidade de ser mãe, características do sexo feminino que tem sido usado como “vocação” para docência. Sobre esse aspecto aprofundarei a discussão no capítulo 5 desta tese.

Saliento que atualmente existem homens cursando Pedagogia na FURG em número inferior a 10% do total de estudantes matriculados, porém nenhum destes matriculados no quarto ano do curso.

A tabela 2 mostra a distribuição das estudantes do quarto ano por turno.

Tabela 2. Turno de matrícula dos estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da FURG

Turno	Frequência	%
Manhã	28	50
Noite	28	50
Total	56	100

Fonte: VIEIRA, pesquisa de doutorado.

Conforme a tabela apresentada, das 56 acadêmicas participantes do estudo 50% são do turno da manhã e os outros 50% são do turno da noite. Ingressam no curso de Pedagogia 45 estudantes por ano em cada turno. No ano de 2011 tinham matriculados no quarto ano no turno da manhã 34 estudantes e no turno da noite 33 estudantes.

Na tabela 3 apresento a distribuição das estudantes do quarto ano conforme sua formação em nível médio.

Tabela 3. Formação em nível médio das estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia.

Modalidade	Frequência	%
Magistério/Normal	14	25
Ensino Médio regular	31	55
Supletivo	6	11
Cursos Profissionalizantes	5	9
Total	56	100

Fonte: VIEIRA, pesquisa de doutorado.

Conforme evidenciado pela tabela 3, é possível verificar, no que se refere à formação em nível médio, que a maioria das estudantes não cursou o Magistério e que 55% deles é egresso do Ensino Médio regular. Essa informação segue uma tendência nacional, já anunciada em outras pesquisas (DE MARCO, 2003, PAPI 2005, LIMONTA, 2009), que apontam que os ingressantes do curso de Pedagogia,

em sua maioria, não são oriundos de cursos de Magistério.

O fato da maioria dos egressos do curso de Pedagogia não terem cursado o Magistério pode nos remeter a uma luta histórica do movimento de professores que defende a universidade como lócus por excelência para a formação inicial de todos os profissionais da educação. No entanto, cabe salientar que a garantia da formação docente em nível superior para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não foi totalmente conquistada, pois conforme Brzezinski (2008b), o Inep informou, em 2007, que ainda havia cerca de 450 mil estudantes matriculados na modalidade magistério/normal de nível médio.

Além desse aspecto, os dados também nos possibilitam pensar que os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia precisam prever que estarão recebendo estudantes que não têm inserção na escola e que ainda não tiveram contato com as discussões didático-pedagógicas que envolvem a docência. Essa nova característica dos estudantes dos cursos de Pedagogia, no meu entendimento, traz mudanças na identidade profissional desses alunos, uma vez que parte deles chegam na universidade sem saber se querem ser professores e desconhecem, às vezes, o campo de atuação profissional docente.

Portanto, os cursos de graduação em Pedagogia precisam pensar a formação de modo que envolvam uma práxis pedagógica em que se articulam teoria e prática, considerando o perfil dos ingressantes no curso e que parte de seu público está de fato iniciando a formação docente. Nesse sentido, Brzezinski afirma que

[...] a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (2008a, p. 1140-1141)

Com isso, o processo formativo precisa considerar a identidade do formando, suas representações e expectativas sociais e culturais, bem como as mudanças políticas e sociais que interferem no cotidiano da escola e na vida das pessoas.

2.4 A Análise Textual Discursiva e as categorias que levaram aos Metatextos

Conforme exposto anteriormente, para análise das questões abertas do questionário aplicado com as estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da FURG optei pela metodologia da Análise Textual Discursiva. Esta metodologia, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), consiste em uma abordagem de análise de dados para pesquisas qualitativas, na qual a partir do olhar do pesquisador se constroem compreensões acerca do fenômeno estudado. O processo de análise é desenvolvido a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 12)

Nesta parte do capítulo, apresentarei como foi realizada a análise das questões abertas, demonstrando o caminho percorrido no processo de interpretação dos dados a partir das ferramentas utilizadas na Análise Textual Discursiva.

O processo de análise na metodologia escolhida para este estudo inicia com a unitarização, que consiste em separar os textos em unidades de significado. Moraes e Galiazzi salientam que “estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (2006, p. 118).

Para dar início ao processo de unitarização, fez-se necessária uma leitura aprofundada do material a ser analisado e estar impregnado do mesmo, uma vez que envolve reconhecer as vozes de outros sujeitos, sem que o pesquisador deixe de assumir suas interpretações. Desse modo,

Ao ler, interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa, abrir-se à significação do outro, o pesquisador incorpora significados nos seus próprios entendimentos, constituindo sua aprendizagem no processo. Unitarizar é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa. (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 124)

Neste estudo, o movimento desconstrutivo que leva à unitarização se deu a

partir das perguntas que compunham o questionário aplicado. Apresento a seguir o quadro 1 que exemplifica o exercício de unitarização desenvolvido neste estudo por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva.

Quadro 1: Unitarização da questão: O que levou a fazer Pedagogia?

Sempre tive interesse em aprender e poder ensinar outras pessoas e também pelo fato de ter grande afinidade em conviver com crianças, acredito que a pedagogia seria o curso que me possibilita concretizar esses objetivos.
O gosto pelas crianças, pela profissão e a oportunidade de transformar e ressignificar a educação e a sociedade.
Me identifiquei com os pré-requisitos propostos pelo curso.
Aprofundar conhecimentos na trajetória como professora.
Porque sempre trabalhei na área de Educação Infantil e também porque eu gosto da área, de trabalhar na área da educação.
Sempre gostei de crianças e se um dia voltasse a estudar para Pedagogia. Com o passar do tempo, meus filhos crescidos, formados, senti a necessidade de voltar aos estudos.
O gosto pela profissão e o gosto pelo ato de ensinar.
O curso de Pedagogia não era o curso que eu sonhava, mas foi uma escolha importante. Escolhi pelo meu interesse e gosto por crianças. Acredito ter feito uma ótima escolha, porque mesmo tendo algumas dificuldades e não me identificando em alguns momentos, eu aprendi muito e tive momentos maravilhosos. Se eu não tivesse gostado teria desistido antes.

Observando todo o processo da pesquisa, concordo com Cousin que “a unitarização é o alicerce da Análise Textual Discursiva, porque é a partir dela que são construídas as unidades de significados, fundamental para a próxima etapa que é a categorização” (2010, p. 77). Para a realização da unitarização optei por tornar cada resposta dada pelos estudantes em uma unidade de significado, por acreditar que desta forma manteria uma maior fidelidade a integridade dos discursos dos sujeitos, uma vez que também fiz a opção de usar a ATD para análise de questionários.

Ao analisar cada unidade construída no processo de unitarização, vão sendo atribuídos títulos a elas, conforme os significados que emergem de cada uma. Esses títulos constituem as unidades de significado. A construção das unidades de

significado deve ser um processo cuidadoso, pois as mesmas precisam “ser significativas na sua relação com os temas estudados, sendo capazes de contribuir para sua compreensão”(MORAES E GAIAZZI, 2007, p. 51). A validade do estudo está na produção de argumentos pertinentes, construídos a partir das categorias que emergiram por meio das unidades de significado, que contribuem para a compreensão do fenômeno.

Após a conclusão dessa etapa inicial, passei para a segunda etapa da Análise Textual Discursiva que consiste em articular os diferentes significados produzidos pela fragmentação dos dados em categorias, essa etapa é denominada categorização. Para a categorização são reunidas as unidades de significado semelhantes, de modo que a partir delas sejam geradas as diferentes categorias de análise. A seguir apresento o quadro 2, no qual exemplifico como identifiquei as unidades de significado e as categorias que foram emergindo no estudo.

Quadro 2: Unidades de Significado e Categorias iniciais

Código	Unidades de significado	Categorias iniciais
1.	Sempre tive interesse em <u>aprender e poder ensinar outras pessoas e também pelo fato de ter grande afinidade em conviver com crianças</u> , acredito que a pedagogia seria o curso que me possibilita concretizar esses objetivos.	- Gostar de criança - ensinar
2.	O <u>gosto pelas crianças, pela profissão e a oportunidade de transformar e ressignificar a educação e a sociedade.</u>	- Gostar de criança - profissão docente
3.	Me identifiquei com os <u>pré-requisitos propostos pelo curso.</u>	- currículo
4.	Aprofundar conhecimentos na <u>trajetória como professora.</u>	- profissão docente
5.	Porque sempre trabalhei na <u>área de Educação Infantil</u> e também porque eu gosto da área, de trabalhar na <u>área da educação.</u>	- área de Educação - Educação Infantil
6.	Sempre gostei de crianças e se um dia voltasse a estudar para Pedagogia. Com o passar do tempo, meus filhos crescidos, formados, senti a necessidade de voltar aos estudos.	- Gostar de criança

7.	O gosto pela <u>profissão</u> e o gosto pelo <u>ato de ensinar</u> .	- profissão docente - ensinar
8.	O curso de Pedagogia não era o curso que eu sonhava, mas foi uma escolha importante. Escolhi pelo meu interesse e <u>gosto por crianças</u> . Acredito ter feito uma ótima escolha, porque mesmo tendo algumas dificuldades e não me identificando em alguns momentos, eu aprendi muito e tive momentos maravilhosos. Se eu não tivesse gostado teria desistido antes.	- gostar de criança
9.	Identidade com a <u>profissão docente</u> .	- profissão docente
10.	Resolvi fazer o curso porque sempre <u>gostei de crianças</u> e da área da educação também.	- gostar de criança - área da Educação
11.	A vontade de <u>ser educadora</u> , que sempre foi meu sonho. Tenho <u>desejo de fazer a diferença</u> principalmente na <u>educação infantil</u> .	- Educação Infantil - Profissão docente

A forma como procedi na análise das unidades foi destacado os elementos chave em cada unitarização, para que pudessem ser evidenciadas a/as ideia/ideias centrais presente/s no discurso de cada sujeito. A partir desses elementos chave optei por não escrever títulos para as unidades de significado, mas sim definir palavras e expressões-chave que definissem as categorias.

As categorias emergem a partir do contato intenso da pesquisadora com o fenômeno como um todo, podem ser produzidas a partir de insights, fruto do grande envolvimento com os dados. O processo de categorização é gradual e lento, pois envolve a recursividade, ou seja, o pesquisador precisa retomar constantemente os dados, qualificando as categorias produzidas. A categorização na metodologia de Análise Textual Discursiva “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados” (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 74).

Por meio do conjunto de dados que foram analisados nas questões abertas dos questionários aplicados com as estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia emergiram duas categorias finais: Infância e Profissão Docente, ambas levam a escolha pela profissão. As categorias finais são mais amplas e acabam

envolvendo as categorias iniciais identificadas no estudo.

Para melhor compreensão das categorias identificadas, apresento abaixo dois quadros com a síntese de cada uma, bem como palavras-chave que contribuem para a identificação das mesmas.

Quadro 3. Síntese da Categoria Infância

Síntese:	Esta categoria discute o quanto o curso de Pedagogia na FURG tem sua identidade vinculada ao trabalho com crianças, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca evidenciar o sentimento de pertencimento que a maioria dos estudantes apresenta relacionado à discussão da Infância e ao trabalho com crianças.
Palavras-chave:	Alfabetização. Criança. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Infância.

Quadro 4. Síntese da Categoria Profissão Docente

Síntese:	Esta categoria auxilia a pensar o sentimento de pertencimento ao campo profissional, evidencia a percepção que os estudantes do curso de Pedagogia da FURG possuem do currículo e do percurso formativo, bem como sua preocupação com a formação profissional e inserção no mercado de trabalho. Possibilita problematizar as políticas de formação de professores na contemporaneidade.
Palavras-chave:	Curso de formação profissional. Formação de professores. Mercado de trabalho.

As categorias definidas no estudo deram origem à construção dos metatextos, em que foram escritas as análises realizadas, considerando a terceira etapa da Análise Textual Discursiva. Esta metodologia tem como um dos principais instrumentos o exercício de escrita, que se caracteriza como uma ferramenta mediadora na produção de significados e argumentos em interlocução com as teorias.

Os metatextos são textos interpretativos em que o pesquisador constrói descrições sobre o fenômeno e analisa-o procurando expressar novas compreensões e possibilidades de entendimento do mesmo (MORAES E GALIAZZI,

2007).

Neste estudo, os metatextos emergentes da Análise Textual Discursiva possuem como foco a discussão acerca da Infância, modo como denominei o sentimento de pertencimento revelado pelos estudantes com relação ao curso de Pedagogia e uma problematização acerca da Profissão Docente em que será abordado o sentimento de pertencimento ao campo profissional.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: REVISITANDO A HISTÓRIA

Nos últimos anos, o Curso de Pedagogia tem ficado em evidência nos debates e nas pesquisas acerca da formação de professores, tendo em vista sua última regulamentação em 2006, que instituiu suas Diretrizes Curriculares. Neste contexto, se insere o presente trabalho, que pretende investigar que pertencimentos estão sendo construídos com a implementação do novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG.

Compreender os processos históricos que constituem o Curso de Pedagogia é de fundamental importância para análise e discussão da atual configuração do mesmo nas Instituições de Ensino Superior e fundamentar neste estudo o contexto em que se insere o fenômeno investigado.

No Brasil, o Curso de Pedagogia foi criado em 1939 e, desde sua institucionalização, vem passando por uma série de mudanças político-pedagógicas marcadas pela aproximação às exigências do mundo produtivo. Recentemente, em 2006, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as quais acarretaram alterações significativas na organização dos Cursos de Graduação em Pedagogia no país.

No presente capítulo, será apresentado um breve histórico do Curso de Pedagogia com o propósito de compreender como esse curso vem se caracterizando, desde sua criação. O texto apresenta a trajetória do Curso de Pedagogia por meio de cinco períodos históricos representando momentos em que o curso passou por reformulações atendendo a determinações legais e momentos em que foi pauta de discussões com vistas a futuras reformulações.

3.1 A criação do curso de Pedagogia em 1939

A criação do Curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em um período marcado por uma série de discussões educacionais, provocadas por um conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais gerados, principalmente, pela revolução de 30. Na história do país, tal período destaca-se como sendo um marco na evolução pedagógica, já que foram provocadas transformações no campo educativo, principalmente devido aos ideais pedagógicos pautados no escolanovismo, do qual o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões no período.

Com a Revolução de 1930, uma das primeiras ações do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, e as reformas educacionais realizadas no período foram marcadas pelo entendimento de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinala Evangelista,

[...] o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (2002, p. 19)

As mudanças na sociedade imbricavam-se à reforma educacional. A educação apresentava um caráter redentor, esperando que no processo educativo estivessem as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos. (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2003).

Em meio a esse contexto, o Curso de Pedagogia foi criado na ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei nº. 1190, de quatro de abril de 1939, – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Pelo Decreto foram constituídas quatro seções: seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, nas quais eram distribuídos os cursos

regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática.

É importante referir que o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular, reconhecido como esquema 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação, e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Discorrendo acerca da criação do Curso de Pedagogia Tanuri aponta que

[...] o Curso de Pedagogia nasceu voltado para um conteúdo teórico que contemplava exclusivamente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, além de Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada, sem preocupação de ordem técnico-instrumental ou de definição precisa do campo profissional para o formado. Neste último aspecto, apenas o acréscimo do Curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial), sobreposto ao curso de Bacharelado, definia, em uma concepção dicotômica, a Licenciatura, com seu objeto de preparação de professores para os cursos normais. As finalidades propostas para o curso de bacharelado em Pedagogia eram as mesmas definidas para os bacharéis em geral: “o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica”. (2006, p.73)

Dessa forma, o modelo de formação das licenciaturas no Ensino Superior ficou marcado pelo trabalho com conteúdos culturais e cognitivos; já os aspectos pedagógicos e didáticos assumiram um caráter inferior no âmbito da formação, caracterizando-se como um apêndice de menor importância representado pelo curso de Didática, que era visto apenas como uma exigência formal para obtenção do diploma de professor.

Com relação ao Curso de Pedagogia, devido à sobreposição de conteúdos entre o Bacharelado e o curso de Didática, o Decreto-Lei nº. 1190/1939, no artigo 58, nas disposições transitórias, dispensou da matrícula e frequência nas disciplinas que já tinham estudado no Curso de Pedagogia os formados no Bacharelado interessados em realizar o curso de Didática.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil fez parte de um contexto que envolveu o debate a respeito da formação dos professores em nível universitário ou superior. Tal debate veio à tona após a independência do país e acirrou-se com a ampliação do número de escolas que visavam à instrução das massas. Inicialmente, o modelo dessa formação foi pautado no ensino em Escolas Normais.

Precedendo a década de 1930, houve a expansão das escolas normais; porém, a partir de 1932, com a Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933, ambas inspiradas pelo ideário da Escola Nova, surgiu uma nova organização para formação de professores, que visava a incorporar o caráter científico do conhecimento ao modelo de formação e elevar o nível da formação de professores. (SAVIANI, 2008).

Os projetos de formação de professores em nível superior iniciam-se ainda no século XIX. Cabe lembrar que em 1890 foi defendida a criação do Curso Normal Superior por Caetano de Campos, porém tal proposta não se efetivou. Em 1920 Sampaio Dória propôs a criação da Faculdade de Educação para “aperfeiçoamento pedagógico e cultural geral” com a intenção de formar inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, além de professores para escolas complementares. Esse projeto tornou-se lei, mas também não chegou a concretizar-se. (EVANGELISTA, 2002, p. 45).

Analisando a década de 1930, destaco quatro projetos de qualificação do magistério, os quais se consolidaram. O primeiro, do Instituto Católico de Estudos Superiores, foi proposto em 1932, no Rio de Janeiro; o segundo, criado por Fernando de Azevedo, era o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934; o terceiro projeto foi a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira (EVANGELISTA, 2002). Já o quarto projeto foi consolidado na Universidade do Brasil, que resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938. Tal projeto pode ser considerado fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a Universidade do Distrito Federal, o estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta, a Faculdade Nacional de Filosofia. O Curso de Pedagogia como proposta do governo federal,

assentado no modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, viria a funcionar apenas nos anos de 1940. De acordo com Evangelista,

[...] o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas a “formação do professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica. (2002, p. 41)

Como bem destaca Scheibe (2006), a criação do Curso de Pedagogia ocorre em um momento em que a formação de professores se caracterizava como um campo de disputas ideológicas, uma vez que representava um dos aspectos principais da implementação do ideal republicano de educação.

Nesse período o curso destinava-se à formação de quadros técnico-administrativos para a educação, e de professor para as escolas normais. A função de técnico em educação nunca ficou bem definida e a formação de professor para o ensino secundário ficou sobreposta à do bacharelado, e destinada ao curso de Didática, como explicito anteriormente (Brzezinski, 2006). A formação dos professores primários das universidades brasileiras do período desaparece das instituições, perdendo-se também o que era um dos aspectos essenciais do projeto educativo dos renovadores do ensino da década de 1930.

Segundo Saviani,

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (2008, p.6)

Com o golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, Gustavo Capanema, como Ministro da Educação, após instituir a Universidade do Brasil, implementou várias ações que ficaram conhecidas no período de 1937 a 1945 como a Reforma Capanema. No campo universitário o modelo de formação ficou pautado no padrão federal de tendência “prático-profissionalizante”.

Com a denominada redemocratização do país, em dezembro de 1945 realizaram-se eleições presidenciais e, em janeiro de 1946, tomou posse o general Eurico Gaspar Dutra, e, como Ministro da Educação e Saúde Raul Leitão da Cunha. Na área educacional foram retomadas as discussões a respeito da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades. Com a aprovação do Decreto-Lei nº. 8.558/1946, foi criado no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei nº. 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, que criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no Curso de Pedagogia.

Durante o período de 1945 a 1960, presenciou-se no Estado brasileiro a adoção do modelo populista-desenvolvimentista, havendo uma forte intenção de expandir a educação às massas. Apesar de não atender a toda a demanda, a expansão educacional atingiu grandes proporções e provocou a necessidade de uma intensificação na formação de professores.

Com relação ao campo de atuação do pedagogo, nas décadas de 1940 e 1950, o mercado de trabalho para este profissional era relativamente pequeno. Apesar de o Pedagogo ter habilitação para lecionar nas Escolas Normais, não possuía exclusividade para tal, pois o Decreto Lei nº. 8.530/1946, que instituiu a Lei Orgânica do Curso Normal, definiu que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Ainda tratando da atuação do pedagogo no Curso Normal, questionava-se: por que este podia ser o professor dos professores da Escola Normal, mas não poderia ser professor primário?

Assim, devido ao debate acerca dos espaços de atuação do pedagogo e a grande expansão educacional da época, o MEC resolveu acrescentar outras possibilidades profissionais ao pedagogo, dando permissão para eles lecionarem tanto no ensino primário como no secundário. Portanto, a partir da Portaria do MEC nº. 478/1954, os licenciados em Pedagogia, além de desempenhar as funções docentes nas cadeiras de Educação, adquiriram o direito de lecionar em outras disciplinas, como, por exemplo, Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática. Vale salientar que os egressos da Pedagogia foram autorizados a lecionar no ensino primário e secundário sem ter a formação necessária para atuar nessas áreas, pois seu currículo não apresentava tais conteúdos, nem mesmo os do ensino primário.

3.2 O curso de Pedagogia e o Parecer CFE nº. 251/1962

O modelo universitário de trinta começa a ser questionado ao final da década de 1950, e começam a entrar em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. Em 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei nº. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na sequência dessa lei, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia.

O Parecer CFE nº. 251/1962, de autoria do Professor Valnir Chagas, que regulamentou o Curso, foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. No Parecer CFE nº. 251/1962 foi indicado pelo relator a necessidade da formação em nível superior do professor primário, também foi fixado o currículo mínimo do Curso de Pedagogia bem como sua duração. O currículo mínimo do Curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o Bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pelas instituições.

Com a implementação do currículo mínimo, o governo procurou definir nacionalmente uma unidade básica de conteúdos, que contribuiria para os casos em que os alunos fossem transferidos dentro do território nacional, argumento que buscava obliterar a compreensão do projeto do governo. Houve muitas manifestações contrárias por parte dos educadores, os quais entendiam que o currículo mínimo além de retratar uma atitude autoritária, caracterizava-se como uma “camisa de força” nos currículos, não respeitando a diversidade nacional.

Um aspecto importante desse parecer foi a proposta de desenvolver concomitantemente o ensino, o conteúdo e o método, com duração, tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura, de quatro anos, objetivando extinguir o esquema 3 + 1. Porém, na prática, tal esquema não foi extinto. As licenciaturas continuaram priorizando a formação específica com a maior parte do curso, três anos, e deixando o último ano à prática de ensino (BRZEZINSKI, 1999).

A proposta de Chagas, em 1962, terminaria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras inaugurada em 1939, propondo a constituição de uma nova estrutura, em que os estudantes teriam inicialmente uma formação geral em letras, ciências e humanidades e a partir dessa base iriam para uma formação específica, que poderia ser na Licenciatura. A proposta também apresentava que todos os professores para o nível secundário e superior deveriam ser formados em nível universitário e, depois, na pós-graduação poderiam fazer estudos para as demais funções dos técnicos educacionais (CHAVES, 1980). Porém, o projeto de Valnir Chagas não chegou a se concretizar plenamente na prática. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não terminou, os professores primários permaneceram sendo formados nas Escolas Normais, os cursos de Pedagogia continuaram a formar os técnicos educacionais e o esquema 3 + 1 manteve-se como modelo de formação.

O início da década de 1960, foi marcado por intensas discussões a respeito do futuro da educação nacional, sendo focalizada a reforma universitária. Tais discussões foram norteadas pelas diretrizes do modelo econômico adotado na época, que exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada; na área educacional era necessária a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Entre 1960 e 1964, verificou-se um período marcado pela preparação técnica que buscava atender ao modelo desenvolvimentista, como também pela transição política, de uma sociedade relativamente democrática, iniciada após a segunda Guerra Mundial, para um governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964.

3.3 A reforma universitária de 1968 e o curso de Pedagogia

Em novembro de 1966, foi publicado o Decreto-Lei nº. 53/1966 que determinou os princípios e as normas de organização para as universidades federais. A partir daí as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras passaram por uma reorganização que definiu sua formação em uma única unidade conforme o artigo 4. Tal Decreto foi incorporado na Lei nº. 5.540 de 1968, que definiu as normas

de organização e funcionamento do ensino superior, instituindo a reforma universitária.

A Lei nº. 5.540/1968, em seu artigo 30, fixou que a formação dos especialistas para atuar nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação, bem como dos professores para o ensino de segundo grau ocorreria em nível superior.

Já a formação do professor primário permaneceu no Curso Normal, que passou a ser denominado Habilitação Magistério a partir da Lei que fixou as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº. 5.692/1971. Essa lei ainda determinou que para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau era necessária a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com duração de 3 anos, ou plena, com duração de 4 anos. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia manteve-se responsável pela formação de professores para a Habilitação específica de Magistério e pela formação dos especialistas em educação.

Parte das críticas que a Faculdade de Filosofia foi sofrendo desde a sua criação foram incorporadas pela reforma universitária de 1968. Tal reforma provocou o desdobramento da Faculdade de Filosofia em seções, setores ou departamentos, correspondentes às áreas de conhecimento.

Em decorrência da Reforma Universitária, implementada no ano anterior, o Conselho Federal de Educação estabeleceu a regulamentação para o Curso de Pedagogia através do Parecer CFE nº. 252/1969, o qual apresentou a Resolução nº. 2 de 12 de maio 1969. Ambos os documentos de autoria do Professor Valnir Chagas seguiram os princípios básicos da reforma. Na sequência, foi aprovado o Parecer CFE nº. 253/1969 que determinou os profissionais que seriam formados no Curso de Pedagogia, quais sejam: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Com isso, o currículo do curso foi reformulado, ficando definidas habilitações para cada área em específico.

