

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: DEBATES
PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO
(2015-2020)

MARCILANIA GONÇALVES DA APARECIDA

GOIÂNIA-GO
2022

MARCILANIA GONÇALVES DA APARECIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: DEBATES
PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO
(2015-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial, para defesa de Mestrado em Educação, sob orientação do Professor Dr. José Maria Baldino.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

DP CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais.

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

A639f Aparecida, Marcilânia Gonçalves da
Formação de professores no curso de pedagogia : debates
perspectivas e apontamentos à luz do estado do conhecimento
(2015-2020) / Marcilânia Gonçalves da Aparecida. --
2022.
128 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2022.
Inclui referências: f. 92-97.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.
I. Barros, Renato Almeida de. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 28/10/2022.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.046-021.64:37(043)



**PUC
GOIÁS**


Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPQSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: DEBATES PERSPECTIVAS E
APONTAMENTOS À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO (2015- 2020)**

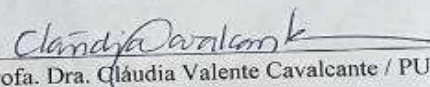
Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de outubro de 2022.

MARCILÂNIA GONÇALVES DA APARECIDA

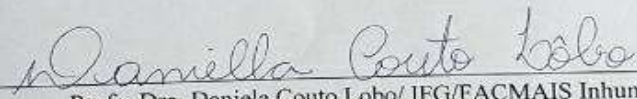
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Orientador)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Daniela Couto Lobo / IFG/FACMAIS Inhumas

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG (Suplente)

APROVADA (X)

REPROVADA ()

DEDICATÓRIA

À minha Família,

Aos meus Amigos e Amigas

Aos meus Professores e Professoras

E, a todos aqueles que decidem atravessar seus desertos em prol de uma Educação que seja capaz de contribuir para a emancipação do ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus que está no céu, o infinito da minha mente!

À minha Família, Avó, Pai, Mãe, Filha, Irmãs, Sobrinhos e Sobrinhas.

Ao meu Pai Mário e minha Mãe Branca, pelas orações dirigidas aos céus a meu favor. Nos momentos de solidão e angústia foram meu apoio e minha fortaleza. Eterna Gratidão!

À minha Avó Maria, que com palavras simples e verdadeira me encorajava a seguir avante, dizendo que o estudo é o melhor caminho e o conhecimento ninguém poderá me tirar.

À minha Filha poetisa Ester, minha estrela! Sem ela eu estaria longe de realizar esse objetivo. Por ela enfrentei grandes desafios. Filha, eu te amo!

Ao meu Nobre Orientador, Dr. José Maria Baldino (*In memoriam*), Gratidão Eterna! Sua partida dilacerou minha alma, mas seus ensinamentos serão para sempre guardados no meu coração. Seu exímio profissional me conduzirá à eternidade.

À Professora Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, por fazer parte desse momento tão especial. Nos momentos de diálogos me fez entender que tudo na vida tem um preço e toda conquista advém de uma renúncia.

Ao Professor Dr. Renato Barros de Almeida e a Prof.^a Dra. Cláudia Valente Cavalcante, que em momento de grandes incertezas e cansaço conduziram-me a seguir avante nesse projeto.

À Professora Dra. Daniella Couto Lobo, pelo aceite do convite e fazer parte deste momento tão especial.

Ao Professor Dr. Lizandro Poletto, pela confiança, apoio na leitura desse trabalho.

A todos os professores do Programa que contribuíram para o meu crescimento e conhecimento: Prof.^a Dra. Estelamaris Brant Scarel, Prof. Dr. Made Miranda, Prof.^a Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Prof. Dr. José Carlos Libâneo, Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, Prof.^a Dra. Maria Esperança, Prof.^a Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Prof.^a Dra. Iria Brzezinski, Prof.^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Prof.^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. Todos, com sua maestria e de modo especial, contribuíram para a consolidação dos meus conhecimentos e descobertas no campo das pesquisas.

À Professora Dra. Bruna Cardoso Cruz, obrigada por me mostrar o caminho e acreditar no meu potencial. Isso me fez ver o que antes apenas enxergava.

À Professora Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva, pela dedicação, profissionalismo e cuidado na leitura e revisão desta dissertação.

Ao Professor Diogo Gonçalves Ferreira, pela acolhida e condução; o que me fez mais confiante dos meus conhecimentos pedagógicos e prática profissional diante do contexto da Educação Corporativa.

Aos Amigos e Amigas que me apoiaram e me felicitaram por essa conquista.

Ao meu grande amigo Danilo Melo de Carvalho (*In Memoriam*). Um amor inesquecível que me ensinou a conviver com a minha melhor versão em conexão com a unicidade “Corpo, Alma e Espírito”. Nossa aliança será eterna e nosso amor para sempre um sonho.

Às Pets, Pretinha e Ninja, Pantera e Belinha, companhias maravilhosas que o Universo me trouxe. Uma Experiência Surreal!

Peço que Universo retribua a todos o que fizeram a meu favor.

Gratidão!

Ostra Feliz não faz Pérola (Rubem Alves).

ELOGIO DA DIALÉTICA

A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.
Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem, pois, ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Eugen Bertholt Friedrich Brecht. Dramaturgo, Poeta e Encenador Alemão do Século XX (1898-1956)

RESUMO

Esta Dissertação integra projetos da Linha de Pesquisa, Estado, políticas e instituições educacionais e ainda do Diretório de Pesquisa do CNPq-PROPE/PUC Goiás, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Tem como objeto o Curso de Pedagogia, seus elementos teóricos práticos na formação profissional. Como problema de pesquisa: Quais os pressupostos teóricos que definem os marcos e configuração contemporânea do Curso de Pedagogia no Brasil no que tange a Formação de professores. Objetivou analisar, a partir da construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, as concepções teórico-científicas e metodológicas sobre a Formação de Professores em produções acadêmicas e científicas dos anos 2015 a 2020. Para tal, definiu-se como objetivos específicos: a) contextualizar o Curso de Pedagogia no Brasil em seus aspectos de regulamentação, evolução, tensões históricas e concepções sociopolíticas defendidas; b) apresentar o Estado do Conhecimento e suas possibilidades como metodologia de pesquisa de construção de revisão teórico-bibliográfica na produção científica; c) categorizar e apresentar as proposições encontradas nas produções acadêmicas Teses e Dissertações no Portal (BDTD) sobre “Formação de Professor no Curso de Pedagogia” (2015-2020). A investigação ancorou-se na pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa/quantitativa, pela metodologia própria do Estado do Conhecimento, com recorrência ao método dialético acerca da historicidade e suas contradições. O *corpus* teórico pautou-se, dentre outros autores, em Brzezinski (1996), Silva (1999), Libâneo (2006), Severino (2011), Evangelista *et al.* (2019), Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Buscou-se também apoio de normativas que norteiam a Formação de Professores a exemplo da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, Resolução, CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 – DCN). Buscou-se ainda teses e dissertações sobre a temática investigada. O *corpus* empírico contemplou a análise de normativas, o mapeamento das produções acadêmicas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que gerou o *corpus* de análise a partir do descritor “Formação de Professores no Curso de Pedagogia”, resultando em 93 produções. Em seguida, aplicou-se a técnica de Leitura Flutuante, com a bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. O trabalho final, esta dissertação, estruturou-se em três capítulos: o primeiro, Concepções Teóricas do Curso de Pedagogia no Brasil, descreve-se a historicidade, dilemas formativos e tensões históricas neste processo; no segundo, apresentam-se os Aspectos Teóricos e Metodológicos do Estado do Conhecimento como metodologia de construção de revisão teórico-bibliográfica na produção científica; o terceiro, o Curso de Pedagogia no Brasil e a Formação Profissional à Luz do Estado do Conhecimento. Os resultados mostram as diferentes concepções sobre a Formação Profissional dos Licenciados em Pedagogia. A relevância do estudo vai além da Formação de Professores, uma vez que apresenta temas recorrentes e categorias emergentes pouco exploradas nas pesquisas no campo educacional brasileiro. Esta dissertação contribuirá como elemento teórico-científico para pesquisas vindouras, pois compreende a importância da Formação de Professores e licenciados no curso de Pedagogia no contexto histórico brasileiro.

