



A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: PRIMEIROS OLHARES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Maria Eneida da Silva¹ (UEG/UnB)

Andréa Kochhann² (UEG/UnB)

Deidiana Ferreira da Rocha³ (UEG)

Jhosiane Alencar Amorim⁴ (UEG)

GT 03 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

A discussão da identidade do pedagogo que trazemos para este artigo fez parte de uma experiência acadêmico-científica em uma roda de conversa enquanto atividade da disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção Textual no curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. A roda de conversa é uma das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) que está institucionalizado na UEG desde 2006. A atividade também é um desdobramento extensionista do projeto de pesquisa “Formação e atuação do pedagogo: discussões à luz do estado da arte e do currículo”, cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa da UEG e que vem sendo desenvolvido desde 2017. O objetivo da roda de conversa foi, além de agregar conhecimento sobre a temática, proporcionar aos discentes elementos de apropriação e aperfeiçoamento da produção textual escrita e oral como requisito da disciplina curricular do curso. Assim, por meio da leitura prévia do artigo “Identidade do pedagogo: uma discussão sobre sua formação e atuação” de Kochhann et al. (2015), foi debatida a identidade do pedagogo, os marcos legais e históricos do curso e as limitações e possibilidades de formação e atuação em espaços escolares e não escolares. Ao término da atividade foram feitas as seguintes perguntas aos discentes: “Quais os pontos positivos da roda de conversa sobre a identidade do pedagogo?; quais os negativos? Quais sugestões para as próximas atividades como esta?”. A fundamentação teórica conta com Freire (1996); Silva (1999; 2006); Saviani (2009); dentre outros e a metodologia é de pesquisa teórica e triangulação de dados (YIN, 2010). Diante disso, o objetivo deste artigo é socializar a experiência acadêmico-científica na formação dos acadêmicos do primeiro semestre do curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG.

Palavras-chave: Identidade do pedagogo. Câmpus Luziânia. Roda de conversa. GEFOPI.

¹Profa. Ma. em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG) e doutoranda em Educação (UnB). Docente do Câmpus Luziânia da UEG. eneida.silva@ueg.br

² Profa. Ma. em Educação (PUC/GO) e doutoranda em Educação (UnB). Docente do Câmpus São Luís de Montes Belos da UEG. andreakochhann@yahoo.com.br

³ Acadêmica do primeiro semestre de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG. deidianarocha@gmail.com

⁴Acadêmica do primeiro semestre de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG. jhosianealencar@gmail.com



INTRODUÇÃO

Este artigo se origina de uma roda de conversa que é um desdobramento extensionista do projeto de pesquisa “Formação e atuação do pedagogo: discussões à luz do estado da arte e do currículo” (DA SILVA, 2018), cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e que vem sendo desenvolvido desde 2017, sob a coordenação da professora Maria Eneida da Silva. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPi – que existe na UEG desde 2006, configurando-se como um projeto de extensão macro com características de programa, por conta de sua envergadura de ações e de atuação. O Grupo de Estudos está presente nos Campi de São Luís de Montes Belos, Jussara, Luziânia e Formosa, sendo estes dois últimos iniciados em 2017, com o desenvolvimento de ações na pesquisa, no ensino e na extensão.

A referida roda de conversa discutiu a identidade do pedagogo, sua formação e atuação, sendo realizada em um dos encontros da disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção Textual, no curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG, ministrada pela professora Maria Eneida. O objetivo da atividade foi, além de agregar conhecimento sobre a temática, proporcionar aos discentes elementos de apropriação e aperfeiçoamento da produção textual escrita e oral como requisito da disciplina do curso.

Após o término da atividade, por meio do aplicativo de celular *WhatsApp*, foram encaminhadas as seguintes perguntas aos discentes: “Quais os pontos positivos da roda de conversa sobre a identidade do pedagogo?; quais os negativos?; quais sugestões para as próximas atividades como esta?”.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é discutir a teoria que subsidiou a roda de conversa e também socializar a experiência acadêmico-científica na formação dos acadêmicos do primeiro semestre do curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG.

A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: ALGUNS CONSTRUTOS HISTÓRICOS

De acordo com Silva (1999), a criação do curso de Pedagogia se deu na década de 1930 com a fundação da Escola Normal do Distrito Federal, em Niterói. Porém, o curso



foireconhecido somente em 1939, por meio da criação da Faculdade de Filosofia, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

O objetivo do curso era formar professores para atuarem no magistério de ensino secundário e normal, visando à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive no âmbito pedagógico, com a adoção do esquema 3+1, ou seja, três anos de Bacharelado e um ano de Didática. À época, o bacharel era considerado como técnico em educação, pois não poderia exercer a prática de ensino, somente a parte teórica, enquanto que o licenciado poderia praticar suas atividades nas classes escolares. Brzezinski (1996) aponta que essa formação era tecnicista, posto que para ela, era preciso uma formação múltipla e crítica.