Cabe destacar que o Parecer CFE nº. 252/1969 extinguiu a distinção entre Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia e propôs a formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação

educacional, juntamente com a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Desse modo, foi estabelecido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações na Pedagogia. Tal decisão foi fruto da compreensão de que “os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre deva, ser professores do ensino normal”(1969). Assim, a disciplina de Didática foi incluída como obrigatória no currículo, sendo inserida no Núcleo Comum do curso.

Em relação ao direito dos pedagogos à docência no Ensino Primário, o Parecer CFE nº. 252/1969 indica que, legalmente, “quem pode mais pode menos”, ou seja, aquele que prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário. No entanto, não foi criada uma habilitação para essa área, sendo apenas definidos alguns estudos mínimos para aquisição desse direito. Conforme a Resolução CFE nº. 2/1969, ficou estabelecida a obrigatoriedade do estágio supervisionado, por ser entendido que um curso da área da Educação deveria ter uma prática correspondente a tal habilitação.

A década de 1970 ficou marcada pelas manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso. Segundo Chaves (1980), nesse período o CFE aprovou a Resolução anexa à Indicação nº. 70/1976, que previa que a formação de especialistas não docentes para a escola de 1º e 2º graus fosse realizada por meio das “habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura”.

A partir do amplo debate realizado na década de 1970, fruto principalmente das normatizações legais aprovadas no período, desencadeou-se um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia, o qual ganhou espaço na cena educacional a partir da década de 1980.

3.4 As discussões acerca do curso de Pedagogia na década de 1980

O início dos anos 80 do século passado foi marcado no campo educacional por vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador, que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro, tendo em vista o longo período de

ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. Nessa época o Brasil ainda vivenciava o regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo.

Esse período histórico foi marcado pela política de transição democrática, e caracterizado pela crítica às relações entre educação e sociedade; e, nesse contexto, os educadores brasileiros se organizaram para a construção de uma política de formação do profissional da educação. Um importante momento no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor foi a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, que ocorreu em São Paulo, no ano de 1980.

Durante a I CBE foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, com propósito de mobilizar os educadores e estudantes para debaterem sobre os rumos e possíveis reformulações dos cursos de formação de professores. Em 1983, durante o I Encontro Nacional do Comitê, realizado em Belo Horizonte, foi questionada a visão do Estado de que a formação dos professores era uma questão de constituição de recursos humanos para a educação. Entendia-se que essa visão distanciava-se da posição assumida pelos educadores que nacionalmente contestavam a formação tecnicista do professor. A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação dos professores, no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. O documento final – *Documento de Belo Horizonte* – contém uma análise da conjuntura política e social do país, propostas para a formação do pedagogo e, ainda, a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE.

Durante o I Encontro Nacional iniciou-se o processo de elaboração dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores. O documento final registra:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...]

[...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Encontro Nacional, 1983, p. 57-58).

Na III Conferência Brasileira de Educação, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores retomou esta discussão, indicando que “a base comum [nacional] seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” (1984, p. 22). A ideia da base comum nacional foi constituindo-se como uma bandeira do movimento pró-formação do educador. No II Encontro Nacional da CONARCFE, realizado em 1986, foi definido que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. Essas dimensões deveriam relacionar-se intrinsecamente de modo a possibilitar que a formação do profissional da educação acontecesse articulada com a totalidade do trabalho que este iria desenvolver na escola pública e em outras áreas.

Em 1988, no III Encontro Nacional da CONARCFE, realizado conjuntamente com a V Conferência Brasileira de Educação, foi dada continuidade ao debate sobre a base comum nacional; a partir das discussões realizadas ficou estabelecido que a base comum deveria configurar-se como “eixos curriculares” na formação do educador, que perpassariam todas as disciplinas do currículo das licenciaturas.

A periodicidade dos encontros da CONARCFE era bianual, no entanto, em 1989, foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com a intenção de firmar um posicionamento em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante esse Encontro, a CONARCFE foi transformada em associação – passando, a partir de 1990, a chamar-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, pois suas atividades estavam adquirindo características mais formais e permanentes.

Nesse período surgem duas posições com relação à formação que deveria ser oportunizada no Curso de Pedagogia. Os membros da ANFOPE defendiam que a formação docente, particularmente para os anos iniciais do então ensino de

primeiro grau, deveria ser tarefa do Curso de Pedagogia e indicavam a necessidade de uma nova legislação que contemplasse essa formação como função do curso. Já autores como Pimenta e Libâneo manifestaram posição contrária à formação de professores no Curso de Pedagogia. Entendiam, e ainda entendem, que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do pedagogo como técnico da educação e com consequências para as instituições de ensino:

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

De acordo com as situações descritas, a década de 1980 foi marcada por um importante processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos. O movimento pró-formação do educador recebeu diferentes denominações até firmar-se em 1990 como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e parte dessas discussões, que envolvem a formação de professores e os rumos do Curso de Pedagogia, permanecem até hoje.

O debate que ocorreu nessa década, principalmente realizado pelos participantes das Conferências Brasileiras de Educação e membros da CONARCFE fortaleceu o entendimento de que a docência era a base da formação nos cursos de licenciaturas e Pedagogia. Assim, a partir dessa época, a formação para o magistério dos anos iniciais do atual Ensino Fundamental e da Educação Infantil tornaram-se habilitações do Curso de Pedagogia e, em alguns casos, exigidas como pré-requisito para as demais, em razão da compreensão da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 69).

3.5 O curso de Pedagogia a partir da década de 1990

O contexto político, econômico e social da década de 1990 é caracterizado por um processo de reformas no Estado brasileiro, que podem ser considerado um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal no país, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. De acordo com Evangelista, Shiroma e Moraes (2003, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Na área da educação, o Ministro da época Murílio Hingel, foi responsável pela elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), que representou a inclusão do Estado brasileiro nas diretrizes internacionais para a educação.

O processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado nos anos de 1990, materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos⁵, que, segundo Nagel, representaram “um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (2001, p. 99). A redefinição do papel do Estado provocou alterações na organização da própria educação nacional, que foram evidenciadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394, de dezembro de 1996⁶.

O texto da Lei nº. 9394/1996, segundo Cury (2001), apresenta-se como uma legislação moderna e flexível e chama a atenção pelas diferentes vozes que traz, cujos sons não são uníssonos e lhe dão um caráter “polifônico”. Para Evangelista, Shiroma e Moraes, é importante “compreender como o governo conseguiu sancionar

⁵ Conforme o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira (1995).

⁶ A LDB tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário segundo e conservador com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA, MORAES, 2003)

uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (2003, p.51).

Nesse sentido, com a Lei nº. 9394/1996, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro provocando modificações em toda a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para os antigos Educação Pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau, respectivamente. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de professores.

O Conselho Nacional de Educação⁷, após a homologação da LDB, tomou algumas medidas com relação à formação de professores, entre elas: a aprovação da Resolução nº. 2/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio, e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDB e regulamentada pela Resolução CEB nº. 2/1999; a regulamentação dos cursos sequenciais, que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

A aprovação da LDB gerou uma grande expectativa no que se refere aos rumos do Curso de Pedagogia. A comunidade educacional tinha a expectativa de que fosse garantida a formação superior a todos os professores da Educação Básica em universidades.

Nesse sentido, a LDB, faz parte do movimento reformista do Estado brasileiro e acabou por impor um novo desenho à formação docente ao propor o surgimento

⁷ Cf. Lei nº. 9.131/1995. O Conselho Nacional de Educação veio substituir o Conselho Federal de Educação.

dos cursos normais em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* da formação docente. A esse respeito, Kuenzer argumenta que

[...] ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (1998, p. 113)

Ao manter a formação dos professores nos cursos normais em nível médio ou superior e definir os Institutos Superiores de Educação como principal *locus* da formação docente, o Estado trouxe à tona, mais uma vez, a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores conforme evidenciam Pimenta e Libâneo ao referir que

[...] a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB nº. 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241)

Neste contexto, a questão dos currículos dos cursos de graduação também começou a ganhar importância, após a homologação da LDB que se verificou um maior número de ações buscando reformulações nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. A LDB, no artigo 53, inciso II (BRASIL, 1996), indica a necessidade de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de

graduação mais flexíveis. Mas as diretrizes acabam funcionando como currículo mínimo, pois definem muito do que será o conteúdo dos cursos e engessa os currículos ao definir as competências/habilidades/caráter da formação que cada graduação deve ter.

Um dos marcos importantes do processo de reforma curricular dos cursos de graduação, foi a publicação do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997 pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC a qual solicitou que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. (SCHEIBE, 2007). Tais propostas serviriam de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área, instituídas pelo mesmo edital com o objetivo de elaborar as diretrizes para os cursos de graduação. Além disso, a SESu/MEC aprovou também em dezembro de 1997 o Parecer nº 776/1997 que define as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Segundo, Dourado, Catani e Oliveira (2001), a partir desse parecer o conselho assume a eliminação dos currículos mínimos, com o argumento de que estes teriam produzido uma excessiva rigidez e fixação detalhada de mínimos curriculares com um grande número de disciplinas obrigatórias e uma duração de cursos desnecessária. Nesta direção, o que o CNE propôs foi uma maior flexibilização da organização curricular dos cursos de graduação. O Edital nº. 4/1997 da SESu/MEC, também teve a intenção de renovar as comissões de especialistas que trabalhavam na elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC nº. 146, foi designada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos. Tal comissão era composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr. – UNESP, Leda Scheibe – UFSC, Márcia Aguiar – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto – USP, e Zélia Milleo Pavão – PUC-PR. Essa Comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. O trabalho da CEEP desenvolveu-se entre 1998 e 2000; nesse período várias sugestões provenientes de IES do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE. A Comissão divulgou um documento, *Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia*; em que o perfil do pedagogo foi definido como o profissional capaz de “atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas,

unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais” (CEEP, 1999, p.1).

Ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada e, em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE nº. 1.518 de 16 de junho de 2000 – designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo – UFAL, Marlene Gonçalves – UFMT, Olga Teixeira Damis – UFU, e Merion Campos Bordas – UFRGS.

A nova Comissão, sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a já referida Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Reforçava-se, então, a proposta da CEEP de 1999. Das duas teses defendidas, a primeira advogava que a base da formação deste profissional seria a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. [...] Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4)

A segunda tese propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. É possível verificar tal tese no trecho transcrito do documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Em abril de 2002, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, presidida pela professora Merion Bordas, encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que nunca foi homologada. Desde essa época, as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não se encerraram, e, em 2005, o debate retornou de forma acirrada quando o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia, processo que culminou na aprovação das novas diretrizes em 2006.

3.6 Novos rumos para o curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, é resultado de um longo debate, que desde o final da década de 1970 vem disputando concepções acerca do profissional formado nos cursos de Pedagogia. Como é possível verificar, a aprovação das Diretrizes constituiu um lento processo, no qual há pelo menos 9 anos, se considerarmos como marco de início da reforma curricular do ensino superior o Edital da SESu/MEC nº. 4 de 1997, tem se discutido e negociado posições com relação a formação do Pedagogo.

A propósito do assunto Durlí,

A morosidade que caracterizou este processo fundamenta-se principalmente nos embates gerados por diferentes propostas de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia então existentes. Por um lado, gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, representando os interesses do capital. Foi construído no âmbito do aparelho de Estado, no Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), respondendo aos princípios delineados pela reforma da educação superior, ainda por ocasião da promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Formalmente apresentado à sociedade civil, em forma de Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), em 17 de março de 2005, a proposta reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio. Intensificava, também, a cisão bacharelado-licenciatura. (2007, p.1).

No início de 2005, o Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara da Educação Básica, que tinha como finalidade definir as DCNP, submeteu à apreciação da comunidade educacional o Projeto de Resolução que instituiria Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. A partir da divulgação do projeto inicial, o CNE recebeu críticas e sugestões que provocaram a formulação de novas versões – em torno de 22 versões – do projeto original e do documento das Diretrizes, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 13 de dezembro de 2005.

O Projeto de Minuta da Resolução do Conselho Nacional de Educação que circulou no Brasil a partir do início de março de 2005, deflagrou um amplo debate, principalmente na comunidade acadêmica, acerca das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. O Projeto apresentado era organizado em 12 artigos que sucintamente orientavam a organização do Curso de Pedagogia. Entre os artigos mais polêmicos da primeira versão das DCN destaca-se o 2º, que definia que o Curso de Pedagogia se destinaria precipuamente à formação de docentes para Educação Básica, habilitando para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme pode ser verificado abaixo:

O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a - Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b - Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005a)

O fato de o documento indicar o Curso de Pedagogia como espaço exclusivo para formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e postergar para a pós-graduação a formação do especialista foi o principal aspecto desencadeador de uma série de discussões na comunidade educacional. Associações, sindicatos, grupo de professores e alunos do Curso de Pedagogia manifestaram-se com críticas e sugestões acerca da proposta de Diretrizes Curriculares. Entre as principais críticas estava a redução do Curso de Pedagogia à docência.

Com manifestações acerca dessa discussão circularam vários documentos; entre eles, destacam-se os elaborados pelo Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR, 2005a, 2005b, 2005c), pela Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2005a, 2005b), pela Associação Nacional de Administradores Educacionais⁸ (2006) e o *Manifesto de Educadores Brasileiros* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005)⁹.

É importante enfatizar que, embora apresentando questões divergentes, as manifestações foram unânimes em defender que o Curso de Pedagogia não deveria reduzir-se à docência.

Provocados por esse processo de discussão, o CNE tornou públicas várias versões do parecer que aprovaria as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia; tais documentos expressavam as inúmeras posições que disputavam a formação do profissional do referido curso. Entre as posições mais fortes, salienta-se a ANFOPE, que, juntamente com a ANPAE, CEDES e o FORUMDIR, defendeu que a base do Curso de Pedagogia era a docência, e ainda posicionaram-se considerando que a formação do pedagogo deveria abranger a gestão e a pesquisa. Outra posição bastante forte foi a dos signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, assinado por mais de 120 pessoas e liderado pelos intelectuais José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, que discordavam da ideia de que o Curso de Pedagogia consistisse em uma “licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de pedagogo ao profissional formado nesse curso” (2005, p.1). Os signatários do Manifesto propuseram que o Curso de Pedagogia fosse um Bacharelado, tendo em vista a necessidade de que os “educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a pedagogia como campo científico e investigativo,

⁸ Assinam o documento: ASSERS – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares, ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina, AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas, AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo CPP – Centro do Professorado Paulista, FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais.

⁹ Esses foram os documentos a que tivemos acesso, podendo haver ainda outros documentos.

constituindo-se prioritariamente como uma ciência” (MANIFESTO, 2005). Cabe destacar também a posição da Associação Nacional de Administradores Educacionais, que defendeu o Curso de Pedagogia como *locus* da formação dos especialistas.

Assim, entre março e outubro de 2005, o Conselho Nacional de Educação recebeu as manifestações de parte da comunidade educacional. As críticas e sugestões foram debatidas no próprio CNE e em reuniões com a participação de entidades como, por exemplo, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. Parte das proposições encaminhadas ao CNE foram incorporadas na versão seguinte do Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Após várias versões do Parecer, o CNE aprovou, em 13 de dezembro de 2005, a versão final do Parecer – Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005b), por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do CNE, tendo, no entanto, ressalva de três: Cesar Callegari¹⁰, Francisco Aparecido Cordão¹¹ e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone¹².

O Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o Curso de Pedagogia, transformava-o exclusivamente em um curso de formação de professores, relegando a um nível posterior de formação o especialista em educação. Tal fato provocou uma série de discussões a respeito da legalidade do artigo 14 (BRASIL, 2005b), tendo em vista que esse negava a formação do especialista no Curso de Pedagogia, conforme o previsto no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, o parecer foi encaminhado pelo Ministro da Educação para um reexame pelo CNE.

¹⁰ O conselheiro César Callegari apontou restrições com relação ao fato de especialistas serem formados na pós-graduação uma vez que a Lei nº. 9.394/96 (LDB), no artigo 64, define o Curso de Pedagogia como um dos campos de formação do especialista.

¹¹ O conselheiro Francisco Aparecido Cordão salientou a necessidade de serem mantidas as determinações dos Pareceres CNE/CP nº. 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹² O conselheiro Paulo Vieira Braga Barone indicou que a formulação apresentada continha uma contradição intrínseca no que se referia à definição do pedagogo, que levava à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Ele acreditava que a definição do Pedagogo como professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deformava consideravelmente o seu perfil e sugeria que se pensasse na modalidade de bacharelado para o curso. Destaca que a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia – 3200 horas –, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas – 2800 horas –, era incoerente.

Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido ao fato de a LDB, em seu artigo 64, ter garantido a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Apesar da polêmica a respeito da legalidade do artigo 14 (BRASIL, 2005b), o parecer foi encaminhado para homologação no Ministério da Educação. O Ministro da Educação, porém, não homologou o parecer entendendo que este não atendia ao artigo 64 da LDB nº. 9394/1996, devolvendo o documento ao CNE. A atitude do Ministro da Educação foi respaldada pela Assessoria Jurídica do Conselho Nacional de Educação.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação realizou, no dia 20 de fevereiro de 2006, uma reunião com o objetivo de elaborar uma emenda ao Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia do Parecer CNE/CP nº. 05/2005, retificando o artigo 14 (BRASIL, 2005b). Para essa reunião, a Comissão Bicameral convidou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR. Dela participaram os conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho, Clélia Brandão Alvarenga, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone¹³. Ainda estiveram presentes Benno Sander, representante da ANPAE, Marcelo Soares, do FORUMDIR, Iria Brzezinski, da ANFOPE e do CEDES, e Ivany Pino, do CEDES. Segundo Brzezinski (2006, p. 2), todos os participantes estavam em acordo no sentido de que “as diretrizes da Pedagogia precisavam ser homologadas o mais urgente possível, bem como deveriam permanecer todos os artigos propostos na Resolução das DCNP; porém, o artigo 14 exigiria nova redação, devido ao questionamento jurídico” A nova redação foi elaborada em parceria entre as entidades e os conselheiros, ficando definida da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de

¹³ A Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – correlatora do Parecer das DCNP – não compareceu à reunião.

profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 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.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 2006b).

Com a nova redação, o reexame do Parecer CNE/CP nº. 05/2005 foi aprovado pelo CNE no dia 21 de fevereiro de 2006 e encaminhado ao Ministro da Educação, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em quatro de abril de 2006. As DCNP só foram publicadas no diário oficial em quinze de maio de 2006, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

Desse modo, as DCN homologadas definem que o Curso de Pedagogia formará profissionais para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível médio e de cursos da Educação Profissional,¹⁴ e ainda mantêm a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da Lei nº. 9394/1996. Nesse sentido, o projeto de resolução aprovado pelo CNE é resultado da correlação de forças postas no campo educacional que disputaram o perfil do “pedagogo” presente nas Diretrizes Curriculares. Tal afirmação pode ser verificada no trecho do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 que segue:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (BRASIL, 2005b, p.2).

Dessa forma, mesmo o CNE apresentando um tom de consenso a respeito da construção do documento, é possível identificar um movimento no processo de

¹⁴ Cf. *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação* – PNVTE, Brasil (2005).

elaboração das Diretrizes, no qual ideias de determinados grupos¹⁵ obtiveram maior expressão junto ao CNE, sendo incorporadas ao texto, enquanto que proposições de outros grupos¹⁶ não foram atendidas. Entre as entidades que ganharam espaço junto ao CNE na construção das DCNP destaca-se a ANFOPE, que avalia a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 como uma vitória¹⁷, embora pela metade.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 provocou a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, dando um novo rumo à formação do pedagogo. Entre as principais modificações acarretadas pelas novas diretrizes curriculares destaca-se a ampliação da finalidade do curso, que passa a ter como campo de formação e atuação do egresso de Pedagogia as 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, além de atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e o fim das habilitações conforme o artigo 10 da Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

Com relação ao perfil do egresso, a ampliação da finalidade do curso trouxe o aumento do perfil desejado. Entre os aspectos que podem ser destacados têm-se a inclusão da participação em atividades de gestão; a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, realização de pesquisas e o trabalho em escolas indígenas e com remanescentes de quilombos (BRASIL, 2006b).

No que tange à carga horária do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 determinou o mínimo de 3200 horas para integralização dos estudos, diferente da proposta inicial, que seguia a carga horária de 2800 horas, prevista pela Resolução CNE/CP nº. 2/2002, que estabelece a carga-horária total para integralização dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. O Conselho ampliou para 3200 horas, mas não agregou ao documento a

¹⁵ Entre esses grupos podem-se destacar a ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES, ANPAE.

¹⁶ Destacam-se nesses grupos: os intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Educadores* e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

¹⁷ Como já referido, em *e-mail* encaminhado à lista de discussão da ANFOPE, a professora Iria Brzezinski (2006), após relatar a reunião que aprovou a nova redação do artigo 14 do Projeto de DCNP, parafraseou Anísio Teixeira, afirmando: “meia vitória, mas vitória”.

reivindicação do tempo mínimo de quatro anos para realização do curso. Em julho de 2006, o Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior do Ministério da Educação, Mário Portugal Pederneiras, publicou um Despacho recomendando que o Curso de Pedagogia tivesse um período de integralização de, no mínimo, quatro anos. A carga horária aprovada nas novas diretrizes – 3200 horas – deve englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais.

Desde a aprovação das DCNP, muitos estudos têm sido realizados buscando discutir os desdobramentos dessas para a formação de pedagogos, analisando as políticas de formação de professores, os currículos dos cursos de Pedagogia, as identidades do pedagogo e da Pedagogia, entre outros aspectos. Em uma busca ao banco de teses e dissertações da CAPES foi possível localizar, entre os anos de 2007 e 2011¹⁸, utilizando apenas o verbete Curso de Pedagogia, 6 teses e 28 dissertações que tiveram seus estudos motivados a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e apresentam uma boa contribuição à discussão do tema.

Desses estudos, destaco as teses de Zenilde Durli, intitulada *O Processo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa*, defendida em 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC; a de Silvia Regina Canan, intitulada *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Tensões e Limites entre o Específico e o Pedagógico na Formação Docente*, defendida em 2009 no programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS; a de Sandra Valéria Limonta Rosa, intitulado *Currículo e Formação de Professores: um estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*, defendido em 2009 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG; a de Rodrigo Saballa de Carvalho, intitulada *A Invenção do Pedagogo Generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*, defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS; e, a de Nelson Antonio Simão Gimenes, intitulada *Graduação em Pedagogia: identidades em conflito*, defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-

¹⁸ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES não possibilitou a pesquisa para trabalhos defendidos em 2012.

SP.

Zenilde Durli em seu estudo discutiu as concepções que estiveram em disputa na proposta de formação do pedagogo aprovada pela Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006. Sua análise esteve articulada com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990 e buscou apreender as concepções basilares de Curso de Pedagogia e de pedagogo que estavam em disputa. Sua tese apresenta uma contribuição para os estudos nessa área, pois possibilita uma melhor compreensão do embate gerado entre posições e concepções divergentes que resultaram como ela mesma afirma na “consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambigüidades”.

O trabalho de Silvia Regina Canan buscou analisar os limites e tensões expressos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos destes nos projetos de três cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões; entre os cursos, a Pedagogia. Na conclusão, indica que um dos elementos nucleares na formação de professores são as competências para a empregabilidade, que contribuem para que, no plano educativo, também se vivencie uma postura compatível com o ideário do mercado. Segundo a autora, tal postura reafirma e mantém a dicotomia entre formação específica e pedagógica a partir do momento em que impõe a prática como elemento central e fundante da formação docente.

A tese de Sandra Valéria Limonta buscou identificar e analisar os limites e possibilidades de formação de professores, tomando por base o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, em suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores no Ensino Superior no Brasil. Considero que seu estudo apresenta várias contribuições para o debate acerca da formação do pedagogo, pois, ao analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, apontou vários desafios para a formação do pedagogo como, por exemplo, a necessidade de pensar a formação do gestor educacional, bem como o trabalho pedagógico para a inclusão escolar.

O trabalho defendido por Rodrigo Saballa de Carvalho teve como objetivo discutir os discursos implicados na invenção do pedagogo generalista após

homologação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O estudo foi realizado com 25 estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS. Entendo que sua pesquisa traz uma interessante problematização acerca da formação generalista presente nos cursos de Pedagogia após a aprovação das diretrizes curriculares, bem como provoca o leitor a pensar sobre os discursos presentes na sociedade acerca dessa profissão.

A tese de Nelson Antonio Simão Gimenes procurou analisar e identificar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006. O estudo analisou os diferentes documentos legais orientadores do curso de Pedagogia desde seu início no Brasil, além dos depoimentos de coordenadores, professores e alunos, bem como informações acerca dos cursos disponibilizadas nas páginas eletrônicas das instituições de educação superior no município de São Paulo.

Ainda destaco a pesquisa “Avaliação da implantação das novas diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia”, coordenada pela professor Leda Scheibe que faz parte de um projeto financiado pela UNESCO denominado “Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras”, que tem como propósito disponibilizar ao Conselho Nacional de Educação informações que auxiliem no processo de acompanhamento e revisão das diretrizes estabelecidas para a formação de professores no país. O estudo coordenado por Scheibe apresenta um panorama acerca dos cursos de Pedagogia no Brasil, depois da aprovação das diretrizes curriculares nacionais em 2006, analisa o currículo de 30 Instituições de Ensino Superior que obtiveram os melhores conceitos no Exame Nacional de Desempenho do Estudante, no ano de 2005 (SCHEIBE, 2010; SCHEIBE e DURLI, 2011).