Palavras-Chave: Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This Dissertation integrates projects from the Line of Research, Education, Society and Culture of the Research Directory of CNPq-PROPE/PUC Goiás, Education, History, Memory, and Cultures in different social spaces. Its object is the Pedagogy Course, its theoretical and practical elements in professional training. As a research problem: What are the theoretical assumptions that define the milestones and contemporary configuration of the Pedagogy Course in Brazil about Teacher Training. It aimed to analyze, from the historical construction of the Pedagogy Course in Brazil, the theoretical-scientific and methodological conceptions about Teacher Training in academic and scientific productions from the years 2015 to 2020. To this end, the following specific objectives were defined: a) contextualize the Pedagogy Course in Brazil in its aspects of regulation, evolution, historical tensions and defended socio-political conceptions; b) present the State of Knowledge and its possibilities as a research methodology for building a theoretical-bibliographical review in scientific production; c) categorize and present the propositions found in the academic productions Theses and Dissertations on the Portal (BDTD) on “Teacher Training in the Pedagogy Course” (2015-2020). The investigation was anchored in bibliographical and exploratory research, with a qualitative/quantitative approach, by the methodology of the State of Knowledge, with recurrence to the dialectical method about historicity and its contradictions. The theoretical corpus was based, among other authors, on Brzezinski (1996), Silva (1999), Libâneo (2006), Severino (2011), Evangelista et al. (2019), Morosini, Kohls-Santos and Bittencourt (2021). Support was also sought from regulations that guide Teacher Training, such as the Federal Constitution of 1988, Law of Guidelines and Bases of National Education 9.394/1996, Resolution, CNE/CP No. 1/2006, and Resolution CNE/CP No. 2/2015 - DCN). Theses and dissertations on the subject investigated were also sought. The empirical corpus included the analysis of regulations, the mapping of academic productions found in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that generated the corpus of analysis from the descriptor “Teachers' Training in the Pedagogy Course”, resulting in 93 productions. Then, the Floating Reading technique was applied, with annotated, systematized, categorized and propositional bibliography. The final work, this dissertation, was structured in three chapters: the first, Theoretical Conceptions of the Pedagogy Course in Brazil, describes the historicity, formative dilemmas and historical tensions in this process; in the second, the Theoretical and Methodological Aspects of the State of Knowledge are presented as a methodology for building a theoretical-bibliographical review in scientific production; the third, the Pedagogy Course in Brazil and Professional Training in the Light of the State of Knowledge. The results show the different conceptions about the Professional Training of Graduates in Pedagogy. The relevance of the study goes beyond Teacher Education, since it presents recurrent themes and emerging categories little explored in research in the Brazilian educational field. This dissertation will contribute as a theoretical-scientific element for future research, as it understands the importance of Teacher Training and graduates in the Pedagogy course in the Brazilian historical context.

Keywords: Pedagogy Course. Teacher training. State of Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SEUS AVANÇOS	18
1.1 Historicidade do Curso de Pedagogia no Brasil	19
1.2. O Curso de Pedagogia e suas tensões históricas.....	25
1.3 Educação e Pedagogia: diálogos e pontos de encontros.....	28
1.4 Bases legais e concepções sociopolíticas da LDB 9.394/1996 e BNC-Formação: questões em debate e implicações na formação docente.....	33
1.4.1 Desafios na Formação de Professores e dispositivos legais como princípios norteadores: Resolução nº 2/2015 e Resolução nº 2/2019 – desdobramentos e impacto das correntes em disputa.....	34
CAPÍTULO II – O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE REVISÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA TEMÁTICA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	46
2.1 Aspectos teóricos e metodológicos do estado do conhecimento e a similaridade com o Estado da Arte: a relevância para o campo da educação	46
2.2 O Estado do Conhecimento como metodologia e procedimentos em questão: demarcação das fontes temporalidade e descritores	53
CAPÍTULO III – O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	62
3.1 Das produções acadêmicas	62
3.2 Categorias de análise	65
3.3 Proposições de estudos emergentes como proposta de pesquisas	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação integra os projetos desenvolvidos na Linha de Pesquisa, Estado, políticas e instituições educacionais e ainda do Diretório de Pesquisa do CNPq-PROPE/PUC Goiás, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais que propõe produzir e organizar o *corpus* das pesquisas sobre a história social e cultural da educação em seus diferentes níveis, processos, modalidades e espaços; as instituições educacionais; as histórias e memórias da vida escolar nos estados de Goiás (GO), Minas Gerais (MG) e Tocantins (TO).

Elegeu-se como objeto de pesquisa o Curso de Pedagogia e seus elementos teóricos práticos para a formação profissional dos licenciados nesse curso. O tema “Formação de Professores no Brasil e o Curso de Pedagogia” divide concepções distintas entre os estudiosos e educadores sobre a formação profissional desses licenciados. E, diante de um sistema capitalista fomentado pelo neoliberalismo, revela-se uma temática relevante, discutida com recorrência no âmbito de formação acadêmica, predominantemente, nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado.

Uma discursividade, dentre outras, tem apontado o foco na “justificativa” das diferentes concepções sobre o Curso de Pedagogia no que tange a demandas atuais sobre as bases teóricas que possibilitam formar profissionais num espectro bastante variado de espaços de trabalho não restritos à instituição escolar per se. Por conseguinte, entende-se, a partir do Estado do Conhecimento, o que há nas produções sobre o Curso de Pedagogia, suas tensões e disputas diante das concepções históricas distintas.

A escolha pelo tema se consolidou no primeiro semestre do Mestrado, estando em curso a Disciplina Educação Superior e Trabalho Docente, que discutia o texto de Severino (2001) “Formação e Prática do Educador”. Um estudo que propunha uma reflexão sobre o papel da filosofia no âmbito da formação e da atuação profissional do educador, envolvendo a prática educativa.

Deste universo de conhecimento apresentou-se como problema de pesquisa: *Quais os pressupostos teóricos que definem os marcos e configuração contemporânea do Curso de Pedagogia no Brasil no que tange à Formação de Professores?*

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a partir da construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e quais as concepções teórico-científicas-metodológicas recorrentes que asseguram os estudos sobre a formação de professores apreendidas nas produções acadêmicas e científicas em Dissertações e Teses publicadas entre os anos de 2015 e 2020.

Por conseguinte, nos objetivos Específicos, buscou-se:

- a) contextualizar o Curso de Pedagogia no Brasil diante dos dois movimentos que apresentam compreensão distintas em seus aspectos de regulamentação, evolução e que, conseqüentemente, originam as tensões históricas no que concerne aos dispositivos legais e suas concepções sociopolíticas que têm orientado as configurações contemporâneas.
- b) apresentar o Estado do Conhecimento e suas possibilidades como metodologia de pesquisa de construção de revisão teórico-bibliográfica temática na propagação e produção da ciência, a fim de aprimorar o campo do saber que constitui a Educação formativa como base da sociedade;
- c) categorizar e apresentar as proposições encontradas nas produções acadêmicas Teses e Dissertações no Portal (BDTD), os principais recortes focais abordados nas pesquisas sobre a formação de professores, como resposta ao descritor “Formação de Professor no Curso de Pedagogia”, bem como os achados nos estudos emergentes sobre a temática abordada à luz do Estado do Conhecimento no recorte temporal (2015-2020).