Em 1962, ocorreram mudanças no currículo mínimo no curso de Pedagogia para o bacharelado e a licenciatura, por meio do Parecer nº 251/1962. Pretendia-se superar a divisão do padrão federal, mas mesmo assim, ainda era uma formação insuficiente, pois prevalecia a dualidade entre teoria e prática. Dessa forma, o curso de Pedagogia ficou muito fragilizado, o que resultou em longas discussões feitas pelos profissionais da educação que questionavam a extinção ou a permanência do curso.

Assim, aconteceram várias críticas nos debates a respeito da fragmentação da formação do professor, pois para alguns, o docente deveria atuar em sua prática de ensino somente se tivesse o ensino superior; já para outros educadores, a formação deveria se dar na pós-graduação para se ter o direito de exercer cargos administrativos. Porém, mesmo com a formação no curso superior, a identidade do pedagogo não se havia sido definida, gerando desse modo, insegurança quanto aos profissionais “técnicos” no mercado de trabalho.

Em 1964, com o Golpe Militar, a educação sofreu sérias repressões, como cortes salariais e demissões de professores; fechamentos de universidades; dentre outras consequências, devido ao fato de que os militares consideravam que as ideias e medidas de melhorias no sistema de ensino educacional eram contrárias ao governo. Segundo Saviani (2009), verificaram-se mudanças na legislação educacional, a partir da Lei n. 5.692/1971 que alterou ensinos primário e médio, passando a chamar no lugar daqueles, primeiro grau e segundo grau. Com a homologação do Parecer n. 252/1969, foram criados os estágios específicos, acirrando ainda mais a fragmentação do curso de Pedagogia.



Assim, a estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: uma comum que era obrigatória a todo país e a outra de caráter diversificada que visava a formação especial. Desse modo, a formação do professor ainda se via vinculada ao antigo padrão de ensino, devido à forma fragmentada do curso. Só que desta vez, o professor se formava especialista da educação, uma vez que este profissional poderia escolher uma área de atuação. Como afirma Silva (2006, p. 26), o Parecer n. 252/1969 foi

apresentado como instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Paralelo a essa legislação, em 1980, foram realizados novos debates e discussões acerca da reformulação dos cursos de Pedagogia, com a promulgação da Lei n. 7.044/1982 que tomava a docência como princípio básico para definir a identidade dos profissionais da educação. Entretanto, tais discussões não modificaram a estruturação deste curso, para o qual prevaleceu o disposto pelo Parecer n. 252/ 1969, vigorando até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A nova LDB propôs a formação de profissionais para a educação básica em outros espaços, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs), oferecendo programas e cursos para a formação de docentes para a Educação Infantil e as Primeiras Séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de formar professores mais rápido e com um baixo custo financeiro. Assim, está disposto no Artigo 62 da LDB que a formação dos professores para a educação básica deveria acontecer

em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 2).

Apesar disso, o fracionamento do curso continuou e constantes discussões levaram a indagações a respeito da função da Pedagogia, fazendo com que o curso corresse o risco de ser extinto. Após diversos e intensos debates ao longo dos anos, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 05/2005 que regulamentou o Curso de Pedagogia, prevendo a exclusão da formação do docente na graduação e passando tal formação para os cursos de pós-graduação.



No ano posterior, foi promulgado o Parecer CNE/CP n. 01/2006, retomando a questão de que o pedagogo poderia ser formado tanto na graduação, como também na pós-graduação.

Diante desta breve análise da formação do pedagogo, percebemos que houve, desde a ~~sua~~ criação do curso de Pedagogia até os dias atuais, certa dúvida sobre qual seria realmente a verdadeira identidade desse profissional. Partindo desse pressuposto, percebemos que a legislação foi insuficiente para firmar o papel e a função do pedagogo. Contudo, podemos inferir que este profissional possui amplos conhecimentos para atuar em espaços escolares e não escolares, como docente, gestor e pesquisador no âmbito pedagógico, com base na Resolução.

A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: DOCENTE, GESTOR E PESQUISADOR

Com os marcos legais do curso de Pedagogia, o Parecer 251/1962 e o Parecer 252/1969, foi possível conhecer uma formação tecnicista que priorizava a excessiva produção para gerar economia ao governo e deixava uma deficiência na qualidade de formação do profissional que assumiria a responsabilidade de introduzir o indivíduo no universo da educação. Segundo Brzezinski (1996, p. 59) “A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante ‘rações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade”.