Considero que tais pesquisas evidenciam a importância do tema em questão e a necessidade do desenvolvimento de estudos que busquem contribuir para uma melhor compreensão da formação do pedagogo na atualidade.

Por fim, avalio que estamos vivendo um novo período para o Curso de Pedagogia; a partir de 2010 as universidades começam a formar os profissionais

que vivenciaram o currículo que atende às novas Diretrizes Curriculares. Assim, entendo ser pertinente compreender que sentimentos de pertencimento a nova organização do Curso de Pedagogia está constituindo face a este novo contexto.

CAPÍTULO 4

O CURSO DE PEDAGOGIA NA/DA FURG: constituindo diferentes sentimentos de pertencimento

O Curso de Pedagogia da FURG, desde sua criação, passou por várias organizações curriculares que foram definindo diferentes perfis de pedagogo, e, nesse processo, instituindo diferentes sentimentos de pertencimento ao curso. Desde 2007, devido à aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a FURG passou a oferecer o Curso Pedagogia-Licenciatura. Com a nova organização curricular os cursos de Pedagogia - Educação Infantil e Pedagogia - anos iniciais do Ensino Fundamental foram extintos, e esse aspecto para muitos professores tem representado a alteração mais radical que o curso sofreu, conforme expressam em muitas das reuniões realizadas pela coordenação do curso.

Assim, neste capítulo busco compreender a trajetória do Curso de Pedagogia na FURG desde sua criação, verificando as mudanças pelas quais o curso e a universidade passaram nos últimos anos. Na sequência, apresento o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, destacando seus objetivos, intencionalidades, bem como a organização curricular e, ao final do capítulo procuro evidenciar as mudanças sofridas pelo currículo do curso, considerando o fim das habitações.

4.1 O curso de Pedagogia na FURG

A história do Curso de Pedagogia na FURG passa pela própria história da Universidade, que foi fundada em 1969 e tem sua trajetória marcada por um

movimento cultural da própria comunidade rio-grandina,¹⁹ que se empenhou para a criação de escolas de ensino superior no município. O contexto da época revelava uma carência de cursos superiores, fato que levava os jovens a se dirigirem para outras regiões em busca de estudos e não regressarem ao município do Rio Grande.

Tendo em vista essa realidade e considerando o parque industrial que existia no município na época, em 1951 um grupo de empresários liderado pelo Engenheiro Francisco Martins Bastos reuniu-se para discutir a criação de um curso superior na cidade. Assim, deu-se início ao processo de criação da primeira faculdade no município, conhecida como Escola de Engenharia Industrial²⁰. Sendo necessário que a referida escola tivesse uma mantenedora, conforme exigido pelo Ministério da Educação e Cultura, em 8 de julho de 1953, foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande, que posteriormente passou a ser a Universidade Federal do Rio Grande – FURG (ALMEIDA, 2004).

Após a criação da Escola de Engenharia Industrial, outras faculdades surgiram na cidade, preocupadas também em atender a uma demanda social da região e articuladas aos propósitos da Fundação Cidade do Rio Grande. Assim, por iniciativa do poder público municipal, em 22 de junho de 1955 foi criada a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas²¹. Na esteira do movimento pró-ensino superior vivido pelo município, em 1959 houve uma mobilização para instalar em Rio Grande uma Faculdade de Direito, a ser mantida pela Mitra Diocesana de Pelotas através da Universidade Católica. Assim, em 2 de fevereiro de 1960, pelo Decreto nº. 47.738, foi autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito "Clóvis Beviláqua" (NUNES, 2004).

O vínculo estabelecido com o município vizinho de Pelotas propiciou que novos cursos pudessem ser instalados em Rio Grande, atendendo às expectativas da comunidade com o acesso ao ensino superior. Portanto, em 1960, a Mitra Diocesana de Pelotas propõe a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, inicialmente com a oferta dos cursos de Filosofia e Pedagogia e

¹⁹A Universidade Federal do Rio Grande – FURG está situada no município do Rio Grande, localizado na região sul do Estado do Rio Grande do Sul.

²⁰ O funcionamento da Escola de Engenharia Industrial foi autorizado em 24 de maio de 1955, pelo Decreto nº 37.378.

²¹ O funcionamento da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi autorizado em 24 de abril de 1958, pelo Decreto 43.563.

posteriormente os cursos de Línguas²², Matemática²³, Ciências e Estudos Sociais²⁴. Os cursos de Filosofia e Pedagogia foram autorizados para funcionar em janeiro de 1961, por meio do Decreto nº 49.963.

Sobre a Faculdade de Filosofia, Alves destaca:

A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande seguia a senda trilhada pelas demais instituições de ensino superior até então criadas nesta cidade e que culminaram com a criação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, ou seja, era fruto de esforços e mobilizações individuais e coletivas dos mais diversos segmentos da comunidade visando a dotar o município e a região de estabelecimentos educacionais que permitissem a formação técnica de profissionais e o aprimoramento cultural da população. No caso da Faculdade de Filosofia, ela marcava a gênese de vários cursos de licenciatura das mais diversas áreas do conhecimento humano, ou seja, Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, os quais constituíram o embrião dos cursos que no futuro, já à época da FURG, viriam ser os responsáveis pela formação de professores. Aliás, esta foi a motivação precípua da Faculdade de Filosofia, preencher as lacunas existentes quanto ao quadro docente a atuar na comunidade rio-grandina e em sua zona de abrangência, bem como qualificar os professores que já atuavam nas redes pública e privada. (2004, p. 83-84)

Conforme evidenciado, ao final dos anos de 1960, em Rio Grande já existia um expressivo número de cursos superiores. A Fundação Cidade do Rio Grande liderou a discussão acerca da criação de uma Universidade da zona sul do Estado no município. Em 20 de agosto de 1969 é autorizado o funcionamento da Universidade do Rio Grande pelo Decreto-Lei nº 774, assinado pelo então Presidente da República Arthur da Costa e Silva.

Almeida relata que esse Decreto-Lei

[...] estabelece a Universidade como uma fundação de direito privado com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar constituída pelas unidades reconhecidas: Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (federal); Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal); Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande e Faculdade de Direito Clovis Beviláqua. Os estabelecimentos de ensino anteriormente citados 'passam a denominar-se, respectivamente, Faculdade Federal de Engenharia Industrial, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

²² No ano de 1964 foi autorizado o funcionamento do Curso de Letras, com habilitação para inglês e francês.

²³ No ano de 1966 foi autorizado o funcionamento do curso de Matemática.

²⁴ Os cursos de Ciências e Estudos Sociais foram autorizados para funcionamento no ano de 1968.

mantida a denominação da Faculdade de Direito'. Ainda estabelece ' A Faculdade de Medicina do Rio Grande deverá integrar-se na Universidade do Rio Grande, assim que venha a ser legalmente reconhecida' (2004, p. 30).

Nesse processo de constituição da Universidade do Rio Grande, por meio do Decreto nº 65.462 de 21 outubro de 1969, foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande como entidade mantenedora da Universidade. Dezoito anos após a aprovação do funcionamento da Universidade do Rio Grande, em 1987 a FURG torna-se uma fundação pública, tendo seu funcionamento custeado por recursos da União Federal, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No ano de 2007, após passar por uma revisão da estrutura organizacional e do estatuto da Universidade, adotou o nome de Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Com esse breve histórico da FURG, tive a intenção de evidenciar que o Curso de Pedagogia estava presente no momento da fundação da Universidade e que esse ocupava e ainda ocupa um importante papel no município, no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Nos 43 anos da FURG, houve 26 propostas curriculares diferentes para os cursos de Pedagogia, sendo quatro desenvolvidas no âmbito do Programa de Professores Leigos atendendo aos municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e atualmente o município do Rio Grande por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. E quatro cursos oferecidos na modalidade a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, nos polos de Mostardas, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São José do Norte. Neste trabalho, irei me deter nas ofertas dos cursos de Pedagogia na modalidade presencial com oferta regular.

A formação oferecida pelo Curso de Pedagogia na FURG passou por diversas habilitações, entre elas a formação de professores para atuar nas matérias pedagógicas do Magistério²⁵, na pré-escola, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela formação de orientadores educacionais, supervisores

²⁵ Após a LDB o curso de Magistério passou a denominar-se Curso Normal.

educacionais, administradores educacionais e inspetores educacionais²⁶. As modificações que foram ocorrendo no currículo do Curso de Pedagogia ao longo dos anos, não aconteceram de forma isolada, acompanharam as discussões nacionais acerca da formação do pedagogo. Cabe lembrar, conforme já tratado, que, desde sua criação na década de 1930, o Curso de Pedagogia tem sido alvo de muitos debates que envolvem questões relacionadas à identidade do pedagogo, do seu papel social e das questões curriculares relacionadas ao seu processo de formação.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia da FURG formava o especialista da Educação, habilitando para as áreas de Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar, articuladas com a formação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Segundo estudo realizado, Ribes et ali (1995), o currículo destes cursos de Pedagogia eram extremamente generalistas e ainda permitiam aos egressos atuarem na docência de disciplinas de caráter bastante diferenciados como a Matemática (1º e 2º ciclo), a História (1º e 2º ciclo), a Sociologia, Filosofia, Psicologia e ainda em todas as disciplinas específicas do curso Normal.

Acompanhando todo o debate nacional, em 1983, na FURG foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade a Resolução nº 5/1983, que estabeleceu a extinção da oferta das habilitações Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Orientação Educacional, indicando que estas fossem oferecidas através de Cursos de Pós-Graduação, em Nível de Especialização. A Resolução ainda previa a criação de três novas habilitações Magistério para a Pré-Escola; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau e Magistério para a Educação Especial, sendo definidos que todas estas habilitações deveriam ser desenvolvidas concomitantemente com a Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Assim, a partir de 1983, a FURG passou a oferecer o Curso de Pedagogia apenas com a habilitação Magistério das

²⁶ Os cursos de Pedagogia oferecidos pela FURG em sua trajetória foram: Pedagogia – Habilitação Magistério; Pedagogia – Habilitação Magistério e Supervisão Escolar; Pedagogia – Habilitação Magistério e Administração Escolar, Pedagogia – Habilitação Magistério e Orientação Educacional; Pedagogia – Habilitação Supervisão Escolar; Pedagogia – Habilitação Administração Escolar; Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional; Pedagogia – Habilitação Inspeção Escolar; Pedagogia – Habilitação Magistério e Inspeção Escolar; Pedagogia – Habilitação Magistério e Pré-Escola; Pedagogia – Habilitação Magistério e Séries Iniciais; Pedagogia – Habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia – Habilitação – Educação Infantil; Pedagogia – Licenciatura.

Matérias Pedagógicas do 2º Grau. No mesmo período, na universidade deu início a um processo de estudos e discussão com a participação de docentes e discentes com o intuito de elaborar a proposta pedagógica para os novos cursos.

Cabe destacar que a extinção das habilitações de especialistas do Curso de Pedagogia da FURG, segundo Medeiros, ocorreu devido ao “excesso de pessoal formado sem aproveitamento, uma vez que não havia concurso específico para especialistas” e ainda “tempo reduzido para a formação conjunta do Professor das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau e do especialista”(1999, p.81).

A oferta do Curso de Pedagogia habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau ocorreu até o ano de 1987, quando foi aprovada uma nova organização para o Curso de Pedagogia. A proposta pedagógica das novas habilitações foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 1986, e regulamentada pela Deliberação nº. 17/1986. Assim, em 1988 passaram a funcionar na FURG as habilitações para as Séries Iniciais do 1º Grau no turno da manhã e para a Pré-Escola no turno da noite, ficando a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau como apostilamento às novas habilitações.

A criação das duas novas habilitações foi justificada pela crescente demanda de professores por formação em nível superior para essas áreas e pela inexistência de cursos com formação específica para o magistério, nas Séries Iniciais do 1º Grau e na Pré-Escola, que acabavam procurando outros cursos e não mais se interessavam em continuar exercendo a docência nesses níveis de ensino. Na época, também se entendeu que a melhoria do ensino oferecido nas séries iniciais passava por uma formação mais direcionada às teorias e práticas que dão conta da alfabetização e dos conhecimentos desse nível de ensino.

A organização curricular dos dois cursos previa que fosse oferecida nos quatro primeiros semestres uma formação geral, a partir de disciplinas das áreas de Sociologia, História da Educação, Psicologia e Filosofia, as quais formariam um núcleo comum. E nos quatro últimos semestres, o currículo dos cursos apresentava características bastante diferenciadas, com disciplinas voltadas para a formação específica de cada área.

Para a habilitação Pré-Escola, a proposta previa que os estudos realizados nas disciplinas seriam direcionados para o trabalho com crianças entre 5 e 6 anos

de idade. Da mesma forma, na habilitação Séries Iniciais do 1º Grau, o foco estava no trabalho com crianças a partir dos 7 anos de idade. Para o apostilamento da habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, os estudantes deveriam cursar em ambas as habilitações uma disciplina de Metodologia do Ensino de 2º Grau e optar por realizar a disciplina de Prática de Ensino em Escola de 2º Grau, entre as áreas de Psicologia, Sociologia ou Didática.

No ano de 1995, foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão mais uma reformulação no Curso de Pedagogia na FURG, conforme expresso pela Deliberação nº 23/1995. Essa alteração determinou que a partir do ano de 1996 fosse reativa da oferta da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau no turno da noite e o oferecimento da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Pré-Escola passasse para o turno manhã, sendo mantida a oferta Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Séries Iniciais do Primeiro Grau no turno da manhã. Segundo docentes que desde essa época atuam na Pedagogia, um dos motivos que justificou tal alteração foi a dificuldade que se tinha para a realização dos estágios na Pré-Escola, pois esses precisam acontecer durante o dia, apesar dos estudantes cursarem a Pedagogia à noite.

Em 2002, as habilitações do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Pré-Escola e do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Séries Iniciais do Primeiro Grau, passam por reformulações curriculares, que alteram além de algumas disciplinas oferecidas nos cursos o nome destes que passara a denominar-se Curso de Pedagogia - Educação Infantil e Curso de Pedagogia – anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme Deliberação nº 25/2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 18 de abril de 2002. Tais alterações atenderam as orientações legais tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceram as diretrizes curriculares para cursos de formação de professores. Neste período, foi mantida a oferta da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau.

Em dezembro de 2003, a Universidade decidiu por não mais oferecer o Curso de Pedagogia – Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio – Modalidade Normal, em seu lugar no turno da noite, passou a ser ofertado o Curso

de Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal decisão passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 2004, conforme Deliberação nº 50/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A extinção do Curso de Pedagogia Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio – Modalidade Normal foi motivada pela dificuldade de inserção dos egressos do curso no mercado de trabalho.

No ano de 2004, foi aprovada mais uma alteração curricular do Curso de Pedagogia – Educação Infantil, que, a partir de 2005, passou a oferecer 45 vagas no turno da manhã. Com relação ao Curso de Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental, este também sofreu algumas alterações curriculares e deixou de ser oferecido no turno da manhã, ficando sua oferta apenas no turno da noite com 45 vagas.

Por fim, a última alteração curricular do Curso de Pedagogia da FURG ocorreu no ano de 2006, por ocasião da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Com as novas diretrizes o curso teve que assumir uma nova organização, pois a legislação propunha o fim das habilitações e a formação de um pedagogo com perfil generalista. Assim, a FURG reformulou seus cursos de Pedagogia, que na época, caracterizavam-se pela formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos específicos, propondo a criação do Curso de Pedagogia-Licenciatura.

Nesta seção do texto, procurei evidenciar como o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG foi se configurando ao longo do tempo, desde sua criação. Cabe destacar que, a partir de 1990, com a oferta das habilitações para Educação Infantil (Pré-Escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental (séries iniciais) criou-se uma identidade muito forte entre professores e egressos do curso para essas áreas de formação. O pertencimento a essas áreas de formação pode ser percebido pela constituição de núcleos de estudo e pesquisa que se dedicam, por exemplo, a questões relativas à alfabetização, às metodologias de ensino para os anos iniciais, à infância, à educação de zero a seis anos, entre outras.

Na época das habilitações, havia docentes que atuavam em apenas um dos cursos devido à sua afinidade com a área e ao seu campo de estudo e formação. Da mesma forma que ocorria com os docentes, os estudantes desses cursos ingressavam pela vontade e/ou afinidade em relação ao trabalho com crianças pequenas, no caso da Educação Infantil, ou do trabalho com crianças maiores, desenvolvendo práticas mais escolarizadas. Os egressos desses cursos saíam com uma formação específica na área de formação e uma grande identificação com o futuro campo de atuação. Considero que, nos últimos anos, a alteração que propôs a criação do Curso de Pedagogia – Educação Infantil e o Curso de Pedagogia – anos iniciais foi a de maior significado na formação do pedagogo na FURG.

Com as novas diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia, os cursos de Pedagogia no país tiveram que encerrar a oferta de habilitações e passaram a oferecer única opção. Neste estudo, pretendo verificar como esse processo acontece na FURG, uma vez que havia grupos consolidados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, ainda, busco compreender como novos sentimentos de pertencimento começam a ser instituídos a partir do novo currículo.

4.2 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-licenciatura da FURG

O projeto do Curso de Pedagogia – Licenciatura da FURG foi elaborado em 2006, por um grupo composto por 10 professores que faziam parte da Comissão de Curso de Pedagogia. O documento foi organizado a partir dos seguintes aspectos: histórico e justificativa; caracterização do Curso; perfil do Profissional; objetivos; procedimentos metodológicos; carga horária; plano de implementação das disciplinas; ementas das disciplinas; quadro de sequência lógica; e, recomendações.

No que se refere ao histórico e à justificativa do curso, o PPP evidencia sua conformidade com os objetivos e intencionalidades expressos no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG. O projeto do curso compromete-se com a democratização do acesso ao ensino de graduação, bem como com a vocação institucional que preconiza a indissociabilidade entre ensino, a pesquisa e a extensão para o desenvolvimento de ações voltadas para o ecossistema costeiro (FURG, 2006). Além disso, salienta que as reformulações

pelas quais o Curso de Pedagogia vem passando acompanham o debate nacional acerca dos rumos que a formação do pedagogo vem assumindo no país. Desse modo, há o relato de que a Comissão de Curso de Pedagogia procura promover discussões no âmbito da instituição, principalmente quando são promulgadas regulamentações legais sobre a formação de professores. Segundo o projeto do curso, tendo em vista a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, a Comissão de Curso de Pedagogia desenvolveu várias atividades, entre elas um debate envolvendo propostas curriculares de outras instituições de ensino superior; um encontro interinstitucional para troca de experiências; estudo dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais; consulta a professores e acadêmicos envolvidos com o Curso de Pedagogia; reunião com os professores que atuam no curso.

Com isso, o Projeto Pedagógico justifica a criação do Curso de Pedagogia-Licenciatura principalmente em função das exigências legais, mas também afirma que é pautado nas “perspectivas de formação docente para este milênio e pelas necessidades apontadas pelos acadêmicos do curso” (2006, p.3). Assim, o desenho curricular proposto

[...] toma como base as constatações dos estudos apresentados acerca da formação docente e a problemática do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, mas também na Gestão Escolar. Assim, prevê a interação entre as disciplinas de cada Núcleo e a contextualização dos conhecimentos trabalhados nas mesmas com o cotidiano da ação docente.

Neste novo desenho a ComCur de Pedagogia acredita ser também de grande relevância na formação do profissional que atua neste nível de ensino, os conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere à alfabetização, pois este docente também poderá ser solicitado a atuar nos programas da EJA. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, 2006, p. 6)

O desenho curricular proposto vai ao encontro do estabelecido nas Diretrizes Curriculares, pois com a extinção das habilitações pelo artigo 10, os cursos de Pedagogia deverão assumir prioritariamente em seus currículos, a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de envolver outras áreas no âmbito da formação do pedagogo.

O curso foi proposto com a oferta de uma turma com 45 estudantes no turno da manhã e outra no turno da noite, tendo como perfil profissional exatamente o estabelecido no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, ou seja:

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p.1)

Considerando o perfil desejado, o objetivo do curso consiste em

Formar o Pedagogo para a 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 e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares. O curso propõe, também, contemplar a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos a fim de possibilitar ao Pedagogo uma visão mais abrangente sobre o processo educacional brasileiro” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, 2006, p. 8).

Apesar do enfoque principal do curso estar na formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo perfil profissional e pelo objetivo proposto fica evidenciado que a formação acaba assumindo um caráter bastante generalista, seguindo o expresso pelas Diretrizes Curriculares.

O currículo do curso está organizado a partir de quatro núcleos, conforme anexo 2, compostos por disciplinas, seguindo as orientações do artigo 6º da Resolução nº. 1/2006:

- O primeiro núcleo é de Estudos Básicos e apresenta a seguinte ementa “Situa o ser social no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com o passado e o futuro. Favorece o conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo. Fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o começo do curso” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, 2004, p. 12). Fazem parte deste núcleo as disciplinas de Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação Brasileira; Didática I – Pedagogia; Produção Textual e Infâncias; e, Culturas e Educação. Todas as disciplinas desse núcleo são anuais.
- O segundo núcleo do curso é denominado Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que “considera a atividade docente como um trabalho inserido num contexto de mundo e num cotidiano escolar. Analisa este cotidiano tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Retoma as discussões contidas no Núcleo de Estudos Básicos articulando com o cotidiano pedagógico” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, 2004, p. 15). Entre as disciplinas que compõem este núcleo destacam-se as disciplinas anuais de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I; Metodologia do Ensino de Ciências Sociais; Políticas Públicas de Educação; e Didática II – Pedagogia. Entre as disciplinas semestrais têm as oferecidas no 3º período do curso, quais sejam: Psicologia da Infância e da Adolescência; Educação de Jovens e Adultos; Corporeidade e Movimento; e, Arte Linguagem e Educação; e as oferecidas no 4º período do curso, entre elas Psicolinguística; Jogos, Brinquedos e Culturas; Fundamentos e Metodologia da Pesquisa.
- O terceiro núcleo que compõe o currículo do curso é o de Estudos Integradores, o qual “Discute as experiências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação deste nível de ensino através do seu histórico. Ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais” (Projeto Pedagógico do Curso

de Pedagogia-Licenciatura, 2004, p. 19). Este núcleo é composto pelas disciplinas de História e Metodologia da Alfabetização I; História e Metodologia da Alfabetização II; Metodologia do Ensino da Matemática; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino das Ciências Naturais; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II; Estudos Sócio-Antropológicos da Infância e da Juventude; Gestão Educacional; Cotidiano na Educação Infantil; e, Estágio. Destas disciplinas apenas as de História e Metodologia da Alfabetização são semestrais.

- O quarto núcleo é o Núcleo de Proposições e Perspectivas Educativas, o qual “discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisa o fazer pedagógico. Propõe perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Licenciatura, 2004, p. 24). Este núcleo está organizado em disciplinas anuais como Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais; Ética e Educação; Libras; Formação Docente; e disciplinas semestrais oferecidas no 7º período as de Literatura Infante-Juvenil; Oficina de Brinquedos; Estágio na Educação Infantil; e uma disciplina optativa; e no 8º período as disciplinas de Trabalho de Conclusão de curso; Tópicos Específicos da Educação Infantil; Estágio nos anos iniciais; e mais uma disciplina optativa²⁷.

O curso foi proposto inicialmente com 3355 horas a serem integralizadas em 4 anos. Porém, no ano de 2008, a Comissão de Curso realizou uma alteração curricular no último ano do curso e reduziu a carga horária do curso para 3265 horas. A alteração proposta excluiu do currículo a disciplina de Formação Docente, passou para semestral as disciplinas de Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais e Ética e Educação e passou a disciplina de Tópicos Específicos da Educação Infantil para o 7º período e a disciplina de Estágio na Educação Infantil para o 8º período. Esta reformulação foi provocada pela

²⁷ Entre as disciplinas optativas são oferecidas as seguintes: Educação a Distância; Questões Atuais da História da Educação Brasileira; Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação e Trabalho; Educação Profissional de Jovens e Adultos; Mídias e Educação; e Psicopedagogia do Adulto.

preocupação que o grupo de docentes juntamente com a coordenação do curso tiveram com relação ao último ano do curso, que inicialmente previa que os estudantes deveriam realizar os estágios da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental paralelamente com seis disciplinas.

Ao término do ano de 2010, com a vivência do quarto ano do curso e a conclusão da primeira turma, a Coordenação do Curso aprovou mais uma alteração curricular. As alterações realizadas excluíram do currículo as disciplinas Estudos Sócio-Antropológicos da Infância e da Juventude; Ética e Educação; Oficina de Brinquedos; Corporeidade e Movimento; e, a obrigatoriedade de uma das optativas, aumentou a carga-horária das disciplinas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso de 60 para 120 horas, e, incluiu no curso as disciplinas Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Tópicos Especiais dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Tópicos Especiais da Educação de Jovens e Adultos.

Essas últimas alterações foram motivadas principalmente pela manifestação dos alunos que indicavam a necessidade de disciplinas que evidenciasse mais o trabalho pedagógico nos anos iniciais de maneira articulada, a partir de uma perspectiva de currículo integrado. E a necessidade de aprofundar mais os conhecimentos na EJA, uma vez que é possibilitado aos estudantes a realização do estágio dos anos iniciais nessa modalidade de ensino.

No que se refere aos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental, a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG evidenciou que estes não estão explicitamente presentes no currículo. Entre as disciplinas obrigatórias e optativas não há no título nem na ementa uma vinculação direta com os saberes que envolvem o debate acerca da EA.

Desde a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental em 2002 foi estabelecido a inclusão da Educação Ambiental em todas as modalidades e níveis de ensino. Porém, não há obrigatoriedade da presença da Educação Ambiental no currículo na forma de disciplinas, esta pode caracterizar-se como um eixo transversal do currículo.