Momento esse em que se originou grandes discussões, estudos e debates sobre as regulamentações do Curso de Pedagogia, com a publicação da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”¹, e Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015², que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, bem como os debates e imposições acerca da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019³, que confronta a elaboração de um projeto democrático de sociedade abordado na Resolução nº 2/2015.

Para desenvolver essa pesquisa, a temática a ser investigada encontra-se ancorada em uma pesquisa documental e bibliográfica de natureza exploratória, com abordagem

¹Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

²Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;" , leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;". Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017).

³Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. (2) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. (BRASIL, 2022).

qualitativa/quantitativa, subsidiada pela metodologia própria do Estado do Conhecimento, com recorrência ao método dialético acerca das contradições que dão origem a outras contradições dentro de um contexto social.

Para tanto, o *corpus* teórico foi constituído pelas seguintes referências: Brzezinski (1996), Silva (1999), Libâneo (2006), Severino (2011), Evangelista *et al.* (2019), Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), e outros teóricos que versam sobre o tema. Buscou-se também apoio em dispositivos legais que norteiam a Educação e Formação de Professores, como: a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional (LDB), a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) referentes à formação inicial e continuada de professores no Curso de Pedagogia, como também os achados nas produções acadêmicas – teses e dissertações – publicadas no período de 2015 a 2020.

O *corpus* empírico contemplou, além dos documentos normativos, a construção, levantamento e mapeamento das produções acadêmicas sobre a Formação dos Professores no Curso de Pedagogia, a partir das buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O *corpus* de análise, com o uso do descritor “Formação de Professores no Curso de Pedagogia”, após aplicado, fez uso das técnicas de refinamento de buscas e filtros e obteve como retorno o total de 93 produções, sendo: 59 dissertações e 34 Teses, que fizeram parte do quadro de buscas. Desse quantitativo, aplicando a técnica de leitura flutuante para seguir as etapas sugerida por Morosini, Santos e Bittencourt (2021), ou seja, a Bibliografia Anotada, chegou-se ao total de 29 produções, sendo: 10 teses e 19 dissertações. Nas etapas seguintes, fez-se a Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada, Bibliografia Propositiva, observando as orientações das autoras supracitadas, para as quais as etapas devem ser seguidas criteriosamente, nessa ordem, visando assegurar o rigor científico da pesquisa Estado do Conhecimento.

E, com base nesses aportes teóricos que subsidiaram a construção do Estado do Conhecimento sobre a temática da Formação profissional no Curso de Pedagogia, essa dissertação se estruturou em três capítulos, a saber: no primeiro, intitulado, Concepções Teóricas do Curso de Pedagogia no Brasil, descreve-se a historicidade, os dilemas formativos do curso e suas tensões históricas. O segundo se encarregou de apresentar os Aspectos Teóricos e Metodológicos do Estado do Conhecimento como metodologia de construção de revisão teórico-bibliográfica temática na produção científica. E, no terceiro, o Curso de Pedagogia no Brasil e a Formação Profissional à Luz do Estado do Conhecimento: o que revelam as

produções acadêmicas, apresenta-se de forma aplicada a pesquisa denominada Estado do Conhecimento e as revelações por meio das buscas e achados no portal da BDTD, a partir do descritor: “O Curso de Pedagogia no Brasil e Formação de Professores”.

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa sobre a Formação Profissional Licenciados em Pedagogia, permite-se dizer que, de fato, ambas as concepções coexistem, e é preciso tomar conhecimento que uma não se sobrepõe à outra. Logo, ao observar-se que o referencial teórico pesquisado e apresentado (conferir resumos nos anexos desta dissertação), e que sustenta os temas abordados, constitui-se por autores intelectuais que influenciam politicamente o campo pedagógico educacional brasileiro envolvidos no processo de discussão das diversas temáticas que permeiam a Formação de Professores no Brasil, bem como a formação profissional desses Licenciados.

Ora posto, os resultados confirmam que, em passos lentos, há uma articulação entre visões distintas sobre Formação de Professores no Curso de Pedagogia, visto que apresenta um foco maior ao ensino. Isso confirma as cinco categorias mais recorrentes: Teoria e Prática; Currículo; Programas Governamentais/Institucionais; Identidade Profissional Docente; Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade.

Quanto à metodologia utilizada, própria do Estado do Conhecimento, essa, de fato, apresentou grande relevância para o campo das pesquisas sobre a Formação de Professores, em sua etapa conclusiva denominada Bibliografia Propositiva, pois, permitiu ir além do estudado. Revelou o desafio de elencar proposições sugeridas como temas emergentes, uma vez que foi possível revelar os temas mais recorrentes, o que possibilitou fazer apontamentos, levantamento e apreciação de 20 (vinte) categorias elegidas nas produções científicas.

O destaque foi para as categorias mais recorrentes e apontamento de outras com características emergentes que são pouco exploradas no rol das pesquisas no campo educacional brasileiro, tais como: mal-estar e adoecimento docente no âmbito profissional; o uso das Tecnologias (TIC's) como recurso pedagógico no contexto educacional brasileiro diante da contemporaneidade; a articulação entre formação profissional com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão; a efetivação das Políticas Públicas na formação profissional dos Licenciados em Pedagogia, bem como as discussões que defendem a docência como base; e, o campo de atuação do pedagogo em diversos espaços sociais que requer conhecimentos pedagógicos.

Para tanto, é mister que haja concepções e posições distintas sobre a Pedagogia. O que ainda persiste é uma lacuna nas pesquisas que versam essas controvérsias no sentido de aclarar que ambas coexistem entre consensos e dissensos e que uma não se sobrepõe à outra. Visto que,

o processo de formação profissional e a identidade docente é constituída a partir dos conhecimentos, bem como de forma processual ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional.

Sentido esse que faz a Pedagogia e a Educação se entrelaçarem na busca de conhecimentos comprometidos com uma realidade capaz gerir uma sociedade crítica, humana e emancipada a partir de um projeto formativo que assegure o sentido de efetivar uma Cultura de Formação Profissional com saberes políticos e socioculturais do conhecimento para poder atuar como protagonista de transformação social, tendo a educação como instrumento transformador da realidade.

Em suma, essa dissertação visa contribuir como elemento teórico científico capaz de suscitar pesquisas vindouras no que tange à formação de professores e licenciados no curso de Pedagogia que, mesmo diante das concepções distintas e dos confrontos existentes, estabeleça sentido para a contemporaneidade no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SEUS AVANÇOS

Ao se propor como objeto de pesquisa o Curso de Pedagogia e os elementos que permeiam o processo formativo do licenciado nesse curso, dentro de uma perspectiva de atuação profissional vista a partir das possibilidades dos diversos espaços sociais, constata-se que esta dissertação passará a integrar os projetos desenvolvidos na Linha de Pesquisa, Estado, políticas e instituições educacionais e também do Diretório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás, especificamente sobre Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Produzir e organizar o *corpus* das pesquisas sobre a história social e cultural da educação em seus diferentes níveis, processos, modalidades e espaços, visando instituições educacionais, histórias e memórias da vida escolar em GO, MG e TO, a PUC Goiás já revela uma concepção defendida sobre Educação. Nesse sentido, este grupo de pesquisa busca compreender os processos de formação de professores e sua profissionalização e sua memória autobiográfica.