Desse modo, os alunos em formação se limitavam a aprender e posteriormente se limitavam a ensinar, formando assim um ciclo mecânico. Em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta uma identidade crítica para o pedagogo. Foi um avanço ainda tecnicista, mas a luta pela identidade do pedagogo seguia em busca de uma capacitação mais ampla.

Com esta Resolução, foi estabelecida uma identidade para o pedagogo, com a compreensão da docência enquanto possibilidade de atuação como professor, pesquisador e gestor, em espaços escolares e não escolares. Essa foi uma conquista que quebrou o paradigma opressor e hierárquico, assim como assevera Freire (1996, p. 33) ao pontuar que “uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”.



Com as atualizações no campo da educação, o pedagogo conquistou seu espaço no que tange à sua atuação e formação. Foram conquistas ao longo dos anos para que o profissional e também o professor em formação tivesse o direito ao pensamento crítico, como também oportunidade de pesquisar, possibilitando além das teorias, a práxis. Dessa forma, o professor em formação inicial ou continuada pode conhecer várias correntes teóricas e linhas de pesquisa, podendo chegar ou não a uma discussão dialética em suas investigações. Segundo Lazarin (2016, p. 78),

a cada exame, surge um novo par de termos contrários, que devem ser separados e novamente divididos, até que se chegue a um termo indivisível, isto é, não formado por nenhuma oposição ou contradição e que será a ideia verdadeira ou a essência da coisa investigada

A liberdade de construção de conhecimento que as pesquisas proporcionam, auxilia o acadêmico em formação a se descobrir na sua área de formação para a futura ou imediata atuação. Porém, diante dessa amplitude de possibilidades, é preciso uma capacitação específica possibilitada pela formação continuada, em concordância com Imbernón (2010 p. 78) quando afirma que “a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”.

A formação de qualidade é resultado de uma trajetória de dedicação do acadêmico e, além disso, é necessário, de acordo com Reis (1996, p. 12)

a construção do ensino, pesquisa e extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor. A questão diz respeito ao encontro dos vários olhares “sentires, pensares e amores” em relação com um objetivo ou vários objetos, incluindo os próprios sujeitos. Universidade se caracteriza pelo respeito e discussão de ideais, opiniões e vivências.

A não neutralidade na atuação do discente é fundamental para o ensino-aprendizagem, posto que o professor, *a priori*, apresenta sua visão crítica para provocar a curiosidade do educando. Segundo Freire (1996) é necessário que o educador atue com rigorosidade metódica, instigando o educando a pesquisar sobre o objeto de estudo e assim desenvolver sua opinião crítica. Tão importante quanto, é imperioso que o professor em formação “saia” do campo de ensino e “navegue” no mundo de pesquisas e ações de extensão para que, por meio da sincronia dessa tríade, ele possa obter uma autonomia de construção de conhecimentos



além da sala de aula e além das epistemologias prontas. Diante disso, Reis (1996, p. 14) diz que

a convivência com a diferença e entre diferentes pode possibilitar o caráter e o pensar-fazer-pensar de cada universidade como ‘locus’ de formação de profissionais de produção de conhecimento e de relação com a sociedade, centrando no amor e em que a felicidade tenham morada permanente no coração de cada pessoa.

Com as práticas extensionistas o discente vive a experiência de estar em contato direto com a sociedade e tem a oportunidade de elucidar a teoria e, conseqüentemente, cria-se uma relação de afeto com os possíveis educandos; do possível educando com o futuro educador; da família do educando com o professor em formação; do acadêmico com os saberes da comunidade. Ademais, o envolvimento também com as atividades de pesquisa traz para o professor em formação inicial possibilidades de construção de conhecimento a partir da teoria para desenvolvê-la nas ações práticas, estabelecendo, assim, a compreensão do que seja a unidade teoria-prática enquanto dialogia para a verdadeira formação do profissional da educação.

A RODA DE CONVERSA: UMA ATIVIDADE DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

A atividade de ensino aconteceu no dia 19 de março de 2018, das 19:30 às 22:30, durante a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção Textual. É uma atividade que advém de um projeto de pesquisa intitulado “Formação e atuação do pedagogo: discussões à luz do estado da arte e do currículo” (DA SILVA, 2018) que proporcionou a realização dessa ação de extensão direcionada aos acadêmicos do primeiro semestre do Curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG.

A roda de conversa aconteceu ao estilo dos círculos formativos de Paulo Freire, na quadra de esportes do Câmpus, conforme Figura 01.