Recentemente, foi aprovada a Resolução nº. 2, de 15 de junho de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Em

seu artigo 16 indica que a Educação Ambiental deve estar presente nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior por meio da transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; ou “como conteúdo dos componentes já constantes do currículo” ou ainda “pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares”. Entendo que a FURG tem em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional explicitamente uma preocupação com as questões ambientais, uma vez que a universidade possui sua vocação voltada para o ecossistema costeiro e oceânico. No entanto, ao que se refere ao curso de Pedagogia acredito que a presença da Educação Ambiental ainda é muito tímida, sendo abordada de maneira pontual por alguns professores que valorizam a temática, ainda não caracterizando como um conteúdo do currículo.

4.3 Da formação específica para a formação generalista: identidades em transformação

Conforme fui discutindo neste capítulo, o Curso de Pedagogia da FURG, ao buscar a adequação do seu currículo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovadas em 2006, extinguiu as habilitações para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e passou a formar o licenciando em Pedagogia, de modo a tornar-se apto para “exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Área de Serviços e Apoio Escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006b).

A concepção da docência como “base comum nacional”, desde meados da década de 1980 já estava presente nos cursos de Pedagogia da FURG, que buscavam acompanhar o debate nacional da época. Como podemos verificar no Curso de Pedagogia – Educação Infantil a concepção do curso deixava bem claro o foco na docência ao expressar:

O Curso de Pedagogia Educação Infantil tem por base a formação do profissional da educação, ou seja, a docência. Com este propósito, o currículo deste curso está organizado a fim de

oportunizar aos alunos a vivência no espaço educativo. (FURG, 2004a, p. 10)

Da mesma forma, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - anos iniciais também evidencia sua concepção na docência, verificada no trecho “O Curso de Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental tem por base a formação do profissional da educação, ou seja, a docência” (FURG, 2004b, p. 10).

Com isso, é possível perceber que a docência constitui um aspecto central para identidade dos cursos de Pedagogia na FURG. Considerando que “a identidade de todos e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” e que “são modos de identificação, historicamente variáveis” (DUBAR, 2009, p. 13), entendo que neste momento de transição do Projeto do Curso de Pedagogia é importante investigar que novos sentimentos de pertencimento podem estar sendo construídos a partir do novo currículo. Para compreender melhor a ideia de identidade/pertencimento que está em jogo, a partir das modificações tão profundas nas propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia da FURG, fundamento este trabalho a partir dos estudos de Claude Dubar, Claudia Cousin, Cleuza Dias e Lais Mourão Sá, os quais contribuem para o entendimento de que as identidades se constituem a partir de construções e reconstruções sociais, que marcam o pertencimento a um campo, uma profissão, um lugar.

Analisando comparativamente os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da FURG²⁸, foi possível perceber que, a fim de adequar a formação para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em um mesmo curso foi preciso reduzir a carga horária de algumas disciplinas para dar conta dessa dupla formação em um mesmo currículo. Os cursos de Pedagogia Educação Infantil e anos iniciais possuíam uma carga horária total de 2840 horas; já o atual Curso de Pedagogia estabelece a carga horária total em 3265 horas. Ainda que tenha ocorrido o aumento da carga horária, não seria possível manter a formação para os dois níveis de ensino com a mesma carga horária antes estipulada, até mesmo porque outros aspectos se somam à formação do pedagogo, como, por exemplo, a formação do gestor educacional.

²⁸ Pedagogia – Educação Infantil, Pedagogia – Anos Iniciais e Pedagogia – Licenciatura.

Acredito que o maior impacto das alterações realizadas no Curso de Pedagogia é evidenciado nas disciplinas de Estágio, que tiveram diminuição da sua carga horária passando de 400 para 300 horas. Anteriormente era previsto no PPP dos cursos 4 disciplinas semestrais de Estágio que propunham a inserção no cotidiano educativo específico da Educação Infantil ou dos anos iniciais. Atualmente, o Curso de Pedagogia da FURG prevê apenas três disciplinas de estágio, sendo uma anual, que se divide entre a inserção no cotidiano da Educação Infantil e dos anos iniciais, e duas disciplinas oferecidas no último semestre do curso, que prevêem, respectivamente, o estágio de regência na Educação Infantil e a regência nos Anos Iniciais.

Cabe dizer, que nos cursos de Pedagogia – Educação Infantil e Pedagogia – anos iniciais, as disciplinas de Estágio VI, nas quais os estudantes desenvolviam atividades docentes em uma turma possuía uma carga horária de 225h; já no curso novo, o estágio de regência de turma possui, cada um, a carga horária de 120h. Esse aspecto reduz significativamente o tempo da experiência docente em sala de aula, o que provavelmente interferirá na construção das identidades profissionais docentes.

Outro aspecto que se faz importante destacar é que com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a finalidade do Curso de Pedagogia foi definida no artigo segundo, que estabeleceu: “aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006b) Essa formulação deixa claro que o curso se constituirá como uma licenciatura, vocacionado à formação do professor. No entanto, essa compreensão não restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula. O egresso da Pedagogia deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, aspecto que fica expresso no artigo 4º das Diretrizes, o qual apresenta que as atividades docentes envolvem a gestão e a organização a partir do planejamento, da execução, da coordenação, do acompanhamento, da avaliação de sistemas e instituições de ensino formais e não formais, bem como ações de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Assim, no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG, estão previstas disciplinas de Políticas Públicas de Educação, Gestão Educacional, Psicologia dos Portadores de Necessidades Especiais, Língua Brasileira de Sinais, Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação, que buscam dar conta da concepção alargada de docência, conforme denominei em minha dissertação de mestrado, que vai além da formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando a formação no Curso de Pedagogia era específica para uma ou outra área, podia ser considerado que a identificação com o campo profissional era anunciada desde o ingresso no curso. Todas as ações eram pensadas para a formação daquele profissional em específico: professor da Educação Infantil ou dos anos iniciais. A atual configuração do Curso de Pedagogia abre um leque de possibilidades de atuação profissional, conforme evidenciado acima, mas possui como eixo comum a ideia da docência; no entanto, apesar desse eixo, não fica claro aos estudantes e muitas vezes aos próprios professores do curso a que campo de atuação pertence.

Essa perspectiva na formação de pedagogos está ancorada no quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990, vem promovendo um processo de reforma política. As mudanças engendradas pelo Estado brasileiro na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. A formação do licenciado em Pedagogia está sendo pensada nestes moldes e levam a uma formação generalista deste profissional (VIEIRA, 2007; DURLI, 2007; CANAN, 2009; EVANGELISTA, 2008, 2009; SOARES, 2010).

Scheibe, ao analisar as propostas de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia destaca que existe “uma importante diferença entre a proposta de diretrizes de 1999 e a atual definição para o Curso de Pedagogia: a primeira definia uma estrutura curricular geral possibilitadora de opções e verticalizações de formação; a atual definição é mais generalista e panorâmica” (2006a, p. 6). Concordando com a autora, é que questionei sobre como essa formação ampliada definirá novos sentimentos de pertencimento ao campo da Pedagogia.

Com o fim das habilitações, fica estabelecida uma formação generalista, perceptível pela abertura oferecida pelas diretrizes no que tange ao raio de atuação do licenciado em Pedagogia, sugerindo, ademais, uma variedade de possibilidades para que percursos e trajetórias individuais sejam possíveis. Por mais, que se saiba que a identidade possui um caráter individual e outro coletivo, é preciso que se tenha uma identificação com a formação para que se produza saberes significativos, que promovam comprometimento com o campo profissional e o meio sócio-ambiental.

Dubar afirma que “a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente”(2009, p. 13). O Curso de Pedagogia, como um espaço de formação de professores, é promotor dessa identificação; nele professores e futuros professores produzindo o que Tardif (2002) chamou de saberes profissionais e disciplinares e vão construindo uma identidade que é própria, mas também coletiva.

Capítulo 5

A IDENTIFICAÇÃO COM A INFÂNCIA COMO UM DOS SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO AO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Neste capítulo, discutirei a identificação com a Infância como sendo um dos sentimentos de pertencimento, revelado pelos estudantes, com relação ao curso de Pedagogia da FURG. A categoria Infância é fruto da metodologia da Análise Textual Discursiva utilizada neste estudo.

Pretendo explicitar os argumentos que me levaram a essa interpretação, bem como os referenciais teóricos que fundamentaram as análises realizadas. A forte identificação com o trabalho com crianças, o gosto por lidar com elas e as discussões realizadas acerca da infância no curso possibilitaram compreender o pertencimento das estudantes com essa área, seja escolha inicial da profissão, seja pela identificação construída ao longo da formação.

Organizei este texto apresentando e problematizando, inicialmente, o fato da maioria das estudantes atribuírem sua identificação com o curso de Pedagogia por gostarem de crianças. Essa problematização é realizada a partir de estudos que evidenciam a feminização do magistério e vêm articulados com o debate acerca da maternagem e do cuidado. A partir desse modo de identificação das estudantes com o curso, compreendo que as questões relacionadas à infância demarcam o pertencimento delas ao campo da Pedagogia. Assim, procuro realizar uma discussão sobre a concepção de infância com o intuito de compreender como essa foi sendo constituída e percebida na sociedade, gerando o sentimento de infância que hoje conhecemos e que move muitas mulheres a procurarem o magistério. Por fim, procuro, a partir das análises e discussões realizadas, argumentar que a nova organização do curso de Pedagogia está contribuindo para a formação de professores da infância, ou seja, docentes que possuem um olhar para o trabalho com crianças de 0 a 12 anos, faixa etária que compreende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.1 Gostar de Criança como definidor da escolha profissional

“Sempre tive interesse em aprender e poder ensinar outras pessoas, e também pelo fato de ter grande afinidade em conviver com crianças, acredito que a pedagogia seria o curso que me possibilita concretizar esses objetivos”. Estudante 1

“Sempre gostei de crianças, e se um dia voltasse a estudar seria para Pedagogia”. Estudante 6.

Um dos principais aspectos que me levaram a compreender a infância como uma categoria que identifica as estudantes sujeitos dessa pesquisa com o curso de Pedagogia da FURG, foi o relato, da maioria delas, que afirmou que procuraram o curso por gostarem de criança e que pretendem atuar na Educação Infantil ou nos anos iniciais, com crianças.

A fala das acadêmicas que justifica a escolha pelo curso, pela futura área de atuação e sua identificação com a Pedagogia, por gostarem de crianças, remeteu-me às discussões que envolvem a formação de professores e o trabalho docente na Educação Infantil e no antigo ensino primário, hoje anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais estudos, conforme procurarei demonstrar nesta seção, apresentam indícios que evidenciam o quanto a docência nesses níveis de ensino foi, historicamente, constituindo-se como uma profissão feminina e o quanto as características socialmente atribuídas à feminilidade caracterizaram as profissionais que atuam como professoras da infância. Cabe lembrar que, conforme explicitarei no capítulo 2, todas as 56 estudantes participantes desta pesquisa são mulheres, aspecto que não pode ser ignorado quando tratamos da questão da feminização do magistério.

A história do trabalho docente, no Brasil e no mundo, é marcada pela questão de gênero²⁹, principalmente quando nos referimos às práticas educativas com crianças, em que a presença feminina é hegemônica, sendo socialmente reconhecida como uma profissão feminina. Esse fenômeno vem sendo chamado por

²⁹ Neste trabalho a concepção de gênero fundamenta-se nos estudos de Carvalho (1999) e Louro (1997), que apontam que esse conceito é uma categoria teórica que nos remete à compreensão dos significados sociais, histórico e culturais construídos acerca da percepção das diferenças entre homens e mulheres.

muitos estudiosos de feminização do magistério (ENGUITA, 1991; APLE, 1995; HYPÓLITO, 1997).

A feminização do magistério ocorreu a partir de mudanças sociais, políticas e econômicas, fruto do advento do capitalismo e da reestruturação da sociedade que provocou a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Essa inserção se dá a partir de vários fatores como: o novo papel assumido pelo Estado liberal, a necessidade de ampliação das escolas, a possibilidade de escolarização das mulheres, bem como as características femininas. Cabe destacar que esse movimento que inseriu as mulheres no mercado de trabalho alterou o seu papel na sociedade, no entanto sem garantir condições de igualdade em relação aos homens.

A possibilidade das mulheres saírem do ambiente doméstico para ingressarem no mercado de trabalho, exercendo uma profissão que de certa forma lhe oportunizaria uma certa autonomia, pode ser considerada uma vitória. Porém, verificou-se ao longo da história que com a participação massiva feminina no magistério, a profissão docente passa por uma crescente desvalorização econômica, aspecto que tem caracterizado as profissões ocupadas majoritariamente por mulheres.

Com o aparecimento do capitalismo e por consequência do Estado liberal, que necessitava que surgissem mais escolas para a ampliação do atendimento à população, a Igreja começa a perder espaço nos processos de escolarização, por não dar conta da nova demanda e pela necessidade de se ter um caráter mais profissional à atividade docente. Assim, o trabalho docente passa a ser exercido por leigos, porém estes deveriam desenvolver suas atividades como uma vocação-sacerdócio (HYPÓLITO, 1997).

O pensamento liberal, em expansão na época, discordava dessa visão da docência como uma profissão de fé e defendia uma formação de professores pautada em aspectos técnicos e profissionais, bem como que o ensino fosse público e laico. A partir dessas ideias, o Estado vai ampliando e assumindo o atendimento educacional da população, fato que acarretará no crescimento quantitativo de professores. Com relação ao trabalho docente, apesar do Estado querer se posicionar no ideário liberal, ainda mantinha uma postura voltada ao ideário religioso da vocação para a docência. E, como parte constitutiva desse processo, verificou-se

a feminização do magistério.

Dados apontados por Hypólito (1997) indicam que no Brasil, desde o início da década de 1930, a hegemonia das mulheres no magistério primário já era uma realidade, chegando ao índice de mais de 90% na década de 1940, 98% na década de 1970 e 96% na década de 1980. Ainda, com relação à década de 1980, os dados apresentam o percentual de 99% de professoras mulheres na pré-escola. A respeito da década de 1990, um estudo realizado por Carvalho (1996) aponta o percentual de 97% dos professores atuantes de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental como mulheres. A partir dos estudos realizados por Hypólito e Carvalho, podemos verificar que há uma forte tendência histórica desse fenômeno da feminização do magistério no trabalho com crianças.

Esse processo de feminização esteve vinculado ao desenvolvimento da industrialização e urbanização, provocados pela nova organização social advinda do modo de produção capitalista. Nesse contexto, as mulheres, a partir de suas características culturais e sociais, foram consolidando o perfil do professorado. As transformações do trabalho docente em uma profissão de mulher estão relacionadas, conforme afirma Hypólito, em “aspectos particulares e específicos da condição feminina, da estrutura ocupacional e das relações de gênero construídas historicamente que permitiram e incrementaram a posição majoritária da mulher nessa função”(1997, p. 49). É importante destacar que a mulher passou a ocupar esse espaço no mercado de trabalho, não apenas por ter sido submetida, mas também por ter construído essa possibilidade a partir de aspectos igualmente interessantes a ela, como a independência financeira.

As características femininas que propiciaram o magistério ser identificado como uma profissão adequada para as mulheres estão relacionadas com o entendimento da atividade docente ser próxima das funções de mãe, a compreensão de que as mulheres possuem mais habilidades para cuidar de crianças, o ideário da vocação estar relacionado com as aptidões femininas e a possibilidade de compatibilizar as funções profissionais e domésticas. A estudante 1 afirma ter escolhido o curso “pelo fato de ter grande afinidade em conviver com crianças”, justificativa que vai ao encontro da visão que evidencia a habilidade feminina em lidar com as crianças. Também encontrei uma estudante que vincula a escolha do curso com a maternidade, quando afirma: “nenhum motivo profissional

em específico, ingressei no curso em busca de um maior entendimento acerca de como lidar com meu filho especial”(estudante 55) .

A partir da compreensão social dessas características femininas é que foi possível a aceitação na sociedade de que as mulheres poderiam exercer essa profissão. Além dos aspectos elencados acima, outros dois somam-se ao processo de feminização do magistério, a possibilidade de escolarização das mulheres em Escolas Normais e a saída dos homens do magistério para ocupar cargos melhor remunerados e com mais status no mercado de trabalho.

A aceitação do ingresso das mulheres nas Escolas Normais esteve vinculado à compreensão da semelhança entre a docência e algumas aptidões, consideradas inatas ao gênero feminino. Almeida corrobora com isso ao afirmar que,

além das escolas de instrução básica para as meninas, deveria também haver uma saída para a profissionalização feminina, representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria, pelo menos era assim que rezava o discurso oficial da época (1998, p. 58).

As mulheres que cursavam o curso Normal adquiriam um status perante a sociedade, uma vez que a formação profissional oferecida era vista também como um bom preparo para a futura mãe, esposa e dona de casa. Como podemos perceber, ainda que a educação feminina representasse um avanço para as mulheres, justificava-se o acesso à educação por seu destino de mãe. (LOURO, 1997).

Assim, estabelece-se uma relação magistério-domesticidade, conforme definido por Louro (1997), na qual compreende-se que a profissão docente é mais adequada às mulheres, uma vez que exige o cuidado de crianças. Essa relação de domesticidade fica evidenciada na fala da estudante 8, quando diz: “sou calma e tenho paciência para lidar com crianças”. Nessa relação, fica implícito que o papel de professor torna-se, de alguma maneira, uma extensão do papel de mãe.

É importante lembrar que o processo de feminização do magistério não se deu de forma tranquila, a participação das mulheres na profissão docente sofreu

algumas resistências. Havia quem considerasse perigoso permitir que as mulheres fossem responsáveis pela educação das crianças, por serem despreparadas e possuírem o cérebro menos desenvolvido (LOURO, 1997). Desse modo, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho não foi um processo fácil, demandou uma reorganização das concepções tradicionais, com a intenção de adaptá-los à nova realidade. Para isso, o discurso que defendia que as mulheres tinham por natureza aptidões para lidar com as crianças e que seriam naturais educadoras prevaleceu, já que

a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação. (LOURO, 1997, p. 450)

Dessa maneira, a ampliação do papel das mulheres, de mães e donas de casa ao papel de professoras, pautou sua justificativa nas características tidas como femininas: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência, entre outras (HYPÓLITO, 1997). Com relação às chamadas características femininas, Louro (1997) considera que estas acabam sendo articuladas às tradições do ideário religioso da profissão docente, atribuindo-lhe outra conformação.

Historicamente, a atividade de lecionar foi marcada pela concepção de sacerdócio e vocação, que pode ser considerada inicialmente fruto do papel da igreja na oferta educacional e posteriormente reforçada como ideologia da domesticidade feminina que contribui para a manutenção da “pureza” feminina. Tais marcas ainda hoje são encontradas no discurso sobre o trabalho docente em muitos espaços e na fala de muitos profissionais. Duas estudantes dizem ter escolhido o curso pelo trabalho com crianças na igreja, uma delas afirma: “gosto de discutir sobre educação e sobretudo por gostar e querer entender as crianças com as quais trabalhava e trabalho. Ou seja, as crianças da igreja que frequento”. A afirmação da estudante 38 reforça a influência da religião para a escolha profissional.

Com a ideologia da domesticidade, conforme alerta Carvalho (1999), a atividade profissional da professora é considerada uma extensão do seu papel doméstico na vida familiar, com a criação dos filhos e o cuidado com a casa. Além desse aspecto, a domesticidade é reforçada pela possibilidade de compatibilidade

de horários para o exercício dos afazeres domésticos e profissionais, já que há a possibilidade do trabalho docente ser realizado em apenas um turno, sem comprometer o papel de mãe e dona de casa. Essa compatibilidade de horário facilitou o ingresso de muitas mulheres no magistério.

No que se refere ao ingresso das mulheres na profissão docente, devido a saída dos homens do magistério, podemos inferir que esse movimento se deu principalmente pelo processo de industrialização, que oportunizou a criação de novos postos de trabalhos, mais bem remunerados e com maior prestígio social. Além desse aspecto, os homens, por serem considerados os chefes da família e responsáveis pelas obrigações de sustento do lar, não eram dignos de receber um salário tão baixo, e que estava sendo oferecido às mulheres que teriam uma renda em caráter complementar, que reforçava o trabalho docente como extensão das atividades domésticas.

Assim, a partir do sistema de produção capitalista, surge a necessidade e a possibilidade da inserção no mercado de trabalho da mão-de-obra barata e qualificada das mulheres, no magistério. Nóvoa (1991) argumenta que a baixa remuneração dos professores, principalmente na educação primária, contribuiu para que os homens “desertassem” da profissão docente.

Para Louro (1997) o discurso que justificou a saída dos homens das salas de aula em busca de ocupações melhores remuneradas contribuiu para legitimar o ingresso das mulheres nas instituições escolares. Com isso, passou-se a associar ao magistério as características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Ainda para a mesma autora, tais características irão se articular à tradição religiosa da atividade docente, acabando por reforçar “a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão”. (LOURO, 1997, p. 450)

Carvalho (1999) chama a atenção que por mais que as características e habilidades femininas adquiridas pelas mulheres durante a sua vida, em seu processo de socialização, sejam interessantes e utilizadas pelo meio produtivo, elas são ignoradas enquanto componentes da qualificação profissional, que oportunizariam uma maior reconhecimento às trabalhadoras, inclusive em termos salariais. Um dos fatores que contribui para isso acontecer é o fato das

características vinculadas à feminilidade serem consideradas naturais às mulheres, sendo vistas como inatas, e a docência uma vocação.

Neste contexto, autores como Enguita (1991) e Nóvoa (1991) afirmam que a feminização do trabalho docente contribuiu para a desvalorização da profissão de professor. A docência, ao ser exercida pelas mulheres, deixa de valorizar os saberes técnicos e profissionais para naturalizar o trabalho exercido pelas mulheres como aptidões inatas. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas mulheres é considerado inferior, pois não possui saberes profissionais. Carvalho (1999) fundamenta-se nos estudos de Steedman (1985) para corroborar com essas ideias ao destacar que características identificadas às mulheres como o antiintelectualismo e a sensibilidade passam a ser características das professoras, as quais não se exige inteligência e conhecimento, mas sim intuição, simpatia, paciência, disponibilidade e gosto por crianças. Essa inferiorização está atrelada às discussões acerca das questões de gênero.

Para Louro (1997) e Carvalho (1999) que discutem as questões de gênero, contribuem para compreendermos que muitas ocupações serão marcadas pelo gênero, que irá definir que algumas profissões são consideradas femininas e outras masculinas. Essas definições sociais sobre as atividades profissionais e o gênero, acabam reforçando desigualdades de gênero que se manifestam no prestígio social da profissão e nas questões salariais dos trabalhadores. Esse fenômeno, normalmente, atribui um caráter de inferioridade às atividades desenvolvidas pelas mulheres. Esses debates colaboram para que se possa compreender que o discurso que afirma que as mulheres teriam as melhores habilidades e aptidões para a docência é resultado de construções sociais a respeito das questões de gênero.

Os aspectos que envolvem a discussão acerca da feminização do magistério vão além do ingresso das mulheres na profissão docente, conforme destaca Carvalho,

ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escolar, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe, professor. (1999, p. 37).

Assim, o magistério vai sendo assumido como uma profissão feminina, pois

representa a síntese “natural” entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas. Ao ser considerado como natural, já que na profissão se teria a extensão do cuidado com crianças, que acontece no âmbito da família, torna-se quase automático relacionar trabalho de professor com vocação feminina (HYPÓLITO, 1997). Essa relação de mãe e professora está presente na fala das alunas do curso de Pedagogia da FURG, a estudante 41 afirma que o principal motivo por ter escolhido o curso “foi meu interesse em me aprofundar na área da educação, após ter tido um filho”.

No campo educacional, a concepção de cuidado no trabalho pedagógico com as crianças ganha espaço. Inicialmente, o conceito de cuidado estava vinculado às questões da maternagem, porém com a feminização do magistério, justificado pelas aptidões femininas, o cuidado infantil ultrapassa a esfera da vida privada. Conforme destaca Carvalho,

Além da relação entre professor/a e alunos/as, entretando, muitas referências são feitas ao “cuidado” na relação entre mãe e filhos/as, por ser ele apresentado quase sempre como modelo ideal e fonte de origem para todas demais práticas de “cuidado”, principalmente para a prática docente com crianças nos primeiros anos de escolarização. (1999, p. 53)

A concepção de cuidado infantil não surge apenas com a inserção das mulheres na profissão docente, é fruto de uma série de mudanças que envolveram a construção de um sentimento de infância e um novo olhar sobre as crianças, bem como os avanços científicos relacionados com os estudos das áreas da Pediatria, da Psicologia e da Pedagogia, sobre essas questões aprofundarei mais na próxima seção deste capítulo. É a partir do momento em que as crianças se tornam o centro dos olhares da família, com as formas modernas de amor materno e a ampliação do acesso à escola para as crianças, que se tem a origem da concepção de cuidado infantil.(CARVALHO, 1999)

O conceito de cuidado está atrelado à concepção de feminilidade, uma vez que as mulheres são moldadas, a partir de características que pregam, pela afetividade e que envolvem, nos seus relacionamentos, o cuidado com o outro, em especial com as crianças. No trabalho pedagógico com crianças a concepção de cuidado acaba sempre se fazendo presente, com maior intensidade com as crianças

menores, que frequentam a Educação Infantil.

A maioria das acadêmicas do curso de Pedagogia, ao enfatizarem que escolheram o curso por gostarem de criança, trazem em seu discurso implícita e explicitamente a questão do cuidado, quando afirmam terem afinidade com as crianças, por saberem cuidar de criança, terem jeito com crianças, conforme fica explícito na fala da estudante 36 “eu me identifico enquanto educadora de crianças pequenas, pois ao longo do curso e da minha trajetória percebo minha identificação com as crianças da Educação Infantil e o curso me possibilitou um entendimento da compreensão desse universo infantil”.