A escolha pelo tema se consolidou no primeiro semestre do Mestrado, estando em curso a Disciplina Educação Superior e Trabalho Docente, que discutia o texto de Severino (2001), “Formação e Prática do Educador”, em que se propunha uma reflexão sobre o lugar da filosofia no âmbito da formação e da atuação profissional do educador, levando-se em conta os aspectos envolvidos na prática educativa. Posto isso, o autor abordava a viva polêmica sobre a identidade do pedagogo. Tema esse que desde a conclusão do curso de Pedagogia em (2014) causava inquietação para esta pesquisadora. Por conseguinte, deu-se início a esses estudos, apresentando o trabalho de conclusão de curso da graduação intitulado: “O Curso de Pedagogia no Brasil e seus Reflexos na Formação Profissional”.

É sabido que no quadro da educação superior brasileira contemporânea o Curso de Pedagogia vêm sendo objeto de constantes pesquisas e debates, como também motivação permanente de lutas, destacando-se a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE. Nesse contexto, Brzezinski (1996, p. 201) ressalta que “[...] para a Anfope uma política de formação do pedagogo deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agencia contratante”.

Muito se discute sobre a Formação do Professor, em especial no curso de Licenciatura em Pedagogia, mesmo que esse não seja o único na Formação de Professores, considerando-se, contudo, que ele carrega em si um maior peso e amplitude sobre a questão. Libâneo (2010)

pondera “o quão vasto é o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia”.

Nesse caminhar, este capítulo tem por finalidade apresentar o percurso histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como analisar os elementos que contribuem no processo de Formação do Pedagogo e as bases teóricas que sustentam a prática nos diversos campos de atuação profissional. Parte dos pressupostos de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e o que prescreve sobre a preparação do futuro pedagogo, com visão crítica e centrada no campo de sua atuação, bem como sobre as possibilidades de atuação de um profissional Pedagogo.

A temática abordada encontra-se baseada em uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória com abordagem qualitativa e, para contribuir com o debate da pesquisa qualitativa, buscou-se, a partir da pesquisa documental, maior compreensão do assunto pesquisado. Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2010, p.79) ressalta que “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Posto isso, o tópico a seguir abordará os aspectos históricos do curso de Pedagogia bem como os dispositivos legais que asseguram a sua existência, marcos, tensões e movimentos em disputas.

1.1 Historicidade do Curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que trata da “organização da Faculdade Nacional de Filosofia”, e, em sua Seção XI, artigos 19 e 20, trata “Do curso de Pedagogia” (BRASIL, 1939). Isso ocorreu em uma conjuntura econômica marcada pelo modelo de substituição de importações, intenso processo de urbanização e surgimento das camadas médias urbanas; política e contraditoriamente, da implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Foi uma década inaugurada na educação, pelo Movimento da Escola Nova, nos princípios e bandeiras políticas defendidas pelos Pioneiros da Escola Nova; pela Constituição de 1934, em que a Igreja Católica conquistou a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas e travou-se uma ferrenha luta entre os Católicos e Liberais quanto a natureza da educação escolar, até então obrigatória para a instrução primária.

Com isso, o curso de Pedagogia teve sua trajetória marcada por reformas, leis, marcos e movimentos na busca por definir sua verdadeira identidade sobre o ato de sua atuação e

ponderação de prevalecer em todos os lugares que requer conhecimentos pedagógicos de ensino e aprendizagem, visando à formação do indivíduo na sociedade. Nas palavras de Severino (2001, p. 149),

A perspectiva histórica acompanha o desenvolvimento da vida real em sociedade e vê como os homens se organizam ao longo do tempo, suas condições de existência, não é mera sucessão de fatos, e sim articulação de acontecimentos produzidos por ações de homens [...].

Neste sentido, cabe descrever a amplitude proposta no Curso de Licenciatura de Pedagogia e os seus elementos constituintes para formação profissional do Pedagogo, e, também, avaliar os aspectos que levam à reflexão crítica e centrada desses elementos em busca de sua formação e efetivação das práxis.

Sobre Práxis, importante destacar que

A expressão “Práxis” refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo (BOTTOMORE, 1987 p. 460).

Tendo em vista o desenvolvimento profissional do pedagogo e a importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, faz-se necessário destacar os conhecimentos que perpassam diversas áreas do saber e vertentes teóricas, quais sejam: o conhecimento propedêutico, o epistemológico, o conhecimento técnico e o conhecimento científico. Esse universo de conhecimento estabelece como finalidade a fundamentação da teoria e a prática inserida em contexto mais relevante que é a Educação como um aspecto formativo do sujeito na sociedade.

O assunto abordado nesse tópico visa ampliar a compreensão sobre a relevância do curso de Pedagogia face ao processo de formação profissional no âmbito teórico e prático. As Instituições de Educação Superior (IES) são os espaços de referências, sendo estes os locais propícios para se obter o aporte teórico para uma futura inserção no campo educacional. Certos disso, abordaremos a seguir os aspectos históricos relevantes que contribuíram na constituição do campo do curso de Pedagogia no Brasil e, conseqüentemente, a participação histórica e política por grupos de estudiosos e entidades existentes no estado de Goiás.

O Decreto-Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, foi responsável por definir a organização da Universidade do Brasil. Assim, destinava atribuições e organizações do ensino na Universidade do Brasil, como uma comunidade de professores e alunos (Art. 1º), e que

constituíam os estabelecimentos de ensino. Dentre eles, a Faculdade Nacional de Educação, e, que estabelece, em uma das seções, reservada para Curso de Educação. Contudo, o curso de Pedagogia não aparece diretamente neste dispositivo legal.

Foi o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que preconizava suas finalidades e descrevia que o Curso de Pedagogia compunha parte dos cursos ordinários ministrados na Faculdade Nacional de Filosofia. Com isso, estabeleceu-se também a duração dos cursos, além de deferir o que hoje é denominado por componentes curriculares. Conforme prescrito no Decreto-Lei 1.190/1939, Art. 1º, dentre as finalidades da Faculdade, visava-se:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

Dentre os marcos de maior relevância sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, destaca-se, assim, a sua primeira regulamentação, ocorrida no dia 4 de abril de 1939, nos termos do Decreto-Lei 1.190/1939. Vale destacar que a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, instalada no antigo Mosteiro “Colégio São Bento”, no Estado de São Paulo, o qual incorporou o Curso de Pedagogia, destinado a formar profissionais da educação com o título de bacharéis.

Este curso traz evidências de que ele surgiu a partir de ideais e princípios filosóficos que visavam sistematizar e aprimorar a educação do indivíduo na sociedade. Concepção esta que torna possível compreender a influência e relevância da Filosofia nos estudos pedagógicos, visto que são ciências distintas, embora se integrem e se complementam de forma recíproca.

A Revolução de 1930 foi um momento marcante na Pedagogia no Brasil. Neste contexto ocorria uma inquietação em busca da sistematização do ensino pedagógico no Brasil, mediante aos fatos ocorridos na época, o então citado “Estado Novo”, presidido por Getúlio Vargas, que tinha como Conselheiro da Educação Valnir Chagas. O Estado possuía características marcantes que impunham o desenvolvimento econômico e industrial. Fatores que impulsionaram mudanças no comportamento dos indivíduos na sociedade como um todo e no campo da educação.