Figura 01 – A roda de conversa realizada na quadra de esportes do Câmpus Luziânia



Fonte: Acervo GEFOPi (2018)

Os acadêmicos chegaram na sala de aula e cada um levou sua carteira para a quadra e se dispuseram em círculo, a partir da orientação de uma mesa disposta no canto esquerdo da chegada deles até completar a roda. Foi disposta no centro do círculo uma cadeira giratória para que a professora Andréa Kochhann, que conduzia a atividade, pudesse convidar um aluno ou aluna para se sentar na cadeira e falar sobre um tópico do artigo “Identidade do pedagogo: uma discussão sobre sua formação e atuação” (KOCHHANN ET AL. 2015), previamente lido por eles, sobre o qual se iniciou a discussão.

Quando quem estava sentado (a) discutia a temática, podia solicitar apoio de um colega ou simplesmente convidar alguém para a troca de lugar fazendo uma pergunta relacionada à discussão. Os discentes também tiveram contato prévio com a obra “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996) que subsidiou a compreensão da dinâmica da roda de conversa, bem como sustentou as discussões advindas de questionamentos sobre a profissão docente.

Encerrada a atividade, os alunos receberam, no grupo de *WhatsApp* da turma, as perguntas: “Quais os pontos positivos da roda de conversa sobre a identidade do pedagogo?; quais os negativos?; quais sugestões para as próximas atividades como esta?” para que pudessemos avaliar a atividade e a formação que puderam ter com as discussões teóricas empreendidas. Dessa forma, os questionamentos foram enviados e obtivemos um total de 43.9% de respondentes, de um total de 41 alunos na turma. A Figura 02 mostra algumas respostas enviadas pelo *WhatsApp*.

Figura 02 – Respostas dos (as) discentes quanto ao questionamento após a roda de conversa



Fonte: Acervo do GEFOPi (2018)

As respostas foram quase unânimes quanto aos pontos positivos e negativos, tanto quanto com relação às sugestões de atividades semelhantes. Infere-se, portanto, que houve aprendizagem por meio da dinâmica; que foi aguçada a curiosidade dos alunos e alunas para conhecer mais sobre o assunto; que perceberam a aprendizagem entre os colegas por conta das falas e contribuições que cada um e uma pôde levar para o debate; e também houve a indicação de que gostaram da atividade e que gostariam que outras acontecessem.

Quanto aos pontos negativos, pontuaram que precisavam ter lido melhor o artigo sugerido para aproveitar melhor a atividade; que o tempo para a discussão não foi suficiente; que deveria haver a determinação de tempo para que mais colegas pudessem falar.

Diante disso, pontuamos que a roda de conversa atingiu o objetivo proposto para a atividade que era a produção oral no debate e, posteriormente, a produção escrita por meio dos textos em suporte digital. Além do mais, houve a oportunidade de discutir, formar opiniões para construir e desconstruir conceitos e paradigmas; e também foram proporcionados caminhos para a construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da roda de conversa os alunos foram instigados a buscar outras fontes de conhecimentos, de informações, para desenvolver pensamentos críticos mediante a rigorosidade metódica aplicada à atividade. A partir de então, os alunos se descobriram



curiosos a conhecer, em nível epistemológico o que antes era somente curiosidade ingênua (FREIRE, 1996), o objeto da pesquisa e a fazer parte de projetos de extensão que contribuem bastante com a formação acadêmica.

A didática aplicada proporcionou o conhecimento de várias teorias e conquistas para a profissão que escolheram. Tiveram contato com um artigo científico de Da Silva (2017) e com a obra de Freire (1996) com a qual se identificaram em vários saberes que, segundo os próprios acadêmicos, fez com que se tornasse mais prazeroso estudar no curso de Pedagogia.

Em contrapartida, os discentes pontuaram que o tempo disponível para a roda de conversa foi pequeno para melhor debater cada conceito novo que surgia quando cada teoria era apresentada. Dessa forma, infere-se que se torna muito importante a participação dos acadêmicos nos grupos de estudo como o GEFOPi que podem propiciar o prolongamento das discussões e compreensões para a construção do conhecimento além das paredes da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da educação**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivel_03/leis/19394.htm>.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 16 de maio, 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União (DOU). Brasília, DF: Poder Executivo, 2006.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Letramento na formação de professores: caminhos possíveis à emancipação humana. In: EDUCERE – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 13, 2017, Curitiba-PR. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC, 2017, p. 11.249-11.263. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=maria+eneida+da+silva&area>>. Acesso em 05 jan. 2018.

_____. **Formação e atuação do pedagogo**: discussões à luz do estado da arte e do currículo. Projeto de pesquisa. UEG, 2018. Disponível em: <<http://www.athena.ueg.br:8080/athena/modulos/menu/projetos.jsf>>. Acesso em 15 maio 2018.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOCHHANN, Andréa et al. **A identidade do pedagogo:** uma discussão sobre sua formação e atuação. IV Semana de Integração. UEG Inhumas, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores.** Aspectos históricos e legislativos. Revista Brasileira de educação. V, 14. N. 40. jan/abr. 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** História e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.