Nesse sentido, para compreender as questões que envolvem o cuidado é importante considerar as mudanças sociais e históricas que envolveram as relações entre adultos e crianças. Neste texto, estou supondo que foram essas transformações que contribuíram para que hoje se verifique que a ideia de gostar de criança é praticamente uma condição para o trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O surgimento da imagem da criança como um ser que inspira cuidados, e a emergência de um sentimento de infância foi um fenômeno histórico e social que produziu, na Modernidade, transformações nas organizações familiares, nas instituições escolares e em outros espaços. A partir das mudanças ocorridas no século XIX, conforme procurarei explicitar na próxima seção deste texto, o cuidado infantil se torna uma preocupação dos adultos, que passam a dar uma atenção às crianças, que anteriormente não era dada.

Essas transformações na ideia de criança, família e na própria organização pedagógica contribuem para que a escola assuma um novo rumo, aproximando sua identificação com a domesticidade e a ação docente na infância com a feminilidade. A instituição escolar deixa ser reconhecida como um lugar de distribuição de castigos e recompensas, com o papel autoritário do professor que detinha o conhecimento e o controle sobre a classe, para assumir-se como um espaço agradável, com sua atenção voltada para os interesses e necessidades das crianças, sendo reconhecida como uma extensão do lar e da família. (CARVALHO, 1997).

O cuidado infantil torna-se expressão do feminino e passa a fazer parte das

atribuições e da própria identidade das mulheres. Como podemos perceber, o modelo de cuidado foi sendo produzido historicamente por meio de certas condições, associados às crianças e às mulheres. (CARVALHO, 1999).

Desse modo, são construídas socialmente imagens que marcam a diferença e os papéis atribuídos para homens e mulheres. Essas diferenças são trazidas para o interior da escola e irão interferir no fazer pedagógico, a domesticidade apresenta consequências ao funcionamento escolar. Podemos observar tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental que existe, marcadamente, uma maneira feminina de organizar o trabalho e relacionar-se com as crianças/alunos, assim as práticas de maternagem passam a fazer parte da escola da infância.

É importante destacar que

a feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação, em processos articulados mas não automáticos nem simultâneos, sem uma relação simples de causa e efeito. Quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas. (CARVALHO, 1999, p. 71)

Com isso, vão sendo definidos os padrões do bom professor de crianças, o qual precisa assumir as características tipicamente femininas. A boa professora deveria, então, apresentar o chamado instinto maternal, para que pudesse cuidar de seus alunos como uma segunda mãe. O cuidado vai ocupando um papel importante no contexto escolar, na relação entre adultos e crianças, sendo um conceito construído social e historicamente na Modernidade, que também corrobora na construção das concepções de infância e na imagem de docência no ensino primário.

Na Educação Infantil, a concepção de maternagem no trabalho das

professoras é mais forte que nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É comum o entendimento de que a educação das crianças menores deve apoiar-se sobretudo em aptidões e afetos culturalmente desenvolvidos pelas mulheres, para o exercício da maternagem. Tal compreensão é fruto do fato das práticas de cuidado serem fundamentais para a sobrevivência da espécie, quanto menor a criança, maior a dependência do adulto.

Entendo que o trabalho pedagógico com crianças será permeado por práticas de cuidado, que deverão vir de modo indissociado com as práticas de educação. No entanto, as imagens que historicamente vem sendo construídas, tanto das professoras, como do trabalho pedagógico destacam apenas o cuidado e o papel docente como maternal, ignorando, muitas vezes, os saberes docentes que envolvem a prática educativa. Isso acontece porque o trabalho docente com as crianças é visto, muitas vezes, como uma atividade não intelectual, justamente pelo entrecruzamento com o cuidado. Quanto menor for a idade das crianças, maior o entendimento de que a prática está vinculada ao cuidado e não trabalho pedagógico, reforçando assim a ideia de não intelectualidade do trabalho docente.

Embora, os conhecimentos pedagógicos e docentes nem sempre sejam reconhecidos socialmente para o trabalho educativo com crianças, verificamos que a estudante 28, procurou o curso na busca dos saberes que envolvem a docência. “Meu interesse pelo curso de Pedagogia Licenciatura surgiu a partir do meu interesse em compreender aspectos que envolvem a educação das crianças pequenas, no que tange a importância do lúdico, como deve ser organizado o espaço, qual o papel das múltiplas linguagens no processo educativo, entre outras”.

Todos esses aspectos, que procurei discutir nessa seção, corroboram para pensarmos como a escolha da profissão, vinculada ao discurso do gostar de criança, está atrelado a fenômenos sociais, políticos e históricos que envolveram, principalmente, o papel das crianças e das mulheres na sociedade. A feminização do magistério e a suposta aptidão feminina para lidar com as crianças trouxeram reflexos na vida escolar e na constituição da identidade profissional docente.

A afetividade constitui-se como uma característica marcante na identidade das professoras que atuam com crianças, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, entendo que a fala das acadêmicas

do curso de Pedagogia da FURG, ao se referirem que escolheram a profissão pela sua afinidade com as crianças, está entrelaçada às representações sociais sobre o papel de mulher.

5.2 A concepção de infância como uma construção social

Conforme procurei discutir na seção anterior deste capítulo, o gosto por crianças tem levado muitas mulheres ao magistério. Acredito que gostar de crianças, querer cuidá-las, está vinculado ao sentimento de infância que foi, historicamente, construído na sociedade e que acabou trazendo implicações para a formação de professores, e para o cotidiano da escola.

A concepção de infância, que conhecemos hoje, é fruto de uma construção social que ao longo dos anos foi se constituindo a partir de determinantes políticos, econômicos e sociais. Não existe uma única maneira de compreendermos a infância, esta pode ser entendida como a concepção ou representação que os adultos fazem dessa etapa inicial da vida, ou ainda, como o período vivido pelas crianças nessa fase da vida. Segundo Kuhlmann Jr. e Freitas, “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (2002, p. 7).

Destaca-se que a infância tem sido reconhecida como um conceito da Modernidade, conforme evidenciou os estudos de Philippe Ariès³⁰ (1981), sobre a história da família e da infância. Em sua obra, “História Social da Criança e da Família”, o autor ao problematizar o sentimento dos adultos com relação às crianças na sociedade europeia, desde o final da Idade Média e início do século XIX, demonstra que a infância compreendida como uma fase da vida do ser humano foi fruto das mudanças provocadas pelo início da época moderna, que culminou com o surgimento e a consolidação do modo de produção capitalista.

³⁰ Cabe salientar que apesar do reconhecimento e da importância dos estudos Ariés existem críticas à sua obra que apontam por exemplo uma tendência universalista. Porém, mesmo não sendo aceito por todos, entendo que há uma grande contribuição e seus estudos. Não obstante as críticas, minhas discussões e reflexões estão em acordo com sua teoria.

Antes do início da Modernidade, ainda segundo Ariès (1981), não existia o sentimento de infância conforme temos hoje, as crianças não eram vistas com grande importância, e um dos aspectos que justificava esse fato eram os altos índices de mortalidade infantil existentes na época. Somente após terminada essa fase de risco de vida para as crianças e tão logo essas já pudessem valer por si próprias, elas poderiam conviver com os adultos, porém sendo vistas como um mini adulto. Ou seja, a criança convivia com os adultos, sem distinção em seus modos de vida, vestindo-se de maneira semelhante aos adultos, sem nenhum sentimento de pudor com relação a ela, e eram educadas sem que existisse qualquer instituição responsável por tal finalidade.

Kohan (2003), a partir dos estudos de Ariès, relata que essa não “consciência” da infância diferente da adultez, pode ser verificada no próprio registro da língua francesa, que só reconhecia três palavras para se referir às idades, quais sejam: infância/*enfance*, juventude/*jeunesse* e velhice/*vieillesse*. Segundo esse autor, registros obtidos entre os séculos XIV e XVI demonstram que pessoas de 14, 18 ou até mesmo de 24 anos, poderiam ser consideradas *enfant*.

Desse modo, o sentimento de infância, conforme conhecemos atualmente, começa a se desenvolver a partir do século XVII. Nesse período, a criança passa a ser percebida a partir de suas especificidades e passa a ocupar lugar central na atenção familiar, sendo fonte de distração e relaxamento para o adulto, passando a ser paparicada, por meio de um sentimento que Ariès (1981) denominou de “paparicação”. A partir disso, as famílias passam a dar importância para as crianças e começam a se organizar em torno delas.

O interesse, que começa a surgir nessa época, com relação às crianças é também externo à família. O Estado passa a preocupar-se com a formação das crianças, principalmente no que se refere às questões moralistas, disciplinares e também em relação à racionalidade dos costumes do período. Assim, são criadas instituições com o intuito de separar as crianças do mundo adulto, a fim de educá-las e moldá-las para a vida em sociedade. Desse modo, podemos afirmar que foi configurando-se uma subjetividade moderna para a infância, em que o Estado passa a se interessar pela formação e educação das crianças.

Cabe chamar a atenção, que os estudos realizados por Ariès (1981) também

foram contestados por não considerar, nas análises realizadas, as formas de vida das crianças pobres. Muitos pesquisadores, mesmo reconhecendo o pionerismo de seu trabalho, apontaram os limites de sua pesquisa. No entanto, tais críticas não impediram que, a partir de sua obra, o tema da infância passasse a ser tratado como uma categoria social e temporalmente situada.

Veiga (2010), assinala que

No início do século XXI, observamos que ainda os sentimentos em relação à infância são ambíguos, embora as referências científicas e culturais de diferenciação geracional já estejam consolidadas. Isso serve tanto do ponto de vista do seu tratamento, como podemos constatar através da permanência de atos de violência física e moral contra a criança, como de sua percepção, a criança por ela mesma ou o adulto que virá a ser. (2010, p. 23)

A autora busca enfatizar que a compreensão da infância como um tempo distinto do adulto, vai além do debate acerca da existência ou não de um sentimento de infância. Procura entender o que levou e tem contribuído para as mudanças que ocorreram no trato com as crianças e com os sentimentos em relação a elas. Veiga (2010), defende a hipótese de que a compreensão da infância como objeto sócio-histórico vai além do entendimento da infância como uma etapa biológica da vida, sendo necessário que se compreenda o tempo geracional, a partir de uma perspectiva relacional da experiência humana que envolve crianças e adultos.

Desse modo, o debate, acerca da produção da infância em uma perspectiva relacional com o mundo adulto, incide na análise dos diferentes processos que envolveram a definição da infância como um tempo geracional diferente do adulto. Tais processos são resultado de mudanças sociais que consolidaram um novo lugar para os adultos e para as crianças. Nesse sentido, foram ocorrendo significativas alterações, provocadas pela condição de um adulto civilizado que deveria assumir a responsabilidade pelo cuidado das crianças e preocupar-se com o futuro adulto, produzindo, assim, uma infância também civilizada. Aos poucos, os adultos deixaram de ver a criança como um mini-adulto, para projetá-la no futuro, sendo a infância compreendida como um tempo de preparação para o futuro.

A necessidade da definição de um adulto civilizado, e de uma infância civilizada, que fossem reconhecidamente diferentes, foram fundamentais para

demarcar as diferenças geracionais. Assim, evidencia-se a preocupação com uma boa educação para as crianças, uma vez que essa marcará a existência da civilidade adulta. Com relação a esse aspecto na constituição da infância, podemos destacar o papel da mulher nesse novo contexto histórico e a reconfiguração da escola, com o intuito de difundir a escolarização para todas as crianças.

No que se refere ao papel da mulher, com a Modernidade definiu-se um novo padrão de comportamento para elas. Veiga aponta vários acontecimentos que interferiram na definição desse novo papel, entre eles,

o desenvolvimento da família nuclear, as alterações no equilíbrio de poder entre os sexos, as mudanças ocorridas na divisão do trabalho, as mudanças nas formas de controle da sexualidade e da afetividade, entre homens e mulheres e, entre adultos e crianças, bem como o desenvolvimento dos saberes científicos do cuidado com o corpo e a saúde. (2007, p. 7)

A definição do comportamento a ser adotado pela mulher adulta irá se consolidar a partir do século XIX, no qual são divulgadas publicações que orientam, de forma racionalizada, as mulheres a tornarem-se boas mães, esposas e donas de casa. Como consequência desses aprendizados da mulher, acreditava-se que se estava formando a criança civilizada e se constituindo uma família harmonizada.

A respeito do aparecimento de instituições especializadas para o atendimento da infância, a escola primária possui destaque. O Estado, ao propor a escolarização para todas as crianças, desenvolveu um mecanismo que geraria a coesão social por meio da socialização da infância, já que a escola constituiu-se como o espaço profícuo para socializar as crianças e organizá-las para o futuro, de acordo com a ideia da época. Nesse sentido, Narodowski (2001) afirma que a concepção de infância produzida na Modernidade torna a criança dependente do adulto, conseqüentemente essa relação de dependência faz com que seja possível educá-la, escolarizá-la a fim de torná-la futuramente um adulto independente.

A escola possuía uma representação de criança vinculada a ideia do “caráter incompleto da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto” (BOTO, 2002, p.17). Desse modo, percebidas pelo que lhes faltava, com a Modernidade, as crianças irão ganhar um espaço específico não apenas na família, mas também fora dela, com a intenção de prepará-las para o convívio social.

O processo que culminou na não representação da criança como um adulto em miniatura teve influência de vários aspectos, conforme estou procurando evidenciar neste texto. Além das mudanças de caráter, político e econômico ocorridas a partir da Modernidade, também podemos destacar o interesse na criança e na infância como objetos do conhecimento. O desenvolvimento de saberes científicos como o higienismo, a medicina, a psicologia e a pedagogia contribuíram para a compreensão da infância como um tempo geracional, e para a definição de padrões de cuidado necessários.

O avanço nos conhecimentos científicos da época, em especial, os que tratavam sobre as crianças foram responsáveis por profundas mudanças na organização escolar e nos procedimentos pedagógicos. Com a escola primária e a constituição de uma concepção de infância tem-se a necessidade de se inventar uma nova pedagogia, ou seja, uma pedagogia moderna. Além dos aspectos metodológicos, o debate acerca da escolarização da infância influenciou a estrutura física dos prédios escolares, que se basearam nos estudos das áreas médicas e higienistas, com o intuito de oferecer às crianças espaços saudáveis para a aprendizagem.

Ainda sobre os processos de escolarização da infância, Veiga destaca que

a difusão da escola criou uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Contribuiu para isso a organização racional das classes homogêneas possibilitadas pela aplicação dos testes psicológicos e aferição das diferenças da inteligência. É neste aspecto que se alternaram os procedimentos identitários das crianças, sendo possível classificá-las a partir de categorias formuladas cientificamente. Vários foram os estudos que associaram as idades cronológicas das crianças à idade escolar e idade mental, a partir de diferentes obras de especialistas de fins do século XIX. Firmados na cientificidade, os especialistas confiavam largamente na intervenção calculada e quantificada na escola. (2007, p. 10)

Conforme a escolarização foi sendo instituída na sociedade como mecanismo de integração e inserção social, a distinção entre as gerações foi ficando mais clara, inclusive com atividades específicas direcionadas para o público infantil. As inovações pedagógicas, presentes na escola na época em questão, contribuíram no

debate acerca das especificidades e características individuais das crianças e suas distinções entre as demais crianças, os jovens e adultos. Esse movimento ocorreu ao mesmo tempo em que o esforço da escola também era no sentido de promover ações homogeneizadoras de costumes e comportamentos. Nesse sentido, o aparecimento de uma concepção de infância provocou o aparecimento de diversos discursos sobre o assunto, acarretou processos de institucionalização das crianças e a definição de novas formas de educar a infância (BUJES, 2002). Podemos considerar que a nova condição de infância civilizada produzida pela escola, acabou por transformar as crianças em alunos.

A respeito dessa nova categoria aluno, Narodowski discute o quanto ela também passa a ser alvo da produção de conhecimento, em diferentes campos do saber:

Essa diferenciação entre a elaboração discursiva promovida a partir da infância em geral (psicologia – psicanálise – pediatria) e da infância em situação especificamente escolar (psicologia educacional – pedagogia) supõe, além das múltiplas e complexas relações existentes entre ambos os campos, uma diferenciação no nível do objeto de estudo: enquanto as primeiras estudam crianças, as segundas se aproximam de uma infância integrada em instituições escolares especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto destas últimas apenas é a criança enquanto aluno.

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. (Narodowski, 2001, p. 23)

Desse modo, a escola constituiu-se como uma instituição responsável pela preparação das crianças para a vida em sociedade e, também, pela produção de sentidos sobre a infância. Sentidos que envolvem as formas da criança ser percebida em sua relação com os adultos, com outras crianças e na maneira de se portar no mundo.

Ao escolarizar a infância, passou-se a produzir novos significados para a infância, e os discursos dos especialistas ficaram voltados para a definição dos comportamentos desejados para essa nova categoria criança-aluno. Com isso, a partir do século XIX, passam a ser divulgados diferentes modelos institucionais e educacionais para a educação da infância.

Desse modo, o sentimento de infância que modifica a forma de inserção das crianças na sociedade, na qual essas deixam de ocupar um papel produtivo direto e tornam-se merecedoras de cuidados e de educação desde o nascimento, surge com a Modernidade, mais precisamente em um contexto burguês. Contraditoriamente, esse fenômeno produz ao mesmo tempo, um olhar para a infância, que percebe a criança tanto pela sua ingenuidade e inocência, como também como um ser incompleto, desprovido de razão. Tal fato, nos leva a afirmar que o sentimento de infância é um sentimento contraditório, que está atrelado a atitudes sociais preocupadas tanto com a moralização das crianças, como do seu cuidado.

Chamamos atenção para o fato de que o ser humano criança sempre existiu, independentemente de compreendermos que neste ou naquele contexto, ou se tiveram ou não infância. Já a infância, esse sentimento que nasceu na Modernidade, é uma categoria historicamente criada, que vem transformando-se e sendo reinventada com o passar do tempo, a partir das mudanças sociais. Acredito que é esse sentimento de infância que produz, em muitas mulheres, o gosto por crianças e as conduz ao magistério. A estudante 37, procurou o curso de Pedagogia por este “estudar a infância”.

A respeito das percepções sociais, que se possui acerca da infância, é comum a infância ser percebida e pensada a partir das ideias dos adultos, que desconsideram as especificidades das crianças e as enxergam como se fossem todas iguais, com os mesmos comportamentos, e buscando atingir as características que o adulto julga pertinentes de serem desenvolvidas.

Para Sarmiento (2005), a construção da infância na Modernidade provocou, a partir da separação das crianças dos adultos, e da sua institucionalização, um processo de construção simbólica sobre a infância. Tal fato acabou por reforçar na Contemporaneidade, a distinção geracional da infância. Ainda, segundo o mesmo autor, essa distinção geracional precisa ser melhor compreendida a partir da construção de diferentes olhares sobre as crianças e do entendimento das várias dimensões da infância. A afirmação que segue reforça essa ideia,

A (in)visibilidade da infância na sociedade adulta contemporânea aponta para a complexa natureza de sua condição social. Incapaz de agir por si própria em um mundo cercado por perigos dos mais

diversos, à criança é vetada uma participação social efetiva sob o argumento de que necessita de *proteção*, o que evidencia um pensamento puramente paternalista, em face da velha teoria que concebe as crianças como “homúnculos”, ou seres humanos em miniatura, desprovidos de especificidade própria e originalidade.

Tal teoria retira das crianças o “estatuto de atores sociais” para destinar-lhes a exclusiva função de “destinatários das medidas protetoras dos adultos”, os quais são tidos como “inerentemente sábios, racionais e maduros” (Pinto & Sarmiento, 1997, p. 20).

Sob esse enfoque, urge compreendermos que, na atualidade, a infância é um lugar de mudanças, em que as transformações da sociedade têm provocado significativas alterações nas condições sociais da infância. Tais alterações incidem numa revisão da concepção de infância instituída pela Modernidade. Nesse sentido, entendo a infância como uma construção social e socialmente contextualizada (SARMENTO, 2000).

A infância irá, em cada momento histórico, constituir-se de maneiras diferenciadas, pois as formas de compreendê-la estão implicadas nos modos de vida das crianças, no valor social atribuído a elas e nas experiências por elas vivenciadas. É preciso entender a criança como um sujeito do agora, do presente, com necessidades próprias e produtor de cultura.

Entendo que a criança é um sujeito social, que vive em relação com crianças e adultos no tempo e no espaço, e está constantemente produzindo e sendo produzida nesta convivência. Desse modo, concordo com Veiga (2004), que a infância deve ser percebida em uma perspectiva relacional.

Por fim, esse movimento com relação à definição de uma concepção de infância ou infâncias, está relacionado intrinsecamente com a forma como as crianças são percebidas socialmente, de modo a constituírem uma categoria social e temporalmente construída que implica diretamente na maneira como os adultos irão se sentir perante elas e enxergá-las na sociedade. Nesse sentido, defendo que, se o gosto pelas crianças têm provocado a busca pelo magistério, é necessário compreender as questões que envolvem esse sentimento, para pensarmos a formação de professores voltada para as necessidades e interesses das infâncias e das crianças.

5.3 Caminhos para a consolidação da formação de professores da infância

A partir das discussões realizadas no presente texto, estou buscando compreender os fatores que contribuem para as estudantes do curso de Pedagogia se identificarem com o mesmo, por gostarem de crianças. Essa afinidade com as crianças, chamei de sentimento de pertencimento com a infância. Ao discutir a feminização do magistério e a construção de uma concepção de infância, principalmente no trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurei, a partir dos elementos que compõem esses fenômenos, compreender o vínculo apresentado pelas estudantes com a profissão docente, que certamente tiveram influência de aspectos históricos, culturais e sociais, que contribuíram e ainda contribuem para a definição dos papéis de criança, mulher e professora na sociedade.

Como já referimos anteriormente, o trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido desenvolvido, prioritariamente, por mulheres, e a formação destas tem se dado em cursos Normais, em nível médio, e em cursos de Pedagogia, em nível superior. Por muito tempo, esses cursos focalizaram a formação de professores primários, pois o trabalho com as crianças menores de 6 anos não era legalmente reconhecido como do campo da Educação. As creches que atendiam crianças de 0 a 3 anos, por exemplo, eram consideradas da área da saúde e da assistência social. Cabe dizer que existiram, desde meados da década de 1930, experiências³¹ isoladas de formação de professoras pré-primárias.

As instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão até meados da década de 1970, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Ainda que, no debate educacional se defendesse o aspecto educativo das creches, foi a partir da LDB que, legalmente, estas foram consideradas da área da

³¹ Entre essas experiências destaca-se o curso Técnico para a Formação de Professoras Pré-Primárias oferecido pelo Colégio Bennett em 1939 (KUHLMANN JR., 2000).

Educação, sendo reconhecidas, juntamente com a pré-escola, como a primeira etapa da Educação Básica.

No Brasil, o atendimento infantil de crianças entre 0 e 6 anos é datado a partir do final do século XIX, em um contexto marcado pelo início da República e o fim da abolição da escravatura, que gerou o inchaço das grandes cidades, por meio da migração e, com isso, procurou-se instituir ações de proteção à criança e de combate aos altos índices de mortalidade infantil. Machado e Paschoal afirmam que neste período, “mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas” (2009, p.83). Nesta mesma época, também foi defendida, por alguns setores da sociedade, a criação dos jardins de infância, sob influência de Froebel, para atendimento das crianças de 4 a 6 anos de idade, que acreditavam que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil.

No Brasil, as creches surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de assistir os filhos de mães trabalhadoras. O foco do atendimento oferecido era o cuidado com relação à alimentação, higiene e segurança física. Como não havia prioritariamente uma preocupação educativa nestas instituições, o trabalho, na maioria das vezes, não era desenvolvido por professores. Kuhlmann Jr. afirma que

Mesmo que em geral, ao longo da história, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães. (2000, p. 13)

A partir da década de 1970, a educação pré-escolar, para crianças entre 4 e 6 anos, assume claramente o objetivo de oferecer uma preparação para as crianças carentes ingressarem no ensino de primeiro grau, evitando problemas crescentes na época de evasão e repetência. Para Kramer (1995) esse modo de compreender o

ensino pré-escolar representa uma concepção de educação compensatória, que visa superar as deficiências culturais, escolares, de saúde e nutrição. O trabalho nas pré-escolas, quando não vinculado às escolas primárias, apesar de já possuir um caráter mais formal, era realizado, muitas vezes, por voluntários e contratados, não sendo um trabalho desenvolvido prioritariamente por professores.

No Brasil, o processo de expansão da Educação Infantil, a partir da década de 1980, esteve atrelado às reivindicações dos movimentos sociais e às lutas dos movimentos feministas, bem como às discussões das grandes Conferências Nacionais de Educação, à promulgação da Constituição, em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, posteriormente, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a LDB, o trabalho desenvolvido nas creches passa a ser reconhecido como trabalho educativo e estas, juntamente com a pré-escola, passam a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica, denominada de Educação Infantil. Tais dispositivos legais garantiram o direito à educação, às crianças de 0 a 6 anos e, conseqüentemente, impuseram ao Estado a obrigatoriedade em oferecer instituições, no âmbito do sistema escolar, para essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999; CRAIDY, 2001).

A definição das creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica provocou mudanças na própria concepção de atendimento realizado nessas instituições, que surgiram com um caráter assistencialista e apresentavam, como principal função, a guarda das crianças, além de compensar as ditas deficiências culturais e econômicas das crianças de famílias em situação econômica menos favorecidas. Sendo instituições do âmbito da Educação, o objetivo do atendimento oferecido passou a ser o enriquecimento das experiências infantis, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, afetivo, cognitivo e social, complementando a ação da família e da comunidade. Além da própria concepção do atendimento, tem-se a necessidade da formação de professores para atuarem nesta etapa da Educação Básica.