Outrossim, Almeida (1995) aponta que diante das grandes transformações políticas e econômicas desse período, e, com o advento da implementação do projeto “Marcha para o Oeste”, foi profícuo que o Estado de Goiás tomasse condição de se desenvolver, inserindo-se na lógica da expansão capitalista.

Conforme descreve Arruda Silva (2017), na primeira metade da década de 1930, dá-se início à construção da nova capital do estado de Goiás. Nesse contexto das mudanças

econômicas, políticas e sociais do Estado, iniciaram-se as ações para a transferência da capital goiana, definitivamente, em 1937, e, no ano seguinte, a transferência da Escola Normal para a nova capital. Dessa forma, as alterações econômicas, sociais e políticas colaboraram com o processo de criação das primeiras instituições de ensino superior na região Centro-Oeste.

Ao ser regulamentado em 1939, segundo Silva (1999), esse curso passou a fazer parte da organização dos cursos de licenciatura com um modelo pré-estabelecido 3+1, que se subdividia em duas características: a primeira, consistia em formar Bacharel em Pedagogia aqueles que atuavam no campo da pesquisa; e a segunda consistiu ao título de Licenciatura, aos que atuariam como docentes, fazendo-se necessário cursar mais um ano de estudos dedicados à Didática e às Práticas de Ensino.

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

[...]

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia. (BRASIL, 1939, grifo da pesquisadora).

Outro marco importante na trajetória histórica do Curso de Pedagogia ocorreu em 1961, por ocasião da conjuntura nacional-desenvolvimentista inaugurada por Juscelino Kubistchek. Após politizações acerca do modelo universitário já defasado, tiveram início às novas discussões sobre a formulação de um novo modelo que contemplaria as necessidades atuais para a formação do magistério.

Todavia, o curso de Pedagogia na Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, já havia sido iniciado ainda em 1949. Vale destacar que, no dia 27 de agosto de 2019, a PUC Goiás comemorou 70 anos de história do Curso de Pedagogia.⁴ E, em 1962 foi criada a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), ofertando o curso de Pedagogia com objetivo de formar professores.

Ao ater-se ao sentido pedagógico, o curso passou a ser visto como preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades, preparando candidatos ao magistério, visando o campo de pesquisas com amplo domínio da cultura e ênfase no ensino.

Momento esse, com marcante discussão no contexto educacional, que se revelou propício à criação de Leis, a exemplo da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou

⁴Notícia disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/noticias/pedagogia-comemora-70-anos-de-historia/>. Acesso em 20 nov. 2022.

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB 4.024/1961. Resultou de vários debates e deu o primeiro salto que favoreceria, em seguida, o campo educacional brasileiro. Torna-se importante ressaltar que a polêmica e disputa entre o ensino público-particular (Leia-se Católicos X Liberais), retardou a aprovação da LDB/1961 em 15 anos (1945-1961).

A Lei 4024/1961, quando apresentado o primeiro projeto, revelou que o país vivia um cenário agrário. Com o passar dos anos, ao ser sancionada 15 anos depois, o país já vivenciava um cenário de desenvolvimento. Como consequência disso, alguns conteúdos se tornaram ineficazes em sua implementação e logo foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação os currículos mínimos para o Curso de Pedagogia.

Anos depois, com a Reforma Universitária de 1968, Acordo MEC-USAID⁵, implementados pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabeleceu-se que os cursos de Pedagogia oferecessem, de modo facultativo, habilitações como Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades, imersas numa conjuntura de ditadura político-militar. Nessa época, a concepção de educação foi marcada pelo tecnicismo a fim de atender às demandas do mercado de trabalho.

A partir desse momento ocorreu uma fragmentação do curso de Pedagogia, de modo que não se conseguiu dar suporte à formação dos profissionais do quadro administrativo. Com isso, surgiram as ofertas dos cursos de especialização, em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, com abrangência para a formação de especialistas.

A Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, propunha alteração na organização e no funcionamento do Curso de Pedagogia, com uma gama de atuação. A mais marcante refere-se à formação de profissionais para o magistério, para atender as demandas sociais e políticas da época, como ampla oferta de vagas a esse profissional docente.

Ademais, Brzezinski (1996) descreve que, no final da década de 1970 a Secretaria de Ensino Superior, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), buscou 3 (três) universidades que teciam estudos envolvendo a reformulação do Curso de Pedagogia. Dentre estas, estava a Faculdade de Educação da UFG e da UCG. Desta maneira, Goiás passa a fazer parte, em nível nacional, do movimento de reestruturação do curso de Pedagogia, com propostas

⁵“Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira” (UNICAMP, 2006). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid#m1>. Acesso em 20 nov. 2022.

transformadoras que pretendia eliminar a questão de “[...] formar o especialista, no professor ou formar o professor e o especialista no educador?” (BRZEZINSKI, 1996, p. 104).

Ao intensificar esse estudo, identifica-se que pelo fato de a Faculdade de Educação da UFG ser a primeira instituição a apresentar proposta que suspenderia a formação de especialista, ela ganhou destaque no plano nacional de modo que vários docentes foram convidados a participar de encontros com a finalidade de discutir tais propostas. Dentre estes educadores, destaca-se o Professor Ildeu Moreira Coelho e, conseqüentemente, as propostas da FE/UFG em transformar o curso de Pedagogia numa licenciatura voltada para professores da escola básica, privilegiando a docência, tornou-a pioneira nesta luta histórica. Contudo, isso tem suscitado muitas polêmicas por outros grupos até os dias atuais.

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 ocorreram movimentos sociais e encontros no setor político que interferiram no setor educacional, culminando na modernização do pensamento pedagógico brasileiro. Este momento foi propício para o início das reformas educacionais de cunho liberais e, posteriormente, neoliberais introduzidas na década de 1990, com estratégias propriamente direcionadas para atender o mercado capitalista. Portanto, a educação apresenta um paradigma jamais visto, ou seja, um direito que se transforma em serviço ou mercadoria.

Conforme Silva (1999), após um processo bastante conturbado pelos conflitos surgidos entre a classe dominante, a trabalhadora e a estudantil, surgiu a proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Movimentos esses conduzidos por questões políticas, desde a década de 1990, até os dias atuais, que têm como principal mediadora a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)⁶.

A partir da década de 1990, as Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, buscavam alterações curriculares, com intuito de formar e capacitar profissionais para o exercício do magistério, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A expansão e a grande demanda social fizeram com que as IES buscassem cada vez mais oferecer o Curso de Graduação em Pedagogia, que, por sua vez, passou a ser um dos requisitos para a evolução da Educação Básica no Brasil.

Este curso, em momentos de atingir o ápice de seu reconhecimento, foi alvo de muitas críticas, com destaque ao tecnicismo na educação, sobre uma visão capitalista e uma dicotomia entre teoria e prática, além de docentes inexperientes exercendo função do magistério. Este se revelou um fator de grande preocupação de estudiosos de práticas educativas e da própria

⁶ A Anfope é uma entidade científica, caracterizada como associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, sem caráter religioso e político partidário, e independente em relação ao Estado (ANFOPE, 2000, p. 1).

ANFOPE, pois, buscavam relatar a Pedagogia como uma realização da cidadania e práxis social.

Diante do assunto abordado, com base nos estudos de Silva (1999), que buscou encontrar respostas para suas inquietações sobre o referido curso no decorrer de cada época, ressalta-se que, o trajeto se compôs de conteúdos até a promulgação da LDB 9.394/1996, que continua em vigor. Foi um momento em que o Curso de Pedagogia, bem como a Educação no Brasil, passou por um grande avanço e reconhecimento político.