A formação de professores para Educação Infantil, bem como para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser realizada em cursos Normais em nível médio ou pós-médio profissionalizante ou em cursos de graduação em Pedagogia. Desde a aprovação da LDB, os cursos Normais têm oferecido uma dupla formação

para a docência nos dois níveis de ensino, já os cursos de Pedagogia, até a aprovação das suas Diretrizes Curriculares, possuíam habilitações e a formação oferecida, na maioria das universidades, priorizava o trabalho nos anos iniciais e nem sempre era oportunizada a formação em uma habilitação para Educação Infantil.

Os cursos de graduação em Pedagogia, que habilitavam para o trabalho docente na Educação Infantil, buscavam, por meio de seu currículo, em sua maioria, uma formação que valorizasse a infância, o trabalho com a ludicidade, as brincadeiras e as linguagens, e que focasse na indissociabilidade entre cuidado e educação, aspecto que pode ser verificado no curso de Pedagogia – Educação Infantil, da FURG. Já o currículo para a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentava suas discussões voltadas para a escolarização, com práticas que valorizam mais os conteúdos conceituais do Ensino Fundamental do que os interesses e necessidades das crianças que frequentam esse nível de ensino, também verificado no curso de Pedagogia – anos iniciais, da FURG.

Reconheço que ambos os níveis de ensino possuem objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, porém os dois realizam suas práticas para crianças, e deveriam se atentar às necessidades da infância. Estudos realizados por autores como Nogueira, 2011; Faria, 2007; Albuquerque e Protásio, 2005, apontam a importância de uma articulação entre os dois níveis de ensino, com o intuito de amenizar as rupturas que a transição de um nível para o outro geram. Uma das propostas que estes autores indicam é que se pense em uma Pedagogia da Infância, que considere o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 12 anos.

Até a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em 2006, podemos considerar que a formação de professores oferecida na maioria das universidades era bastante dicotômica, voltada para as especificidades dos anos iniciais ou da Educação Infantil, ainda haviam cursos que habilitavam para Educação Especial ou direcionavam seus currículos para a formação dos especialistas. Com as novas diretrizes, em que se findaram as habilitações, a formação de professores para os dois níveis, num mesmo curso, passou a ser uma realidade e exigiu das Instituições de Ensino Superior uma reorganização de seus currículos, que atendessem as novas exigências legais. Se por um lado, o novo currículo dos cursos

de Pedagogia tem sido bastante criticado por assumir um caráter generalista para a formação de professores, por outro lado possibilitou que se pense a formação dos professores para Educação Infantil e anos iniciais com um olhar para as infâncias e de modo mais articulado, sem perder as especificidades de cada nível.

Ainda vale ressaltar, que a proposição presente nas diretrizes aproxima-se da tese defendida historicamente pela ANFOPE, que defende a concepção de profissional da educação, o qual tem na docência e no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional. Porém, contraditoriamente a esse aspecto que poderíamos entender como um avanço, as diretrizes vão ao encontro das políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, atendendo aos princípios da flexibilização, polivalência e da produtividade dos sistemas, negando, assim, a trajetória de luta do movimento dos educadores envolvidos com a ANFOPE. Face a esse contexto, concordo com Scheibe e Durli que “a docência como base da formação do pedagogo é uma concepção em processo de aprofundamento” (2011, p. 102).

Freitas (1999), ao discutir a reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica, defende que os cursos de Pedagogia, no âmbito das faculdades e centros de educação,

tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica – na formação de crianças de 0 a 10 anos –, identificando, no trabalho pedagógico escolar e não-escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral (1999, p. 27-28)

Com a aprovação das Diretrizes do Curso de Pedagogia, a formação de professores da Educação Básica para o trabalho com crianças de 0 a 10 torna-se legalmente uma realidade nos cursos de Pedagogia, já que antes acontecia em uma ou outra universidade. Embora, não possamos afirmar que as Diretrizes do Curso de Pedagogia apontam na direção de uma Pedagogia da Infância, até porque nem nos pareceres e nem na resolução, essa expressão aparece. No entanto, é inegável que ao proporem a formação de um mesmo profissional para atuar nos dois níveis, abriu-se o caminho para que os currículos tenham como foco uma Pedagogia da Infância.

Para Scheibe (2007), as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia o

definiram como uma “licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação/escolarização de zero a dez anos”. Ainda, para a autora,

A formulação aprovada prevê, pelo menos no interior da formação para o atendimento às crianças de zero a dez anos, e da docência que implica os processos de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento, uma base comum: a formação integrada do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta é também a base necessária às outras funções a que se propõe o curso.(2007, p. 60)

O debate, entre os pesquisadores, a respeito da Pedagogia da Infância não é algo recente. Diferentes autores têm utilizado esse termo para chamar a atenção dos gestores educacionais e professores sobre a importância de termos práticas educativas que considerem o direito das crianças à educação, a partir dos interesses e necessidades das infâncias. Algumas autoras como Cerisara (2005), Rocha (1999, 2003) iniciam o debate acerca da Pedagogia da Infância destacando a importância de uma pedagogia para Educação Infantil, discutindo que o trabalho educativo com as crianças pequenas vai além do cuidado. Outras autoras, como Campos (1999), Albuquerque e Protásio (2005), Faria (2007), contribuem para pensar a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais, priorizando o respeito ao direito de ser criança em ambos os níveis de ensino.

Neste trabalho, entendo que refletir sobre uma Pedagogia da Infância e, conseqüentemente, sobre a formação de professores da infância, pressupõe o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, que vivenciam diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando o contexto de vida mais imediato das crianças, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. Requer, também, que se pense para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que os constituem. Cabe destacar que o que se pretende com uma pedagogia da infância não é a inclusão de práticas próprias da Educação Infantil nos anos iniciais e nem o inverso, com a uniformização de práticas escolares ou a antecipação dos conteúdos (CERISARA, 2002). Pretende-se que cada um dos níveis de ensino, respeitando suas especificidades, possam ser receptivos às crianças que neles ingressam.

É comum, ao se falar em infância, associar essa apenas com a Educação Infantil, que faz o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade. Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que a infância compreende as crianças de 0 a 12 anos, ou seja, em termos educacionais, compreende a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. É, nesse sentido, que entendemos que a Pedagogia da Infância pode acontecer, desenvolvendo processos educativos que contemplem, o cuidado, a educação e a inserção social da criança, tendo em vista suas singularidades, peculiaridades e diferenças inerentes à faixa etária em que se encontram.

O que se pretende com a Pedagogia da Infância é, que as práticas de cuidado e educação ocorram como ações complementares e, que as propostas pedagógicas considerem a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais. Nessa direção, Rocha aponta que

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito - criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos objetivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental) tenham elos comuns. (ROCHA, 2001, p. 31-32)

O debate a respeito da importância de se pensar uma articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma Pedagogia da Infância, também ganhou força com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino Fundamental com nove anos de duração e o ingresso das crianças de seis anos nesse nível. Esse novo dispositivo legal, colocou em tela uma grande discussão no meio educacional acerca da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a ampliação do mesmo para nove anos não implicou a criação de uma nona série, mas sim a supressão do último ano da Educação Infantil.

Alguns estudos (CAMPOS et. al, 2011; MOTA, 2010; FARIA, 2007), ao

problematizarem a nova organização do Ensino Fundamental e as repercursões da ampliação para nove anos, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, contribuem para pensarmos na urgência de instituírmos na formação de professores e nas próprias escolas, uma Pedagogia da Infância. Campos et al (2011) alertam para a importância de considerarmos as experiências educativas vivenciadas pelas crianças, na Educação Infantil, ao ingressarem no Ensino Fundamental, destacando a necessidade de se pensar a transição entre esses níveis de ensino. Alerta, ainda, que a transição entre os níveis, não se trata de exigir que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que o Ensino Fundamental seja receptivo às crianças que nele ingressam. Tais autores indicam que

essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. Pelo contrário, a falta de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça sobre muitas redes públicas e as deficiências apresentadas pelas escolas de EF para receber crianças mais novas são tantos novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica no país. (CAMPOS et al, 2011, p.)

Os estudos de Mota (2010), ao procurarem discutir como se instituiu a política do Ensino Fundamental de nove anos, apontam para a constituição de um novo sujeito escolar infantil de seis anos, que não é o mesmo da Educação Infantil e, também, não é o mesmo da antiga primeira série do Ensino Fundamental, de oito anos. Essa alteração criou circunstâncias que estão provocando efeitos importantes, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e que demandam, das instituições educativas e de seus profissionais, um olhar atento com relação às infâncias, para além da adaptação das crianças de seis anos à segunda etapa da Educação Básica.

Para Faria (2007) o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental trouxe profundas transformações na escola e no sistema de ensino,

implicando modificações, também, na formação docente. Para a autora, aspectos já discutidos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como as questões de infra-estrutura e da organização do espaço físico, que envolvem uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças, podem ser construídos, em continuidade com os anos iniciais, se tivermos uma articulação entre os níveis de ensino.

Podemos observar que, se com o ingresso das crianças de sete anos no Ensino Fundamental já havia uma preocupação acerca da organização do tempo, do espaço e das metodologias de ensino, considerando as significativas diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do EF a preocupação tornou-se maior, uma vez que as crianças são, ainda, menores.

Sem dúvida, o papel dos professores neste novo cenário educacional é fundamental, e a formação de professores precisará dar conta dessas discussões em seu currículo, com vistas à formação de professores da infância. Entendo que a formação docente nos cursos de Pedagogia pressupõe a construção de uma concepção de infância e de criança como sujeito histórico-social e de direitos, que é ativo na produção de conhecimentos e culturas. Nesse sentido, concordo com Albuquerque e Protásio quando afirmam que

compreender a infância no processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental é considerar as especificidades deste momento vivido pelas crianças, resguardando a história construída por elas, incorporando essa história na proposta pedagógica que se pretende desenvolver e, a partir dela, traçar novos caminhos, novos objetivos (2005, p.12).

A Pedagogia da Infância envolverá, a sensibilidade da escola e dos professores para compreenderem e incorporarem a cultura infantil em seu projeto pedagógico, buscando articular as lógicas infantis com às lógicas educativas. Desse modo, o que se requer dos professores é que estes estejam atentos as falas, sentimentos e brincadeiras das crianças, para que, por meio da compreensão da forma como se relacionam entre elas, com a escola e com os próprios saberes, possam desenvolver uma prática educativa mais interessante (ALBUQUERQUE E

PROTÁSIO, 2005). Desse modo, construir um currículo para uma pedagogia da infância, centrada na criança de 0 a 10 anos, requer pensar em continuidade entre o currículo da Educação Infantil e o currículo dos anos iniciais, considerando as especificidades das experiências vividas pelas crianças e atento para as diversas formas de organização do pensamento, durante a infância (CAMPOS et al, 2011).

Assim, o que necessitamos é uma formação docente voltada para a infância, que procure garantir a continuidade da educação para as crianças de todas as idades, respeitando as especificidades dos sujeitos e os objetivos dos níveis educacionais. Entendo que a discussão acerca da constituição de uma Pedagogia da Infância passa pelo debate da identidade do curso de Pedagogia e a formação oferecida por este.

Neste estudo, procuro compreender que identidades estão sendo produzidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, considerando as últimas alterações provocadas pelas novas diretrizes curriculares. A análise dos questionários aplicados, junto às acadêmicas, revelou que o interesse da maioria das estudantes em procurar o curso foi por ligação com as questões que envolvem o trabalho com crianças e o desejo em atuar profissionalmente no trabalho com crianças, como pode ser verificado nas falas das estudantes que apresento abaixo:

“Pretendo atuar, como professora, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Estudante 46

“Na Educação Infantil e anos iniciais, pois me identifico com o trabalho desenvolvido com as crianças”. Estudante 33

“Pretendo atuar, enquanto docente, trabalhar, em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Estudante 20

Cabe destacar que não basta gostar de criança para ser professor, essa visão, na maioria das vezes, atrelada à ideia de vocação, contribui para que a profissão docente seja desvalorizada em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão, são aspectos importantes da profissão docente, porém, são necessários outros aspectos para se ter um “bom” profissional. Entre esses aspectos está a formação, que precisa ser sólida, com compromisso com a produção de conhecimentos científicos, culturais e artísticos.

A partir dos dados coletados com as acadêmicas, e da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso entendo que a formação docente oferecida pelo curso de Pedagogia da FURG está contribuindo para a formação de professores da infância, já que as acadêmicas demonstram um sentimento de pertencimento para esta área. O pertencimento vem no sentido de identificar-se com algo, um lugar, um espaço, uma profissão. Sentir-se pertencente a algo requer reconhecer suas raízes e contribui para que os sujeitos assumam uma postura mais comprometida, autônoma e emancipatória, em um sentido ontológico, frente à vida.

O pertencimento à infância pode ser compreendido como fruto do interesse das estudantes nas questões que envolvem o trabalho com crianças, o gosto por elas e a identificação que elas vão construindo ao longo do curso, com o trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal interesse, não aparece do nada, creio ser fruto de uma construção histórica e social, como procuramos mostrar neste capítulo, em que as mulheres foram, hegemonicamente, assumindo a docência com crianças, face suas ditas características maternas, afetivas e dóceis.

Além disso, acredito que a identificação com a infância também é produzida a partir da organização do currículo do atual curso de Pedagogia que, embora não apresente explicitamente como eixo de formação à infância, tem possibilitado a formação voltada para esse campo a partir das disciplinas que oferece, em sua maioria destinadas aos estudos da Educação Infantil e dos anos iniciais, e em especial à disciplina de Infâncias, Culturas e Educação, que inaugura o debate acerca da infância.

Essa disciplina, foi criada na FURG, na época em que eram oferecidos os cursos de Pedagogia com habilitação específica em Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Era uma disciplina ofertada para os dois cursos e tinha como objetivos discutir as concepções de infância, as culturas infantis e a necessidade de uma articulação entre os dois níveis de ensino. Com o novo currículo do curso, pós Diretrizes Curriculares, manteve-se essa disciplina no primeiro ano, para depois serem oferecidas disciplinas específicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendo que o currículo do curso de Pedagogia ainda precisa avançar em algumas direções e se perceber na formação dos professores da infância, uma vez que está é uma das identidades

reveladas neste estudo.

Por fim, quero reafirmar que nos termos do que estamos discutindo neste capítulo, talvez possamos apontar que as DCN podem ser vistas positivamente, por potencializar a formação de um professor da infância, já que em um mesmo curso está preparando o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais, ou seja, um profissional que atuará com crianças de 0 a 12 anos de idade.

CAPÍTULO 6

O PERTENCIMENTO PROFISSIONAL COMO UMA DAS MARCAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

A formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da Educação Básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e, fundada nos princípios de uma formação com qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais. Helena Freitas (1999)

No presente capítulo, proponho-me a discutir questões que contribuem para a compreensão do sentimento de pertencimento ao campo profissional. O pertencimento à profissão docente foi um dos sentimentos revelado pelas estudantes do curso de Pedagogia da FURG neste estudo, e será discutido neste capítulo.

Por meio do exercício de análise, emergiu a categoria Profissão Docente como um dos pertencimentos revelados pelas acadêmicas. Para expor os argumentos e fundamentos teóricos que me levaram a compreender a identificação das estudantes com o campo profissional, organizei o presente texto apresentando e problematizando a percepção que as estudantes do curso de Pedagogia da FURG possuem do currículo e do percurso formativo, bem como a preocupação com a formação profissional e com a inserção no mercado de trabalho, com o intuito de evidenciar a identificação das estudantes com a docência e com o campo da Educação. Por fim, abordarei o sentimento de pertencimento ao campo profissional, procurando discutir que essa identificação é fruto de diferentes aspectos, que envolvem o processo formativo e que contribuem para a construção da identidade profissional docente.

6.1 A percepção das estudantes do curso de Pedagogia da FURG sobre o currículo e o percurso formativo

Compreender como as estudantes do curso de Pedagogia da FURG percebem o seu currículo e o percurso formativo, por elas realizado, é importante neste estudo, para verificarmos de que maneira elas estão se identificando com o curso, ao analisá-lo tecendo críticas e elogios. Nesta pesquisa, ao questionarmos as alunas sobre a avaliação que elas fazem do curso de Pedagogia da FURG e sobre a opinião que as mesmas possuem acerca do fim das habilitações, foi possível perceber o quanto as estudantes estão comprometidas com a sua formação e fazem uma análise bastante crítica do currículo, apontando aspectos que vem sendo discutidos por muitos estudiosos desde a aprovação das diretrizes, acerca da formação em Pedagogia. Então, a partir desse olhar interessado das acadêmicas, passei a entender que as estudantes possuem um sentimento de pertencimento com a profissão de pedagogo/professor.

Da fala das estudantes, destaquei três aspectos que foram mais frequentes e que indicam, de modo geral, como elas percebem o currículo do curso de Pedagogia da FURG. Tais aspectos estão relacionados com a formação superficial nas diferentes áreas anunciadas nas diretrizes, o tempo de duração do curso e o preparo para a inserção no mercado de trabalho.

A percepção de que o currículo do curso de Pedagogia tem oportunizado uma formação superficial, se dá, no meu entendimento, devido às diretrizes curriculares proporem uma formação bastante generalista, em que o pedagogo - segundo o artigo 4º da Resolução nº. 1/2006, deverá ser apto a exercer as funções de professor 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, por meio de um currículo que abranja, também, conhecimentos de gestão educacional, educação de jovens e adultos, educação especial, entre outros, não havendo mais as habilitações. O fim das habilitações e a definição de um currículo abrangente, para ser executado em apenas 3200 horas, tem sido discutido e criticado por muitos autores e, no caso deste estudo, foi apontado pelas estudantes como uma preocupação, já que os estudos em

determinadas áreas acaba por não ser aprofundado em 4 anos de curso, como podemos ver nas falas que seguem:

Acredito que o curso de Pedagogia, com suas últimas alterações, trouxe muitas vantagens e aspectos positivos, mas ainda acredito que, em aspectos da duração, deveria ser 5 anos, pois algumas disciplinas vemos muito rápido, principalmente em relação às disciplinas de pedagogia e ressaltando nossa capacitação para gestão são muito carentes durante o curso, mesmo consciente que devemos estar em constante formação acredito que 5 anos de duração poderia contribuir positivamente para todos. (Estudante1)

Considero o curso bom, mas com alguns pontos a serem reavaliados, algumas disciplinas superficiais, o terceiro ano é sobrecarregado, reavaliar os anos de duração do curso. (Estudante 7)

O curso de Pedagogia tem modificado positivamente o currículo, com disciplinas indispensáveis à aplicação de conhecimento, como tópicos e currículo dos anos iniciais, além de tópicos da EJA, mesmo assim, considero necessário uma modificação quanto ao espaço destinado ao estudo da EJA. (Estudante 9)

O curso de Pedagogia da FURG, a partir da aprovação das diretrizes curriculares, conforme discutido no capítulo 4, passou a ter como enfoque de formação a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo em seu currículo disciplinas que abordam temáticas como gestão, pesquisa, Educação de Jovens e Adultos e educação especial. No entanto, tais áreas acabam sendo tratadas em uma ou duas disciplinas, o que inviabiliza um maior aprofundamento teórico-prático. Na FURG, o currículo prevê apenas uma disciplina na área de gestão, duas disciplinas na área da inclusão, sendo uma delas Libras, que é obrigatória por lei, duas disciplinas acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Essa problemática encontrada no curso de Pedagogia da FURG foi uma das preocupações apontadas por vários autores que analisaram as diretrizes, na ocasião da sua aprovação. Kuenzer e Rodrigues (2006), Libâneo (2006), Vieira (2007), Triches (2006) questionaram como um único curso de graduação daria conta da

formação de diversos profissionais (professor de Educação Infantil, professor dos anos iniciais, professor da EJA, gestor, pesquisador), acenando que isso traz uma imprecisão conceitual acerca da Pedagogia, bem como que a ampliação demasiada do perfil do egresso fragilizará a formação, que deveria ser consistente. Para Triches algumas possíveis consequências desse quadro de docência, ampliada nos cursos de Pedagogia, pode ser verificado no excerto que segue

como a Resolução determina níveis de ensino e áreas de atuação, mas abre, sem muitos esclarecimentos, um vasto campo de possibilidades de formação em nome da autonomia de projeto das instituições, corre-se o risco de empobrecimento da formação com cursos generalistas e ao invés de qualidade teremos quantidade e polivalências (TRICHES, 2006, p. 3).

Na mesma direção dessas problematizações, Kishimoto afirma que

No curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos, Ensino Médio, gestores, tecnólogos entre outros, pratica que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos (2008, p. 110).

A pesquisa realizada por Limonta (2009) acerca do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, também aponta para aspectos elencados pelas estudantes do curso de Pedagogia da FURG, a autora verificou que, na realidade estudada, a formação para a gestão também se constituiu num ponto frágil da formação e do currículo do curso, salienta que os estudantes se sentem melhor preparados para o exercício da docência, do que para o exercício da gestão e, ainda, aponta a frágil formação para o trabalho pedagógico, com a inclusão escolar. Como evidencia a fala da estudante 1, “penso que se o curso nos habilita para certas atividades a consistência, principalmente na EJA e gestão escolar, necessitam ser trabalhadas e desenvolvidas com maior ênfase”.

O estudo realizado por Gonçalves (2011), que analisou o Curso de Pedagogia da UniEvangélica, uma Instituição de Ensino Superior particular situada no Estado de Goiás, também verificou que os dados apresentados permitem inferir que a formação do pedagogo, com o foco na docência, possui fragilidades com relação ao preparo para atuar na gestão escolar e em ambientes não escolares.

Mesmo o documento das diretrizes curriculares apontando uma nova concepção de docência para a pedagogia, em que esta consiste na formação integrada do professor, do gestor e do pesquisador, estudos como este têm apontado que a formação para gestão e para a pesquisa são grandes desafios para as universidades, já que possuem saberes específicos e os currículos não têm dado conta de trabalhá-los, já que o foco está na formação do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Trago, abaixo, a percepção de uma estudante do curso de Pedagogia da FURG acerca do currículo:

Considero que o curso é bom, porém existem diversas modificações curriculares a serem feitas, para que se alcance o curso de pedagogia que sonhamos. Muitas disciplinas são superficiais e acrescentam pouco para nossa formação, o terceiro ano é muito marcante e sobrecarregado, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. (Estudante 2).

A fala da estudante 2 reforça a ideia da superficialidade das disciplinas e a necessidade de uma revisão curricular, uma vez que, para dar conta de todas as discussões previstas nas diretrizes, algumas disciplinas ficam sobrecarregadas e prejudicam a aprendizagem das estudantes. Entendo, ainda, que ao trazer a preocupação de que a formação oportunize “o desenvolvimento de um trabalho de qualidade”, expressa uma angústia, que é fruto de um currículo generalista.

Concordo com Limonta (2009) que as diretrizes curriculares contribuem para que a formação do pedagogo possua sua organização, estrutura e funcionamento comprometidas com os princípios constitucionais da LDB nº. 9.394/1996, sem a fragmentação de habilitações que muitas vezes pulverizam os conteúdos da formação. Uma vez que a LDB é considerada, por muitos estudiosos, como um marco na institucionalização da política educacional brasileira, por ser uma

legislação bastante flexível.

O grande número de áreas a serem abordadas no currículo dos cursos de Pedagogia sem habilitações acarreta, conforme a opinião das estudantes, uma formação superficial em algumas das áreas previstas para a formação do pedagogo, já que o currículo procura, de maneira ampla, abarcar todas as áreas citadas na Resolução nº. 1/2006. Este aspecto fica evidenciado na seguinte fala: “A existência de todas essas habilitações nos permite pensar a educação de uma maneira ampla, e considero isso interessante. Entretanto, acredito que para EJA e apoio escolar nossa visão é, ainda, muito superficial” (Estudante 42).

Aqui, ao tratarmos de gestão, não estamos abordando as questões referentes à formação do especialista em educação, que envolvem os profissionais que atuam na administração, coordenação, supervisão e orientação educacional. As diretrizes definiram que a formação do especialista ocorreria no curso de Pedagogia, porém esta formação constitui-se em um dos nós do currículo, nas universidades em geral. No caso da FURG, o Projeto Político-Pedagógico do curso nem menciona os especialistas, e a gestão é pensada de maneira ampla e generalista.

Em estudo anterior (VIEIRA,2007) anunciei que a pesquisa, ou a produção do conhecimento, seria um dos três conceitos articuladores do curso de Pedagogia e que este estaria em uma posição hierárquica, em terceiro lugar, atrás dos conceitos de docência e gestão, respectivamente. No curso de Pedagogia da FURG, posso inferir que a pesquisa está prevista de maneira planejada em duas disciplinas apenas: Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação e Estágio³². Tal fato reflete na fala da estudante abaixo:

Sinto muita falta da inserção no espaço educativo anterior ao estágio. Considero importante serem revistas as práticas docentes com os conteúdos, percebo muito distanciamento da teoria com a prática. Pouco incentivo à pesquisa e à produção, na graduação. Mas, avalio o curso de forma positiva, por entender que o currículo está sempre em movimento. (Estudante 39)

³² A disciplina de Estágio é realizada no 3º ano do curso de Pedagogia e tem como foco a inserção dos estudantes nas instituições educativas para investigar a respeito do funcionamento da escolar e as práticas educativas realizadas tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As palavras da estudante revelam uma preocupação com a formação para a pesquisa, essa não se apresentou no estudo como uma problemática, para a maioria das acadêmicas, mas chamou minha atenção pela relevância da pesquisa na formação de professores e por ser um aspecto que tem sido discutido por importantes pesquisadores como Triches (2009), Evangelista (2008, 2009), Libâneo (2006), Scalcon (2008) e Franco (2008). A percepção que se faz da produção do conhecimento, no âmbito do curso de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares, é que esta acabou sendo reduzida aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, a procedimentos que resultem em soluções rápidas aos problemas que emergem no espaço restrito da escola, particularmente da sala de aula. Essa visão de pesquisa está atrelada à corrente pragmatista, presente nas políticas de formação de professores, conforme destacou Scalcon (2008).

A respeito da produção de conhecimento no curso de Pedagogia, Evangelista afirma que

A produção de conhecimento fica secundarizada porque a *Resolução* enfatiza a formação do docente e a do gestor. Tudo indica que o Curso configurar-se-á mais como campo de práticas – docentes e de gestão – e menos como campo de teorização sobre a educação, aqui tomado como possibilidades de produção de saber sem que, necessariamente, apresentem vinculação direta à prática educativa escolar ou extraescolar. De outro lado, o acento sobre a formação docente leva a que a formação do pesquisador a ela se sujeite. O complemento “que atua na Educação Básica” à formulação “profissional da educação” restringe o campo de investigação às questões postas pela prática educacional, constrangido ainda por um segundo limite: o de referir-se à educação de crianças de zero a dez anos posto que é a ela que se destinam precipuamente as DCNP. Não se trata, obviamente, de menosprezar nenhum dos possíveis campos de pesquisa na área educacional. Contrariamente, trata-se de não fechar o campo de possibilidades de intelecção do fenômeno educativo. Podemos indagar se a formação de intelectuais na esfera educativa é algo desejável. É possível delimitar ou definir previamente seu campo de estudo ou seu objeto de investigação, afirmando a prática pedagógica ou, mesmo, a Educação Básica como seu foco privilegiado? Pensar a educação para além da escola não pode ser tarefa apenas de pedagogos e professores, assim como pensar a educação deve ser sua tarefa por excelência. (2008, p. 559-560)

Atrelada à percepção de uma formação superficial para algumas áreas, está a

questão do tempo de duração do curso. As diretrizes curriculares determinam a carga horária do mesmo em 3200 horas, sem definir o tempo mínimo para integralização, existe apenas uma recomendação, do Departamento de Supervisão do Ensino Superior do Ministério da Educação, para que o curso de Pedagogia fosse realizado em um período mínimo de quatro anos. Tal recomendação tem sido seguida pela maioria das universidades federais, como a FURG, porém este estudo, entre outros, contribui para pensarmos na necessidade de ampliação do tempo de duração do curso. A fala das duas estudantes que segue ratifica essa ideia:

Penso que o currículo com suas reformas proporcionou mais possibilidades de aprendizado, já que trouxe mais cadeiras nos diferentes níveis de ensino que o nosso curso constituiu, por isso acredito que nos causou mais embasamento para os espaços além da faculdade, que iremos atuar. Mas, ainda acredito que o curso precisa ampliar o seu tempo de formação, para que seus conteúdos possam ser mais aprofundados, possibilitando maior envolvimento e aprofundamento de seus alunos. (Estudante 15)

Os quatro ano do curso de pedagogia, como bem sabemos, ficam a desejar pela quantidade de disciplinas cursadas e pelas habilitações. Nesse sentido, considero importante rever a proposta curricular a fim de contribuir, de forma integrada, na formação inicial. (Estudante 17)

Vale destacar que as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores aprovadas em 2002, definem, como carga horária mínima para as licenciaturas, 2800 horas, a Pedagogia é a única licenciatura com carga horária maior – 3200 horas. No entanto, a ampliação de 400 horas não foi suficiente para dar conta de todas as áreas anunciadas nas diretrizes curriculares para a formação dos pedagogos. Entendo que a graduação deve ser encarada como a formação inicial, uma primeira etapa da formação profissional e que, posteriormente, é necessário a realização de uma formação continuada. Porém, considero que ao concluir a graduação, os egressos precisam sair com conhecimentos suficientes para desempenhar com qualidade e competência a prática profissional, ao se inserirem no mercado de trabalho. Corrobora com essa visão a estudante 59:

Precisaria ser mais longo, apesar da indicação da formação continuada. Na turma discutimos algumas vezes sobre a inserção nas escolas, desde os primeiros anos do curso. O trabalho que é

desenvolvido no PIBID parece exemplar para orientação dos discentes, um bom modelo. Se nem todos podem participar, facilitar a partilha dessas experiências acredito que qualifique a formação. Falta estágio em gestão educacional. As últimas mudanças, bem como a chegada de professores muito competentes, também foram positivas. Precisaríamos, lembro, de uma orientação maior que direcionasse os estudos à participação em eventos, para além de pôsteres, apresentação oral, me refiro a artigos, por exemplo. Bem como à iniciação ao Lattes. A disciplina de Libras tem deficiências sempre na carga-horária. (Estudante 59)

Com relação ao terceiro aspecto que destaquei da fala das estudantes, que se refere à inserção no mercado de trabalho, as acadêmicas participantes do estudo, destacaram, como positivo, o fato do novo currículo do curso possibilitar a formação em várias áreas, pois no entendimento delas isso facilitará a inserção no mercado de trabalho, conforme evidenciam as falas que seguem:

Eu penso que o curso habilita para várias áreas da educação, tornou o curso mais complexo, em termos de campo para concursos públicos temos a possibilidade de concorrer a uma vaga graças ao curso que nos tornou apta. (Estudante 5)

Penso ser ótimo, pois habilita para diversas áreas de conhecimento. Aumentando as possibilidades de atuar no mercado de trabalho. (Estudante 10)

O fim das habilitações proporcionou a formação de um profissional polivalente que, no atual modelo econômico, preconiza a acumulação flexível, exigindo profissionais adaptáveis às mudanças e exigências do mercado de trabalho. Para as estudantes “o fim das habilitações foi muito bom para o aumento de chances no mercado de trabalho” (Estudante 27). Considero que a atual proposta de formação docente, das diretrizes para o Curso de Pedagogia, possibilita uma maior empregabilidade no contexto do padrão flexível de acumulação.

O fim das habilitações no curso de Pedagogia contribui para um fenômeno que Brzezinski (2008a) chama atenção. Trata-se da frenética busca por qualificações requeridas pelo mercado, que muitas vezes são de qualidade duvidosa e acabam contribuindo mais para inchar o currículo daqueles que pretendem ingressar no mercado do que para preparar o profissional.

É inegável que, no atual contexto da sociedade capitalista, o curso de Pedagogia segue a lógica do mercado de trabalho, dentro da perspectiva neoliberal. A respeito dessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi afirmam que a preparação dos trabalhadores segue “as demandas por elevação da qualificação do trabalhador, em razão da organização mais horizontal do trabalho, das múltiplas tarefas, da necessidade de treinamento e de aprendizagem permanente, da ênfase na corresponsabilidade do trabalhador” (2003, p.78).

Tendo em vista o importante papel social dos professores, sua formação sempre visa atender aos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada época. Nesse sentido, as mudanças que estão sendo impressas na formação de professores, seguem na direção das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho, em consonância com o modelo produtivo, que vai sendo definido a cada período histórico (SILVA, 2005).

As políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes. A flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais funcionam como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los às necessidades do mercado de trabalho.

No processo de reforma da formação dos professores, vários intelectuais³³ apontam a construção de um novo perfil de professor. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos (SCHEIBE, 2004).

Evidencia-se que a reforma de ensino proposta para a formação dos professores deve ser compreendida como uma ação estratégica para efetivação das mudanças pretendidas no campo político, econômico e social. Na esteira dessas discussões, Santos e Andrioli asseveram que

o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante. Quem não estiver

³³ Entre os intelectuais que analisam a reforma da formação dos professores e indicam a construção de um perfil de professor destacam-se Scheibe, Campos, Shiroma, Evangelista, Oliveira, Gentili, Frigotto.

de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome (2008, p. 4).

Nesse sentido, as estudantes tem razão ao dizer que o atual currículo possibilita uma melhor inserção no mercado, pois os egressos saem diplomados para atuar em diferentes áreas, conforme atuais orientações do meio produtivo. Enquanto muitos pesquisadores fazem a crítica da adequação dos cursos de graduação à lógica do mercado, as estudantes, preocupadas com a sua inserção no mercado de trabalho, fugindo do desemprego, vêem positivamente o fim das habilitações.

6.2 O sentimento de pertencimento ao campo profissional

A partir das colocações que as estudantes fizeram acerca do currículo, em que demonstram uma preocupação com o percurso formativo, os estudos realizados ao longo da graduação e o aprofundamento ou não em determinadas áreas de atuação do egresso em Pedagogia, juntamente com a afirmação de que procuraram o curso para buscar conhecimentos sobre o campo educacional e a formação docente, interpretei que há um forte sentimento de pertencimento com o campo profissional, por parte da maioria das estudantes.

Considerando a tarefa educativa como uma prática eminentemente social, dinâmica e complexa, a formação de professores requer uma multiplicidade de saberes que atenda às especificidades da função docente, a qual contempla a necessidade de compreender historicamente os processo pedagógicos. Para Kuenzer (1999) o professor possui um papel social que envolve desde a qualidade de sua intervenção na prática pedagógica, abrangendo a seleção e organização dos conteúdos e das metodologias utilizadas, bem como no envolvimento e participação dos processos de gestão educacional, além de comprometer-se com a produção de conhecimentos científicos.

A partir da visão desta autora, percebemos que as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia caminham nessa direção, ao propor, em um só curso, a formação para docência, gestão e pesquisa. No entanto, os vários campos do conhecimento envolvidos na formação do pedagogo acabaram por limitar a

formação deste profissional, pois não é possível uma sólida formação em todas as áreas previstas pelas diretrizes. Apesar desta constatação, verificamos que no curso de Pedagogia da FURG, as estudantes que chegam ao quarto ano estão, de modo geral, concluindo sua formação conscientes dos limites da sua formação e comprometidas com sua profissão.

Afirmo isso tendo como base as respostas das acadêmicas, que destacaram a profissão docente como o aspecto com que a maioria se identifica, a partir do compromisso com a educação das crianças, jovens e adultos, bem como o aspecto humano do trabalho do pedagogo. Além disso, chamou minha atenção que, das 56 estudantes que participaram da pesquisa, apenas uma não pretende atuar, depois de formada, no campo da educação. Portanto, a partir dos dados apresentados neste capítulo e, no anterior, é possível afirmar a materialidade da docência como a base da formação do pedagogo e da identidade do curso.

Neste contexto, entendo que pensar a formação de professores em meio a uma sociedade em crise é fundamental, quando pensamos no presente e no futuro, a emancipação humana e a harmonia do homem com o meio natural passa necessariamente pela educação. A escola, enquanto instituição, em que a maioria da população passa por longo período de tempo precisa de profissionais comprometidos e conscientes de seu papel social, papel este que precisa ser desempenhado com seriedade e voltado para equidade social, para além do discurso.

Oliveira (2011) chama a atenção que a escola, espaço por excelência da tarefa educativa, está imersa em uma crise que questiona seu papel e função na atual sociedade. Tal crise é fruto de uma promessa moderna de que o sistema escolar seria capaz de promover a mobilidade social, através da inserção no trabalho formal e garantir a justiça social. Nesse contexto, a autora ainda afirma que “as políticas que orientam a organização dessa escola fundamentam-se no critério universal, na igualdade de direitos, ainda que tal igualdade se dê apenas no plano formal” (OLIVEIRA, 2011, p. 28)

Com isso, a escola tem sido desacreditada, principalmente no que se refere ao seu papel de promover a educação para todos e com equidade social, além de constituir-se como espaço de emancipação crítica. Para mudar essa realidade são

necessárias políticas públicas voltadas para a justiça social e profissionais comprometidos com sua prática pedagógica.

Os professores, como sujeitos da escola, precisam ter claro sua identidade profissional e se sentirem pertencentes ao campo da educação, para assim engendrarem as mudanças sociais que a sociedade requer e desempenharem suas ações docentes de maneira comprometida, como uma educação libertadora e crítica, voltada para a formação humana.

Muitas das estudantes participantes deste estudo afirmaram identificar-se com o curso de Pedagogia por meio do seu aspecto humano, como podemos observar nas seguintes falas: “O curso de Pedagogia me fez crescer muito como ser humano” (Estudante 18); “Me identifico pelo aspecto humano, de poder compreender as pessoas e ter possibilidades de ajudá-las” (estudante 19) e “Durante o curso, me constitui pedagoga e acredito muito na área da educação” (Estudante 35).

Tal identificação evidencia o pertencimento das estudantes com a profissão docente e com uma perspectiva educacional crítica, que procura contribuir com a transformação da sociedade e da educação, no processo de formação humana (Mészáros, 2005). Nessa perspectiva, a estudante 2 afirma se identificar com o curso pelo “gosto pelas crianças, pela profissão e a oportunidade de transformar e ressignificar a educação e a sociedade”.

O pertencimento, como um conceito chave na Educação Ambiental, possibilita a promoção do compromisso dos homens com o mundo em que vivem. Desse modo, termos professores comprometidos com a sua formação e profissão, contribuirá para a formação de sujeitos preocupados com os problemas socioambientais.

A importância em se discutir o pertencimento está atrelada a preocupações relacionadas a aspectos macros que envolvem a formação dos profissionais na sociedade. O atual contexto social, político e econômico vinculados ao modo de produção capitalista tem provocado uma série de problemas, que estão vinculados ao debate da Educação Ambiental.

Autores como Lestingue (2004), Sá (2005), Cousin (2010) contribuem para a compreensão e discussão acerca da importância do sentimento de pertencimento na

sociedade, para produzir ações que levem à transformação social e possibilitem a construção de um modelo de sociedade mais justo e com sustentabilidade. Segundo Sá

A construção da noção de pertencimento humano exige um passo além, que permita inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização da sociedade humana. Para não cair no reducionismo biológico, temos que pensar o pertencimento humano ao *oikos* e ao *socius* naquilo que lhe é inerentemente específico, ou seja, na condição propriamente humana de nossa identidade cultural. (SÁ, 2005, p. 251).

Para Sá, o pertencimento está atrelado à questão do conhecimento humano e envolve uma relação de semelhança e estranhamento. Ainda, para a autora

o princípio do pertencimento traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido (SÁ, 2006, p.253).

Nessa direção, Cousin afirma que “O pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar”. (2010, p. 94) No caso deste estudo, o lugar é uma profissão, a profissão do pedagogo.

Assim, o sentimento de pertencimento profissional está atrelado a aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, como assinala Nóvoa (1992). O desenvolvimento profissional abrange os processos de profissionalização docente, no qual a formação dos professores faz parte.

Discutir a formação de professores é um importante aspecto para compreender a identidade profissional docente, pois conforme Brzezinski (2008a) na universidade o acadêmico vai coletivamente constituindo-se professor, apreendendo e socializando os conhecimentos acumulados pela humanidade e produzindo novos saberes. Além disso, há também, segundo a mesma autora, um desenho da identidade do professor, como profissional pensado na sociedade.

Esse desenho da identidade profissional docente é atravessado por contradições, já que existem concepções distintas acerca do projeto de formação de professores. Acerca desses projetos Brzezinski afirma que

de um lado, o projeto de formação que tem as bases epistemológicas na concepção histórico-social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. Para esse sistema, até a satisfação das necessidades elementares do homem sujeitam-se a critérios exclusivamente mercadológicos. Sendo assim, a tendência neotecnista da educação e a teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores (2008a, p. 1150 -1151)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, estão em consonância com as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, tanto no Brasil, como nos demais países da América Latina. Apesar do documento final das diretrizes ter contado com a participação de vários setores da sociedade, como associações e universidades, lutando por seus projetos e concepções de formação para os pedagogos, o texto final apresenta em seu conteúdo, as características das atuais políticas educacionais.

Tais políticas têm promovido uma nova configuração para a formação de professores e respondem ao modelo de expansão do ensino superior, que vem sendo implementado desde a década de 1990, no Brasil, e estão subordinadas às recomendações dos organismos internacionais. A nova configuração dos cursos de graduação, em especial as licenciaturas, tem provocado o debate acerca dos processos de flexibilização, desvalorização e precarização das relações de trabalho e emprego, além da discussão acerca da desprofissionalização e proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2007). Cabe dizer que essas políticas públicas educacionais têm provocado repercussões não só no cotidiano da escola,

como também no trabalho docente e na própria identidade dos profissionais da educação, como estamos discutindo neste trabalho.

Como evidenciado, existe mais de um projeto de sociedade, educação, cultura e formação de professores para a educação básica em disputa no campo das políticas educacionais. Isso acontece, porque há interesse do governo na condução do sistema educacional, em gerenciar a identidade profissional docente, definindo que categoria é essa (LAWN, 2001).

Com isso, a identidade docente precisa ser compreendida por meio de múltiplos fatores que interagem entre si e acabam interferindo nas representações que os professores e a própria sociedade faz dessa profissão. Para Battini e Vagula,

esses fatores estabelecem, consciente e inconscientemente, ações fundadas em sua história de vida, na forma concreta de realização do seu trabalho, do imaginário que eles têm de sua profissão, além dos discursos sociais e culturais sobre a sua imagem e sobre a instituição na qual exerce sua atividade profissional. (2011, p. 5469)

Portanto, a identidade profissional não é estática e permanente, ela está em constante movimento, modificando-se no tempo e no espaço e sendo produzida a partir da imagem individual, ou seja, que o sujeito possui de si e da imagem externa que expressa à forma como a sociedade percebe a profissão (NÓVOA, 1992). Nessa direção, Dubar (2005) afirma que a identidade profissional pode ser compreendida como uma construção social em que estão engendradas as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação.

Por estar relacionada às representações sociais, a identidade profissional vincula-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo, do espaço que cada um ocupa no mundo e na profissão, da maneira de ser profissional. Desse modo, concordo com Cousin que se torna “inoportuno pensar na importância de despertar o sentimento de pertencimento na sociedade sem considerar as interferências que estas estão sofrendo cotidianamente pelo globalização da economia” (2010, p.146).

Considerando o atual contexto das políticas públicas de formação de professores, percebo que o curso de Pedagogia, a partir da normativa aprovada em

2006, propõe uma formação aos pedagogos atrelada aos interesses do modo de produção de bens e serviços, que possui como suas principais características a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A proposta de um currículo polivalente, generalista e flexível corrobora com os anseios do mercado de trabalho, pois se antes o egresso atuaria em um único nível de ensino, hoje ele está capacitado para atuar em mais de um nível e modalidade de ensino, na docência.

Ao iniciar este estudo, imaginei que a partir dessas condições postas para a formação no curso de Pedagogia eu encontraria um quadro de crise identitária, já que com o fim das habilitações os egressos não saem mais direcionais a uma ou duas áreas para atuação profissional. No entanto, ainda que o curso, ao atender a legislação vigente, vincula-se à lógica do mercado, esta pesquisa evidenciou, conforme discuti no capítulo 5, uma forte identificação com os estudos da infância e o trabalho com crianças e, como procurei tratar nesse capítulo, uma grande identificação com a profissão do professor, neste caso, o Pedagogo. Acredito que esse tipo de sentimento de pertencimento é bastante relevante e contribuirá para que os professores, formados no curso de Pedagogia da FURG, assumam um compromisso social, político e humano com sua profissão, sentindo-se potente para agir. O pertencimento, conforme Sorrentino (2004) nos possibilita pensar, contribui para que os sujeitos possam visualizar e interpretar o seu espaço e sentir-se potente atuar nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender. Trecho 152. Fernando Pessoa

A temática desta pesquisa envolveu a identidade profissional do novo modo de ser pedagogo. Tema que pode ser considerado relevante no atual momento histórico, já que recentemente foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituíram o curso como uma licenciatura e puseram fim às habilitações na formação do pedagogo.

As transformações no Curso de Pedagogia da FURG, não são fruto de ações isoladas da Universidade, acompanham todo um movimento nacional que está articulado com o processo de reformas educativas, iniciado no país na década de 1990. Diante das transformações vivenciadas em praticamente todas as esferas da sociedade, concordo com Dias quando afirma:

As transformações emergentes neste novo século afetam as estruturas organizacionais das instituições sociais e, entre elas, a escola apresenta-se em um processo de mutação que implica alterações nos papéis dos profissionais da educação, o que reflete diretamente na auto e heteropercepções sobre as suas identidades. (2002, p. 66)

Portanto, verificar que sentimentos de pertencimento e que identidades estão sendo produzidas e construídas a partir do Curso de Pedagogia, neste momento marcado por processos de reformulações políticas, que interferem no modo de ser e estar na sociedade e alteram os papéis das instituições educativas e de seus profissionais, torna-se fundamental, pois contribuirá para que se problematize quem

é o pedagogo hoje e qual seu papel na social.

Assim, esta tese investigou os diferentes sentimentos de pertencimento que são constituídos a partir do currículo e das práticas do Curso de Pedagogia da FURG, e como esses vão instituindo identidades à profissão de pedagogo. Os caminhos que percorri para realizar este estudo envolveram a investigação bibliográfica, a análise documental e a aplicação de questionários com 56 estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da FURG, do ano de 2011.

Talvez, este estudo não faça sentido em universidades que já possuam uma formação do pedagogo mais generalista, mas acredito que, na FURG, este estudo possui outro significado, pois durante um período aproximado de 10 anos houve a oferta de cursos específicos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos quais se constituíram grupos e núcleos de estudo e pesquisa específicos, eventos direcionados para cada formação e, até mesmo, os docentes que se identificavam com um ou outro curso e atuavam nele. Entendo serem significativas as alterações realizadas no Curso de Pedagogia da FURG, já que são mudanças que afetam as finalidades e objetivos do curso e incidem diretamente no perfil profissional do egresso e, indiretamente, na constituição identitária dos professores do curso, já que estes também tiveram a necessidade de repensar suas práticas.

Neste estudo, procurei discutir a ideia de pertencimento ancorada nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica e, para isso, busquei respaldo teórico nos estudos de Loureiro (2004, 2009), Cousin (2010), Sá (2005). A concepção de Educação Ambiental adotada neste estudo seguiu uma perspectiva emancipatória, que busca a construção um novo modelo de sociedade que supere a lógica capitalista dominante, e que promova a ética, a justiça social, a solidariedade e a sustentabilidade. No âmbito dessa visão de Educação Ambiental o conceito de pertencimento é chave, pois como afirma Loureiro (2004) não é possível construir uma cidadania planetária sem que os indivíduos possuam o senso de pertencimento e se tornem atores sociais. Nesse sentido, concordo com Cousin

Um processo emancipatório ocorre, quando o sujeito consegue compreender historicamente o lugar ao qual pertence, o seu papel enquanto um ator social no lugar e a importância deste lugar, na

dinâmica do sistema-mundo. Isso está associado à questão do pertencimento, que é um conceito em construção, porém vem sendo discutido intensamente na Educação Ambiental. (2010, p.144)

Cabe dizer que esta tese não trata especificamente do processo de formação de educadores ambientais, mas entende que todo processo de formação deveria partir dos pressupostos da educação ambiental, de valorização da vida no planeta e compromisso com mundo. Nesse sentido, este estudo realizado em um programa de Pós-graduação em Educação Ambiental se propõe a contribuir para pensarmos a formação de professores no curso de Pedagogia em uma perspectiva emancipatória e transformadora.

No campo da Educação Ambiental, o estudo do pertencimento, que se articula com a identidade, é emergente e importante, pois as atuais relações sociais ancoradas no modo de produção capitalista têm provocado um desenraizamento do ser humano a tudo e, conseqüentemente, provocado um descomprometimento social. Essa não responsabilidade com o outro e com o meio precisa ser problematizada, se desejamos uma sociedade mais justa e relações sociais menos desiguais. Diante disto, pensar a identidade de professores/pedagogos é pertinente se intentamos que estes assumam um papel central no cenário social.

O curso de Pedagogia, como procurei evidenciar neste trabalho, principalmente nos capítulos 3 e 4, tem passado por profundas alterações ao longo da sua história. Tais modificações contribuem para a construção de diferentes desenhos identitários, que trouxeram historicamente algumas dicotomias, entre o bacharelado e a licenciatura, ou ainda entre ser técnico e ser professor. No atual contexto educacional, cultural e político brasileiro a formação e a profissionalização do pedagogo nos coloca em questão um novo modo de ser pedagogo, que tem sua base na docência, está compreendida como o ser professor, gestor e pesquisador ao mesmo tempo.

Frente a esta conjuntura, este estudo procurou compreender como se organiza o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG; verificar de que modo os estudantes percebem sua formação e a profissão pedagogo; e qual a identificação dos estudantes com o Curso de Pedagogia.

O estudo acerca do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da

FURG verificou que o mesmo tem como foco a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças e na Educação Infantil. Áreas como a gestão educacional e a pesquisa ficaram secundarizadas na formação do pedagogo da FURG, destinadas ao estudo de uma e duas disciplinas, respectivamente.

O currículo do curso de Pedagogia da FURG ainda contempla estudos relacionados à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos, sendo esta última uma possibilidade para realização de estágio para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que há um grande número de disciplinas relacionadas aos pressupostos teóricos e ao trabalho pedagógico, tanto dos anos iniciais como da Educação Infantil, aspecto que me remete a intencionalidade de oportunizar uma sólida formação nessas áreas. Com isso, considero que o Curso de Pedagogia da FURG, a partir das novas Diretrizes Curriculares, conseguiu satisfatoriamente dar conta da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais, no entanto apresenta fragilidades em relação à formação para gestão e pesquisa.