Em suma, apresenta-se um ponto preocupante, pois houve, durante esse longo período de mais de duas décadas algumas alterações. Todavia, no que se refere ao preparo, formação e atuação do profissional do Pedagogo, pouco foi acrescentado em prol de uma formação que apresentasse as contradições entre o que prescreve os documentos, a matriz oferecida pelas faculdades e os diversos saberes requeridos para atuar em um campo de tamanha amplitude profissional. Para essa reflexão, reserva-se os estudos do próximo tópico, que apresenta os dispositivos legais para o Curso de Pedagogia.

1.2. O Curso de Pedagogia e suas tensões históricas

Ao longo dos anos, educadores e estudiosos do tema em estudo, buscaram reunir, de forma explícita e organizada, as reflexões acerca das especificidades do Curso de Pedagogia, com uma visão crítica e mais próxima da realidade, no que concerne aos seus princípios norteadores.

Ocorreu, então, a deliberação da Resolução CNE/CP nº1/2006, que “Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”. Tal normativa preconiza que

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

[...]

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

[...]

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em

princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL 2006).

Aqui nos deparamos com uma proposta de formação que considera a docência como uma atividade profissional que requer formação e compreensão teórica do ato de planejar, implementar e avaliar. Visto que a estrutura curricular proposta nas diretrizes é definida de acordo com princípios pedagógicos, que incluem o campo educacional na escola e áreas extracurriculares como base para a formação do professor, bem como a gestão democrática, planejamento e avaliação dos processos educacionais, considera-se o reconhecimento das diversas linguagens que propicia a aprendizagem.

Considera que as práticas educacionais em termos de aplicação de questões éticas, estética, vincula-se ao conhecimento acadêmico e prática educativa, além de entender o processo de planejamento, implementação e avaliação de experiências, ao considerar o contexto sócio-histórico da educação brasileira.

Posto isso, observa-se que, após décadas de debates, movimentos, decretos e leis, o Curso de Pedagogia no Brasil atinge um novo marco histórico com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), que vieram com o objetivo de estabelecer caminhos a serem percorridos, mediante a um conjunto de instruções e estratégias em busca de um objetivo comum a nível nacional, para atingir as metas propostas para melhorar elevar o nível do ensino e a educação brasileira.

Mesmo após esse momento, ainda perpetua a complexidade sobre o entendimento e as atribuições pertinentes aos profissionais no âmbito educacional, ao apontar e dar ênfase a um curso de formação docente para atuar nos séries iniciais. Contudo, ainda não se responde a todas as demandas de atuação profissional, principalmente, relacionadas às possibilidades que se referem à prática de uma Pedagogia em contexto da Educação Não Formal, que, segundo Libâneo (2010), é aquela que guarda um caráter de intencionalidade na formação do sujeito e que perpassa o sistema de ensino convencional. O campo de atuação profissional destinado ao Pedagogogo é amplo, por isso, torna-se indissociável e de grande relevância a compreensão entre teoria e a prática.

Para ampliar a compreensão sobre o assunto aqui abordado, vale apresentar as aptidões esperadas pelos egressos de Pedagogia, conforme prescreve o Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o qual instituiu o seguinte:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens significativas;
- VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV – utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006).

Ocorreram várias mudanças no Curso de Pedagogia no decorrer dos anos, em busca por melhorias, visando atender a demandas de cada época e o desenvolvimento da sociedade. Tendo como indissociável a educação, esse curso prevalece como uma forma de atender novas necessidades da sociedade, de modo que, estas mudanças, procuraram contribuir para a formação profissional, bem como o exercício para cidadania do futuro Pedagogo como profissional atuante na educação com habilidades pedagógicas específicas que abrangem os diversos campos de atuação. E nessa indissociabilidade entre a Pedagogia e Educação é que se trata o tópico a seguir.

1.3 Educação e Pedagogia: diálogos e pontos de encontros

A Pedagogia tem como seu principal objeto de estudo a educação, conforme ressalta Libâneo (1996). Deste modo, cabe aqui definir o conceito de Educação e seus princípios e fins, a partir da LDB 9.394/1996, que em seus primeiros artigos prescreve o seguinte,

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art.2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da Cidadania e sua classificação do trabalho. [...] (BRASIL, 1996).

Posto isso, é possível observar que as mudanças que ocorreram resultam de lutas contínuas pela busca de adequação e inovação no âmbito educacional. São lutas relacionadas a cada período histórico, social e cultural no cenário educacional brasileiro. Contudo, a grande preocupação permanece na necessidade de uma nova estruturação que seja capaz de atender as demandas vigentes no que tange à prática educativa orientada para a formação humana, de modo que se aproprie de atualizações diante das transformações histórico-culturais do sujeito a ser educado, bem com a atuação desse profissional formado em Pedagogia.

Sobre a Pedagogia, Libâneo pondera que;

[...] a Pedagogia investiga os fatores reais e concretos, que concorrem para a formação humana no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa. [...] a Educação é uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das relações sociais, econômica, políticas culturais. Por consequência, o movimento, a transformação da realidade educativa, leva também a mutação na Pedagogia, cabendo-lhe orientar a prática educativa conforme exigências concretas postas pelo processo de conquista da humanização em cada momento do processo histórico-social (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Partindo dessa concepção de Libâneo (2010), ao abordar a Pedagogia como Ciência da Educação, é sabido que ela não é o único campo do saber que tem a educação como objeto de estudo. Ela está em consonância com outras ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística, que analisam as mazelas do processo educativo a partir de outros enfoques socioculturais.

Esse é um fator preponderante e de sentido amplo. Quando se trata de evolução, seja ela histórica, econômica, social, cultural e intelectual, considera-se que cada indivíduo pertence a uma determinada sociedade. Sobre isso, Severino (2011, p. 67) afirmou que “a educação é

mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana”.

Nesse sentido, a Educação e Pedagogia são indissociáveis. De fato, ocorrem simultaneamente. Onde quer que estejam pessoas, sempre ocorrerá um ato educativo. E independentemente do meio ou contexto social, desde que existem humanos, de certa forma um ou outro atuará ou auxiliará para a obtenção de um determinado conhecimento, para alcançar novo patamar de inovação e entendimento.

Segundo Libâneo (2010),

[...] Embora a docência seja referência da formação do Pedagogo, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

A Educação, conforme esse autor, torna-se fonte inesgotável de estudos, uma vez que se encontra inserida no contexto de formação humana, nas diversas concepções e nos diferentes ramos de estudos. Isso remete a uma dimensão de formação do indivíduo na sociedade, mantendo-se o caráter educacional. A partir dessa afirmação já evidencia que o profissional formado em Pedagogia fará jus aos seus conhecimentos teóricos e práticos para atuar nessa prática educativa intencionalizada, com foco na formação do indivíduo em âmbito social.

Libâneo (2010) ainda declara que não restringe a uma só concepção de estudo. Ela poderá variar conforme a época e o lugar a ser aplicada, mantendo um caráter socialmente determinado, de forma que propicie e atenda a uma multiplicidade no desenvolvimento humano no processo educativo. Ela pode ser compreendida, a princípio, em três dimensões: Informal, Formal e Não formal. Segundo Libâneo (2010),

Educação Informal, processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos e valores, modo de agir, educação recebida no cotidiano, principalmente pelos familiares. Educação Formal, ensino convencional e não convencional, ocorre de modo sistematizado, dentro das escolas e instituições de ensino. Educação Não-Formal é a que complementa a essas, embora ocorra em organizações e em grupos sociais, é mais específico através dos meios de comunicação de massa, atividades extraclasse, grupo de estudos, visita ao museu, palestra, [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 94).