A análise que realizei do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG vai ao encontro da percepção que as estudantes possuem do currículo do curso. As respostas das acadêmicas questionadas revelou a superficialidade na formação para gestão e pesquisa e destacou a formação para o trabalho pedagógico nos anos iniciais e na Educação Infantil. As alunas reconheceram, ainda, o empenho da coordenação do curso, que realizou algumas alterações curriculares, procurando aperfeiçoar o currículo, sanando lacunas que este apresentava para a formação.

Para as estudantes, o curso precisa ampliar sua carga-horária, pois com a nova configuração da Pedagogia, em que não existem mais habilitações, se faz necessário mais tempo de estudos para, minimamente, serem aprofundados e tratados temas relevantes para a formação docente, que hoje são vistos de maneira muito rápida, o que não possibilita uma maior compreensão do assunto. Este tipo de observação, feita pela maioria das acadêmicas, evidencia a preocupação delas com a sua formação profissional, aspecto que considero muito importante, principalmente no contexto deste estudo, que procurou compreender os sentimentos de pertencimento que vem sendo produzidos no curso de Pedagogia da FURG. Para mim, a preocupação com a formação oferecida, representa o compromisso e o comprometimento das alunas com a profissão.

Acerca do modo como as estudantes se identificam com o curso, elas revelaram possuir um forte sentimento de pertencimento com a profissão docente, pela discussão de questões relacionadas com a área educacional e com o trabalho com crianças. A maioria das estudantes pretende, após formada, trabalhar com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O fato de nenhuma aluna ter destacado o trabalho com a gestão escolar como sendo o que mais se identifica no curso, me faz refletir sobre os motivos que levaram a isso. Primeiro, entendo que isso se dá pelo fato do curso não ter esse foco; segundo, acredito que apenas uma disciplina abordando a temática e o currículo não possibilita a experiência de estágio nessa área e dificulta a identificação das estudantes e terceiro, entendo que a concepção da docência assumida como base da formação do pedagogo, fragilizou a formação em gestão no curso de Pedagogia. No entanto, é importante dizer que algumas acadêmicas disseram ter interesse em atuar na área da gestão e destacaram positivamente o leque de possibilidades oferecido pela nova organização curricular da Pedagogia, que, segundo elas, facilitará o ingresso no mercado de trabalho.

A identificação com a infância, foi um forte viés revelado pelo estudo, que eu acredito ser resultado do interesse que as acadêmicas possuem em trabalhar com crianças, por gostarem delas e terem filhos; da histórica ligação entre o magistério feminino com o trabalho pedagógico com crianças, e, também, que essa identificação vai sendo construída durante o curso, a partir dos estudos e experiências com o trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa identificação com a infância possibilitará que o curso de Pedagogia promova a formação de professores da infância, pautado em uma Pedagogia da Infância na perspectiva do que vem sendo defendido por alguns autores (ALBUQUERQUE e PROTÁSIO, 2005, ROCHA, 2001, CAMPOS et al., 2011), como procurei discutir no capítulo 5. A Pedagogia da Infância envolve o trabalho pedagógico de crianças de 0 a 12 anos, compreendendo, assim, a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Requer que a prática educativa seja desenvolvida envolvendo o cuidado, a educação e a inserção social da criança, observando as singularidades inerentes à faixa etária em que se encontram e respeitando os objetivos de cada nível educacional.

O sentimento de pertencimento com a profissão docente foi identificado a partir do interesse das estudantes em problematizar questões educacionais, do forte aspecto humano que a profissão do pedagogo possui, ao lidar diretamente com gente. Destaquei, ainda, a preocupação externada pelas estudantes acerca da formação oferecida, em que manifestaram um olhar crítico sobre o currículo, apontando suas fragilidades e pontos fortes.

A partir das questões apresentadas compreendo que o curso de Pedagogia da FURG tem possibilitado a formação de pedagogos comprometidos com a profissão docente, preocupados com o processo de profissionalização e, embora algumas assinalem o interesse em atuar na área da gestão ou da Educação de Jovens e Adultos, a maioria se identifica com o curso e pretende trabalhar com crianças, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isto, a hipótese de que a identidade do pedagogo estaria em crise a partir da proposta de um currículo generalista, é refutada. Tal hipótese foi construída a partir das ideias de Dubar (2009), o qual afirma que vivemos um período de crise das identidades, tendo em vista as desestabilizações das formas identitárias, até então vigentes, face ao atual contexto político, social e econômico. No entanto, creio que as egressas do curso da FURG têm construído uma identidade dentro da perspectiva generalista e identificada com uma perspectiva de formação de professores da infância. Talvez, a hipótese de uma crise identitária tenha validade para os pedagogos já formados em currículos que habilitavam para uma ou outra área, mas isso só poderá ser verificado em outro estudo.

Compreendo que o estudo possibilitou inferirmos que o modo de ser pedagogo diferencia-se do trabalho dos professores das demais licenciaturas, pois mesmo com a base docente, o curso de Pedagogia assumiu uma formação polivalente e generalista, que abrange diferentes saberes para dar conta da complexidade dos diferentes espaços possibilitados para atuação do pedagogo, nas diversas esferas da educação.

Por fim, entendo que o curso de Pedagogia, de modo geral, ainda tem muito que avançar na compreensão acerca da sua identidade, uma vez que é recente a normativa aprovada em 2006, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação do Pedagogo e que são recentes as turmas formadas nessa nova

configuração.

Cabe, também, ressaltar que meu objetivo neste estudo não foi chegar numa definição de qual sentimento de pertencimento o novo currículo do Curso de Pedagogia empreendeu. Mas, sim, problematizar a importância do sentimento de pertencimento, não só na formação de professores, mas em todos os espaços sociais, e compreender quais identidades estão sendo produzidas, a partir do novo Projeto Pedagógico da Pedagogia da FURG. Com isto, entendo que atingi meu objetivo e acredito que este estudo expressa uma das possibilidades de entendimento sobre a temática, fruto dos caminhos e leituras que escolhi para seguir, embora sabendo que outras direções poderiam ter sido tomadas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de e PROTÁSIO, Michele Reinaldo. Quando as Crianças Passam a ser alunas? problematizações sobre a articulação da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Revista *Momento*, Rio Grande, 17: 95-106, 2004/2005.

ALMEIDA, Cleuza Ivety Ribes de. Engenharias e Ciências Exatas. In: ALVES, Francisco das Neves (orgs.) *Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP: 1998.

ALVES, Francisco das Neves. Ciências Humanas. In: ALVES, Francisco das Neves (orgs.) *Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. e SANTOS, Robinson. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar. In: Revista Iberoamericana de Educacion. 2008. Disponível em: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/905Santos.pdf> Acesso em maio de 2012.

ANFOPE et al. *Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor*. Brasília, 2001. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

ANFOPE . *Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Abril, 2005a. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>> Acesso em 20 de agosto de 2010.

_____. *Carta de Brasília – VII Seminário Nacional da ANFOPE*. Brasília, junho de 2005b. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em agosto de 2010.

_____. *Manifesto de Brasília – VII Seminário Nacional da ANFOPE*. Brasília, junho de 2005c. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em agosto de 2010.

_____. *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos profissionais da Educação*. Brasília, junho de 2005d. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em agosto de 2010.

_____. *Documento Final do XIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2006.
Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em agosto de 2010.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: Economia Política e Relações de Classe e Gênero na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, v. 53, 1996. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

BATTINI, Okçana e VAGULA, Edilaine. *Concepção e elementos constitutivos da identidade e do trabalho docente do professor universitário*. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere*. PUCPR. 2011.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1190*, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*.

_____. *Decreto-lei nº 4244*, de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*.

_____. *Decreto-lei nº 8530*, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*.

_____. *Decreto-lei nº 8558*, de 4 de janeiro de 1946. *Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências*.

_____. *Decreto-lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *Decreto-lei nº 53*, de 18 de novembro de 1966. *Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências*.

_____. *Decreto-lei nº 5540*, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências*.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 251/62*. *Regulamentação do Curso de Pedagogia*.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/69*. *Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia*.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2*, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

_____. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. 1993.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2*, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 2*, de 19 de junho de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. *Lei nº 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Portaria nº 146*, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrem a Comissão de Especialistas de Ensino.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Portaria nº 1.518*, de 16 de junho de 2000. Designa professores para integrem a Comissão de Especialistas de Ensino.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Fevereiro de 2002a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. Fevereiro de 2002b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Março de 2005a. Mimeo.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 5/2005*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 3/2006*. Reexame do Parecer 5/2005. fevereiro de 2006a. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 2 de junho de 2006.

_____. *Estatuto da Criança e do adolescente. Lei n. 8068, de 13/07/1990*. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*. Brasília, 12 (54): 75-86, abr./jun.1992.

_____. Pedagogia. Pedagogos e Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *Participação Reunião CNE. Relatório Iria Brzezinski*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lista da ANFOPE. Em 23 fevereiro de 2006.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010 Acesso em: 10 julho de 2012.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob novos olhares. São Paulo: Ed. Cortez, 2008b.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade* [online]. Dez. 1999, vol.20, nº. 68 Disponível < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>> Acesso: 14 agosto 2010.

BOGDAN, Robert.C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. O Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Freitas, Marcos Cezar de; Kuhlmann, Moysés Jr. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.)

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2011, vol.41, n.142, pp. 20-54.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 30 de junho de 2012.

CANAN, Silvia Regina. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente*. 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

_____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/ Fapesp, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CBE. *Anais da I Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Anais da II Conferência Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 1982.

_____. *Anais da III Conferência Brasileira de Educação – Abertura, Simpósios e encerramento*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação – Educação e Constituinte*. Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. IV Conferência Brasileira de Educação. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 5, n. 11, 1986.

_____. Moções da V CBE. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 8, n. 14, 1989.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.329-348, 2002.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise

dos pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CHAGAS, Valnir. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAVES, Eduardo C. O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: *Caderno do CEDES*. Ano 1, n. 2, 1980.

CONARCFE. *I Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. 36a. Reunião Anual da SBPC : São Paulo, julho de 1984a. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *II Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. III Conferência Brasileira de Educação : Niterói, outubro de 1984b. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *III Encontro Nacional de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. VIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio de 1985. Mimeo.

_____. *Reformulação dos cursos de formação do educador*. In: *Caderno do CEDES*. Ano 7, n. 17, 1986.

_____. Documento final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional dos cursos de formação do Educador. In: *Educação e Sociedade*. n. 26. abril, 1987.

_____. *Documento Final do IV Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1989. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em abril de 2007.

COUSIN, Claudia da Silva. *Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande 2010.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. *Educação Infantil, pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de setembro de 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/conselheiro.pdf>> Acesso: 2 de setembro de 2010.

DE MARCO, Rosane Rigo. *Curso de Pedagogia*. Conquistas e desafios. Passo Fundo: UPF, 2003.

DEMO, Pedro. *Pesquisa – Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

DIAS, Cleuza Maria Sobral, GOMES, Vanise dos Santos, GALIAZZI, Maria do Carmo. Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2009

DUBAR, Claude. *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa*. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor*. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

_____. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.2, 551-570, jul./dez.2008.

EVANGELISTA, O. e TRICHES, J. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa*. In: ANPED Sul, Itajaí, 2008.

_____. Docência, Gestão e Pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. vol. 1, n° 2, p. 178-203, setembro de 2009.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Para uma pedagogia da infância*. *Revista Patio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed Editora, n. 14, p. 6-9, Jul/Out 2007.

FRANCO, Maria Amélia. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2a Ed. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf Acessado em 20 de junho de 2012.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf Acessado em 18 de maio de 2012.

FORUMDIR. *Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. 2005a. Mimeo.

_____. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Pedagogia. 2005b. Mimeo.

_____. *Proposta reformulada pelo FORUMDIR, a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió, sobre a minuta do projeto de resolução do CNE*. 2005c. Mimeo.

FURG. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO. *Deliberação nº 17/1986*. Dispõe sobre a aprovação da estrutura curricular das novas habilitações do Curso de Pedagogia. Mimeo.

_____. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO. *Deliberação nº 23/1995*. Dispõe sobre alteração curricular do Curso de Pedagogia. Mimeo.

_____. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO. *Deliberação nº 25/2002*. Dispõe sobre alteração curricular nos Cursos de Pedagogia. Mimeo.

_____. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO. *Deliberação nº 50/2003*. Dispõe sobre o Plano de último oferecimento das disciplinas do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério do Ensino Médio e Implantação do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Noite. Mimeo.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Educação Infantil*. 2004a. Mimeo.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais*. 2004a. Mimeo.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura*. 2006. Mimeo.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília : Plano Editora, 2002.

GIMENES, Nelson Antonio Simão. *Graduação em Pedagogia: identidades em conflito*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2011.

GONÇALVES, Queila Gomes. *O Curso de Pedagogia e a Formação de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2011.

GONÇALVES, Sonia e DONATONI, Alaíde Rita. Pedagogia: os Marcos Históricos, a Identidade Profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. In: *Profissão Docente Online*. Vol.07 N. 2007. Disponível em: http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_002.pdf Acesso em 30 de agosto de 2010.

GUIMARÃES, Mauro. *A Dimensão Ambiental na Educação*. 6 ed. São Paulo: Papyrus. 2005.

_____. *A Formação de Educadores Ambientais*. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

HYPOLITO, Álvaro M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 61-79, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2012.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (orgs). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 3. ed.: São Paulo: Cortez, 2008.p. 107-115.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KÜENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, vol. 19 no. 63 Campinas Ago. 1998, p.105-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. ISSN 0101-7330. Acesso em 3 junho de 2011.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999. p. 163-183. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf Acesso em 23 de junho de 2011.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fatima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida M. Monteiro *et al* (Orgs.). *Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai-ago, 2000. pp.5-18. Disponível em: www.anped.org.br/.../RBDE14_03_MOYSESKUHLMANN_JR.pdf Acesso em 30 de maio de 2012.

KUHLMANN JR. Moisés e FREITAS, Marcos César de. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, Carlos Frederico Bernardo; Layrargues, Philippe Pomier & Castro, Ronaldo Souza de (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. 2006.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em 3 de julho de 2012.

LESTINGUE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para o estudo do meio e pertencimento*. Tese de doutorado. Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz, São Paulo 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, Aida M. Monteiro. *et al* (orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. (p. 213-241).

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, no. 68, p.239-277. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em 3 de janeiro de 2012.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez, 2003. p.59-106.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Educação Ambiental, Gestão Pública, Movimentos Sociais e Formação Humana*. São Carlos. Rima Ed. 2009.

LOURO, Guacira Lopes, Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.14, n.2, jul/dez. 1989. (p. 31–39).

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M., org. *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 2005.

MEDEIROS, Ivone Regina. *CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG: um estudo sobre a influência da formação na atuação da profissional egressa*. Dissertação de Mestrado. 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco; 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MOTA, Maria Renata Alonso. *Ensino Fundamental de nove anos: um outro espaço escolar?* Proposta de Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

NAGEL, Lígia. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: Nogueira, Francis (org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: EDUNOESTE, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *A infância como construção social*. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz H., (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172 – 177.

_____. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco, 2001.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A passagem da educação infantil para o 1 ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In: Stoer, Stephen R. (org). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma*

abordagem interdisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NUNES, Claudio Omar Iahnke. Ciências Sociais e Aplicadas. In: ALVES, Francisco das Neves (orgs.) *Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e administração da educação*. v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1357/showToc> Acesso em 10 de junho de 2012.

PAPI, Silmara Gomes de Oliveira. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/.../art05_33.pdf Acessado em: 15 de junho de 2012.

RIBES, Eva Lizety, CESTARI, Maria Luísa, MIRANDA, Olga. *Proposta de ajustamento da oferta do Curso de Pedagogia* (estudos prévios para discussão). Rio Grande: FURG, 1995, mimeo.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 5, n. 18, p. 21-33, 1997.

_____. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr; no 16, 2001. pp. 27-34. Disponível em: www.anped.org.br/.../RBDE16_05_ELOISA_ACIRES.pdf Acessado em 20 de maio de 2012.

_____. A função social das instituições de educação infantil. *Revista Zero a Seis*. Número 7. Janeiro/Junho de 2003. Disponível

em:<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/799/9390>
Acessado em 09 de dezembro de 2011.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 245 – 256.

SARMENTO, Manuel Jacinto E PINTO, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança*. Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento*. N.3, maio de 2001.

_____. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. Anais. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, mai./ago., 2005.

SANTOS, José. E. ; SATO, Michèle. *Universidade e ambientalismo – encontros não são despedidas*. In: _____ *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de pandora*. São Carlos: RiMa, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et. al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, UNISO; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008, pág. 35-49, 2008. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

_____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007.

_____. Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. [et al.] (org).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*. Belo Horizonte. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109. Disponível em: www.uemg.br/openjournal/index.php/.../article/.../104 Acessado em: 14 de julho de 2012.

_____. A Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Contexto de Expansão do Ensino Superior. In: Cláudia da Mota Darós Parente ; Juliano Mota Parente. (Org.). *Pedagogia em Ação: Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação dos Profissionais da Educação*. Pedagogia em Ação: Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação dos Profissionais da Educação. 1ed .São Cristóvão/Paraíba: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011, v. , p. 39-64.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da. *A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)*. Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso: 2 de junho de 2012.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA JR., João do Reis. *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações e teóricas*. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez. 2003 N. 24.

SOARES, Solange Toldo. *O Processo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006): Ambiguidades nas Propostas de Formação do Pedagogo*. 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba,PR, 2010.

SORRENTINO, Marcos. Avaliação de processos participativos. In: SORRENTINO, Marcos. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, Pelotas, v. 2, n. 3, 1998, p. 35-57.

TANURI, Leonor Maria. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: hegemonia da docência*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006 (mimeo).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo, Atlas, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autentica, 2004. P. 97-118.

_____. Monopolização do Ensino pelo Estado e a Produção da Infância Escolarizada. In: Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas, SP. 2007. Disponível em: www.uel.br/grupo-estudo/.../anais10/.../Cynthia_Greive_Veiga.pdf Acesso em: 12 de novembro de 2011.

_____. As crianças na história da Educação. In: SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. *Perspectiva*, ano 11, n. 20, ago/dez 1993. p. 127-148

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO PROPOSTO PARA AS ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
CURSODE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO 4 ANO
DO CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA DA FURG

Qual a sua faixa etária?

- 15 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 25 a 30 anos
- 30 a 35 anos
- 35 a 40 anos
- acima de 40 anos

Qual o seu sexo?

- feminino masculino

Qual seu ano de ingresso no curso de Pedagogia – Licenciatura? _____

Em que turno você realiza o curso?

- manhã noite

Qual o curso de Ensino Médio você realizou?

- Magistério ou Normal
- Ensino Médio regular
- Supletivo
- Profissionalizante

O que levou você a fazer o curso de Pedagogia?

Qual a avaliação que você faz do currículo do curso de Pedagogia da FURG? Considera as últimas alterações curriculares para sua análise.

ANEXO II – QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FURG APROVADO APÓS AS DIRETRIZES CURRILARES DE 2006

ANEXO III – QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA
HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL



QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tempo de Formação e Carga Horária

Em vigor a partir do
1º semestre Ano: 2005

FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
DO RIO GRANDE

Duração do Curso em horas/aula
Disciplinas Obrigatórias: 2175h/a
Disciplinas Optativas: 60 h/a
Carga Horária de Atividades Complementares: 200 h/a
Carga Horária de Prática Pedagógica: incluídas nas discs. Obrigatórias
e atividades num total de 400horas
Carga Horária de Estágio Curricular Obrigatório: 405 h/a
Carga Horária Total do Curso: 2.840 h/a

Mínimo..... 8 semestres
Carga horária semanal máxima: 32h/a
Máximo..... 14 semestres
Carga horária semanal mínima : 14 h/a

Aprovado em reunião do COEPE
Deliberação COEPE No. 035/2004

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	09283 120/8 <i>Filosofia da Educação</i>	INFÂNCIAS, EDUCADORAS(ES) E ESPAÇOS EDUCATIVOS	09458 60/4 <i>Fund. e Metod. da Pesq. em Educação</i>	COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE ZERO A SEIS ANOS	09511 60/4 <i>Fund. Metod. da Ed. Inf. I</i>	09513 60/4 <i>Fund. Metod. da Ed. Inf. II</i>	PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS EDUCATIVAS	09518 60/4 <i>Fund. Metod. Ed. Inf. III</i>	09481 75/5 <i>Trab. de Concl. de Curso</i>	
	09282 120/8 <i>Sociologia da Educação</i>		09436 60/4 <i>Políticas Públicas de Educação</i>		09420 45/3 <i>Fund. da Ed. Infantil</i>	09514 45/3 <i>Jogos, Brinquedos e Culturas</i>		09519 60/4 <i>Oficinas de Brinquedos</i>	09523 225/15 <i>Estágio na Ed. Infantil IV</i>	
	09435 120/8 <i>Psicologia da Educação</i>		09507 60/4 <i>Psic. Infância</i>		09463 60/4 <i>Infâncias, Culturas e Ed.</i>	09512 60/4 <i>Constr. Social Ling. e do Conhecimento</i>		06156 60/4 <i>Literatura Infantil</i>	09520 30/2 <i>Cotidiano da Ed. Inf. II</i>	09482 75/5 <i>Sem. de Prop. Pedagógicas</i>
	09455 90/6 <i>História da Educação Brasileira</i>		09460 60/4 <i>Corporeidade e Movimento</i>		09510 60/4 <i>Tópicos Espec. da Ed. Infantil</i>	06351 60/4 <i>Arte e Ling. na Educação</i>		09515 60/4 <i>Cotidiano da Ed. Inf. I</i>	09477 45/3 <i>Sem. Teórico-Prát. da Ação Educativa</i>	
	09456 60/4 <i>Didática V</i>		09461 120/8 <i>Didática VI</i>			09516 60/4 1.3 Estágio na Ed. Infantil I		09517 60/4 1.4 Estágio na Ed. Infantil II	09521 60/4 <i>Ética e Educação</i>	
	06347 60/4 <i>Produção Textual</i>		09462 60/4 <i>Psic. Educ. dos Portadores de Necessidades Especiais</i>			30/2		30/2	09522 60/4 <i>Estágio na Ed. Inf. III</i>	
	09457 60/4 <i>Atividades Integradoras I</i>		09508 45/3 <i>Estudo Social da Infância</i>		09509 45/3 <i>Mídias e Infâncias</i>					
	09465 60/4 <i>Atividades Integradoras II</i>									

ANEXO IV – QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA
HABILITAÇÃO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
DO RIO
GRANDE

QUADRO DE SEQÜÊNCIA LÓGICA PEDAGOGIA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tempo de Formação e Carga Horária

Em vigor a partir do
1º semestre Ano: 2004

Duração do Curso em horas/aula
Disciplinas Obrigatórias: 2175 h/a
Disciplinas Optativas: 60 h/a
Disciplinas e atividades de cunho científico – culturais: 1835 h/a
Carga Horária de Atividades Complementares: 200 h/a
Carga Horária de Prática Pedagógica: 400 h/a
Carga Horária de Estágio Supervisionado: 405 h/a
Carga Horária Total do Curso: 2.835 h/a

Mínimo..... 6 semestres
carga horária semanal máxima: 32h/a

Máximo..... 14 semestres
carga horária semanal mínima : 14 h/a

Aprovado em reunião do Conselho de
Ensino, Pesquisa e Extensão em
Deliberação COEPE No.

1º Período/2º Período		3º Período/4º Período		5º Período/6º Período		7º Período/8º Período	
CONTEXUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	09283 120/8 <i>Filosofia da Educação</i>	09458 60/4 <i>Fund. E Metod. da Pesq. em Educação</i>	09466 60/4 <i>Hist. e Metod. da Alfabetiz. I</i>	09469 60/4 <i>Hist. e Metod. da Alfabetiz. II</i>	06352 60/4 <i>Lit. Infanto-Juvenil</i>	09481 75/5 <i>Trab. de Concl. de Curso</i>	
	09282 120/8 <i>Sociologia da Educação</i>	09436 60/4 <i>Políticas Públicas de Educação</i>	09467 45/3 <i>Ens. da Port. nos A.I. I</i>	09470 45/3 <i>Ens. da Língua Port. nos A.I. II</i>	09525 30/2 <i>Ens. na Mat. nos A. II.</i>	09480 225/15 <i>Estágio IV</i>	
	09435 120/8 <i>Psicologia da Educação</i>	09459 60/4 <i>Psic. Infância e da Adolesc.</i>	09463 60/4 <i>Infância, e Cultura Educ.</i>	09471 60/4 <i>Ens. de Ciênc. Sociais A.I.</i>	09476 30/2 <i>Curr. e Met. dos A. I. II</i>	09482 75/5 Sem. de Prop. Pedagógicas	
	09455 90/6 <i>História da Educação</i>	09460 60/4 <i>Corporeidade e Movimento</i>	09464 60/4 <i>Educação de Jovens e dultos</i>	06351 60/4 <i>Arte e Ling. na Educação</i>	09472 60/4 <i>Currículo e Met. dos A. I. I</i>	09477 45/3 <i>Sem. Teórico-Prát. Ação da Educativa</i>	
	09456 60/4 <i>Didática VI</i>	09461 120/8 <i>Didática VI</i>	09473 60/4 1.5 Estágio I	09474 60/4 1.6 Estágio II	09478 60/4 Invest. Prát. Camp. da EJA		
	06347 60/4 <i>Produção Textual</i>	09462 60/4 <i>Psic. Educ. dos Portadores de Necessidades Especiais</i>	Optativas			09479 60/4 Estágio III	
	09457 60/4 <i>Atividades Integradoras I</i>	09166 45/3 <i>Ética Profissional</i>	45/3 <i>Psicolinguística</i>	30/2	30/2		
		09465 60/4 <i>Atividades Integradoras II</i>			09399 30/2 <i>Ens. na Mat. nos A. I.</i>		
COTIDIANO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE			COTIDIANO DOS ANOS INICIAIS		PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS EDUCATIVAS		