Diante desse exposto, a educação exerce sua função de elevação social e de propagação cultural em cada indivíduo a fim de prepará-lo para conviver com o meio, cabendo assim ao professor, ou em sentido de totalidade, o Pedagogo, o papel de multiplicador de tais práticas,

com uma visão múltipla e completa de suas habilidades, preparo e competência para exercício profissional na dimensão teórica bem como na prática advinda de sua formação.

Ainda sobre isso, destacam-se os estudos de Anes (2013). Ao abordar essa temática, o autor compreende que isso implica em dizer que “[...] educação e Pedagogia, apesar de diferentes, são conceitos que se encontram articulados, já que a construção de uma prática pedagógica pelo professor visa à educação” (p. 27).

Construir um trabalho tendo a Pedagogia como objeto, faz-se necessário recorrer aos estudos expostos por Anes (2013), quando afirma que o ideário pedagógico brasileiro, desde a sua mais tenra idade, é influenciado por diferentes conceitos, ideias e sentidos, que, sem dúvida, refletem um posicionamento, uma visão de mundo de quem o descreve.

Como forma de compreender esses diversos posicionamentos e visão de mundo sobre a Pedagogia, busca-se aqui fazer apontamento às pesquisas feitas por Brzezinski (1996), em seus estudos fundamentados na perspectiva sócio-histórica de formação de professores.

Brzezinski (1996) apresenta seus estudos sobre o Curso de Pedagogia como formador de profissionais da educação, embasados teoricamente nos princípios de uma política crítica predominantemente sócio-histórica de formação de professores, com apontamentos e reflexões referente ao debate político que envolve a formação de professores. Ela defende a tese de que o Curso de Pedagogia tem como seu principal eixo a formação do professor, afirmando ainda que a docência é a base da formação do pedagogo.

Esses estudos e apontamentos possibilitam analisar o desenvolvimento da formação de professores no Brasil e os impactos na busca de concretizar a identidade do professor formado em Pedagogia. Isto é, compreender o redimensionamento articulado pelas contribuições da Anfope no fortalecimento de uma concepção crítica do docente e as direções possíveis a serem tomadas para a formação profissional.

Sobre isso, para a autora supracitada, a ênfase da obra é a reformulação do curso de Pedagogia, embora os objetivos do Movimento Nacional sejam mais amplos que as reformulações que lhes deram origem. Assim, ela afirma que

[...] os objetivos do movimento ampliaram-se porque não seria possível reformular o curso de Pedagogia sem abranger todos os cursos de licenciatura, já que a questão geral era a formação de professores. Aliás, pensar isoladamente a questão das licenciaturas seria cair no viés tecnicista, visto que a formação do professor mantém sua base teórico epistemológica no campo Educacional e a base da identidade profissional da Educação encontra-se na docência. ancorado nessas duas dimensões Pedagogia e de licenciatura constitui o verso e o reverso da mesma questão e a de que a docência é a base da identidade de todo profissional da educação, e o Movimento Nacional constituiu-se a primeira trincheira de resistência, bateu de frente com a estrutura Universitária que repartiu a formação de professores em institutos e

Faculdade Educação, questões até hoje sem solução viável. (BRZEZINSKI 1996, p. 110).

Diante do exposto, os diálogos e diferentes posicionamentos e apontamentos feitos por Brzezinski (1996) e Libâneo (2010), sobre o Curso de Pedagogia e formação do professor/pedagogo, permitem perceber que tais debates estão inseridos na complexidade da educação no que tange às possibilidades de atuação do profissional, no eixo teoria e prática do formado em Pedagogia. Para tanto, é preciso posicionar-nos a fim de construir novas reflexões, de modo a observar que, referente ao proposto no currículo do curso de Pedagogia, faz-se necessário apontar para um curso de formação de professores para atuar no Ensino Básico na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para refletir sobre essa formação teórica, Brzezinski (apud ANES, 2003) busca defender a concepção sócio-histórica de formação de professores em busca de uma construção da identidade para a formação para a docência como base e compreendida por suas múltiplas dimensões. O que garantirá a atuação em qualquer espaço ou contexto que requer a prática pedagógica, de modo que, é um ato de ensino que ocorre em um local público com dimensão política, seja, em espaços escolares e não escolares, “na escola ou fora dela”. De tal maneira, isso requer uma aplicação da prática pedagógica pautada em uma abordagem teórica com conhecimentos profissionais que tornam a identidades docente única, diante de uma busca epistemológica constante por elementos científicos. Principalmente no que se refere ao movimento teórico-ação-reflexão da práxis educativa.

A Pedagogia, se entendida como uma ação sistematicamente estruturada, visa promover o desenvolvimento humano por meio de ações educativas, envolvendo o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto social, político e econômico vigente. Sua prática jamais poderá ser reduzida em seu eixo de formação específica que é a docência. Nem tampouco ela conseguirá, por si só, abarcar toda a necessidade de formação social humana pelo viés da educabilidade.

Ao esperar do egresso do Curso de Pedagogia as aptidões necessárias para o desenvolvimento da “Práxis”, ele precisa ater-se, sobretudo, ao que é necessário para tratar aqueles pontos trágicos, ainda na fase de formação da “*Autentica Bildung*”⁷ dos profissionais da educação, a partir da formação inicial em consonância a formação continuada, pois assim depreenderá de uma formação sustentada teoricamente para assegurar uma prática crítica capaz de despertar no indivíduo o sentido de emancipação.

⁷ Formação humana em sua integralidade (SEVERINO, 2001, p. 142).

Tomar conhecimento de diferentes perspectivas de um objeto em comum, faz-se necessário recorrer ao materialismo histórico-dialético, uma vez que é preciso fazer o percurso histórico e estabelecer um movimento na dimensão tese-antítese-síntese no que tange à teoria e prática na formação do pedagogo. Para tratar deste assunto, reserva-se o próximo tópico com sentidos intrínsecos entre teoria e prática.

Dentro do contexto de formação de profissionais na educação, seja professor, educador, docente e pedagogo, aqui não se busca definir e nem conceituar o sentido epistemológico do conceito empregado, mas, sim, o lugar em que esse ocupa diante da sociedade em seu “Ofício de Mestre”, que, de modo amplo, apresenta-se como Profissionais da Educação com intencionalidade de aprendizagem. Todavia, o que aqui se busca é apresentar em âmbito geral uma das dificuldades que sempre suscita dúvida e dificulta a distinção e entendimento sobre os diversos conceitos de teoria e prática.

Deste modo, cabe aqui apresentar a definição do conceito por Candau (2011), quando afirma que “a teoria e a prática são polos separados, mas não opostos [...]”, acrescentando-se também que

Este embaraço pode derivar-se dos modelos na sociedade capitalista que, privilegia a separação do trabalho intelectual e trabalho manual [...]. A teoria é entendida como observar, contemplar, refletir. A prática tem o sentido de agir, principalmente, a ação inter-humana consciente [...]. (CANDAUI, 2011, p. 57-58; 60).

Assim, fica entendido que a teoria pode denominar-se algo estático e que, uma vez posta, não sofrerá interferência com o meio. Diferente da prática, uma vez que essa, em sua aplicação, poderá sofrer influências com as relações humanas e o meio no qual está inserida.

No que se refere a Formar Professores e a visão equivocada sobre o ensino superior como espaço da profissionalização dos indivíduos, nas palavras de Coelho (2012), é apontado que há preocupantes implicações no que se refere à teoria e prática. Nos cursos de licenciatura, ela é mais problemática ainda. Ao elucidar que isso privilegia o fazer pedagógico em detrimento da teoria, é aceitar o pressuposto de que ele pode resolver os problemas da educação. E que, a suposta possibilidade de integrar no processo de formação a teoria à prática, as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas de modo que essas, separadamente, não passam de ideologia, que nenhum currículo conseguirá realizar, pois julga que a teoria é o conjunto de pensamento, a compreensão do significado e da gênese da prática. A relação entre elas é intrínseca, tornando-se, assim, a teoria inseparável da prática.

Ao abordar sobre as características exigidas ao profissional requerido no mundo do trabalho contemporâneo, este profissional deverá munir-se de conhecimentos teóricos e

práticos, que fundamentam uma atuação crítica e reflexiva sobre a realidade, pois deste requer o saber fazer e o como fazer para ensinar, com profissionalismo ético e consciência política.

Portanto, diante dessa concepção o profissional da educação tem uma de suas grandes atribuições: entender e compreender que a educação é um fator de transformação social, que busca formar indivíduo para o exercício da cidadania, resistência e enfrentamento da realidade posta.

Diante disso, Libâneo (2010, p. 57) confirma que “[...] o campo de conhecimentos pedagógicos corresponde ao estudo científico e filosófico da educação, e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação”. Dessa forma, todos esses conhecimentos fazem parte do núcleo básico da Formação do Pedagogo, no âmbito de atuação profissional. Para ser um profissional eficaz, é preciso aprimorar-se de todos esses conhecimentos para exercício da *Práxis*. Fator esse que requer contínuos estudos, que se tornam assuntos para debates e discussões sobre uma possível reformulação curricular no curso de Pedagogia no Brasil, a fim de atender as atuais demandas na sociedade.

Ao tematizar sobre teoria e prática na formação do profissional formado em Pedagogia e as determinações legais que versam sobre as diferentes concepções, Severino (2001, p. 141) endossa que a complexidade da formação dos profissionais de educação “é objeto de permanentes preocupações”. A esse respeito, revela a viva polêmica entre a identidade do pedagogo. Sobre isso, busca-se aprofundar esses estudos na próxima seção, a fim de colocar em destaque as discussões atuais da Pedagogia junto aos dispositivos legais em âmbito das políticas públicas concernentes à educação brasileira.

1.4 Bases legais e concepções sociopolíticas da LDB 9.394/1996 e BNC-Formação: questões em debate e implicações na formação docente

Busca-se aqui apresentar, a partir dos dispositivos legais de formação de professores, em especial do curso de Pedagogia ante as duas correntes em disputas sobre formação de professores, as influências históricas e sociopolíticas que implicam diretamente na construção desses dispositivos e os debates em questão. Para iniciar a discussão, busca-se a fundamentação dessa temática a partir do constructo da Lei nº 9.394/1996, a LDB, tendo seu desdobramento a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Por conseguinte, apresentar os pontos críticos e relevantes contidos no projeto democrático de sociedade abordado na Resolução nº 2/2015, e que logo são confrontados na Resolução nº 2/2019, em que predomina um viés marcadamente delineado pelo neoliberalismo.

A investigação dada a esse tópico partiu da identificação dos dispositivos legais vigentes que norteiam a temática de formação de professores e são influenciados pelas concepções históricas e sociopolíticas na sociedade. Como isso se reflete na atuação docente? Para o desenvolvimento dessa anunciação teórica, estruturou-se como primeiro recurso apresentar a LDB/1996 como dispositivo legal e seu princípio norteador para a formação docente, pela releitura dos artigos 61 e 62 dessa lei, tendo seu desdobramento a partir da CF/1988.

Em seguida, busca-se identificar e descrever os pontos cruciais sobre a formação docente contidos na BNC-Formação): duas correntes em disputas e debates, concepções sociopolíticas que estão vinculadas na formação de professores, e, por último, será apresentado um quadro representativo das entidades que estão em movimentos pela consolidação das políticas educacionais de formação de professores nas licenciaturas, especialmente no Curso de Pedagogia, além do que dizem os estudiosos em suas pesquisas e palestras proferidas sobre os pontos críticos destas resoluções.

A partir das pesquisas, buscas e referenciais consultados, observou-se que a conjuntura atual que caracteriza o Brasil é um momento crítico. O campo educacional está sendo diretamente atingido pelas políticas neoliberais que coloca em xeque não só o campo educacional, como também a elaboração e implementação de Políticas Públicas de Formação de Professores.

Ao buscar sobre a presença de entidades que lutam para a efetivação dessas políticas, dentro de uma concepção de formação humana, foi possível observar que, em unanimidade, as entidades e os professores pesquisadores e estudiosos sobre o tema fazem uma chamada pública para enfrentar, resistir e manter na luta pela qualidade da Formação docente e Educação Pública de qualidade.

1.4.1 Desafios na Formação de Professores e dispositivos legais como princípios norteadores: Resolução nº 2/2015 e Resolução nº 2/2019 – desdobramentos e impacto das correntes em disputa

Ao tematizar a Formação de Professores na conjuntura atual, torna-se um tanto desafiador, uma vez que esse tema, segundo Dourado (2021, s/p), alcança o rol de um dos temas mais debatidos no bojo da educação brasileira, mais especificamente nos cursos *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e Doutorado. Por isso, busca-se um embasamento teórico a partir da LDB/1996 e o que rege essa Lei sobre o assunto aqui proposto.

A saber, a primeira versão da LDB surgiu em 1961, com a Lei nº 4.061, que deu início à Legislação Educacional Brasileira. Portanto, nesse artigo ressalta-se a LDB/1996, que teve seus desdobramentos após a Promulgação da CF/1988, e, por conseguinte, elabora-se a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que rege sobre a criação do Conselho Nacional e Estadual de Educação. Através destes Conselhos, surge a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996. Essa Lei revoga os dispositivos anteriores e estabelece a Educação em dois níveis: Ensino Fundamental e Médio (Educação Básica) e Nível Superior (Ensino Superior).

A LDB/1996 ressalta a força da Carta Magna de 1988, sobre o que rege a Educação em seu constructo, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, que versam nos artigos (205 ao 214). A priori, obrar-se-á em ressaltar os pontos que fundamentam a abordagem aqui tratada, de modo a seguir,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - [...];

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [...];

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...];

Art. 208. O dever do Estado com a educação [...];

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...];

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. (BRASIL, CF 1988).

Ao analisar esse texto constitucional, no que tange a Educação, observa-se que é um dispositivo legal regido pelos direitos sociais, com princípios construídos e constituídos socialmente e garantidos pelo Estado, a fim de manter os direitos conquistados e buscar a

efetivação de outros direitos, visando o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

Posto isso, ao retomar o tema Educação e Formação de Professores e os dispositivos legais vigentes, reitera-se o que dispõe a LDB/1996, no Título VI “Dos profissionais de Educação” nos artigos 61 a 67. Aponta-se aqui o disposto nos artigos 61 e 62, que ressaltam e sintetizam a temática abordada sobre os Profissionais da Educação;

Art. 61. [...]. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

É certo que há complexidade sobre o tema formação docente. Contudo, de acordo com o enunciado do Art. 61, existem categorias importantes que fundamentam esse tema. Podemos ressaltar a primeira: “sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais”. Sobre isso, infere-se que é de suma importância a fundamentação científica nos cursos de formação de professores, a priori, da Educação Básica. Sobre discussão, especialmente no Curso de Pedagogia, pois esse é que forma a massa para atuar na docência do Ensino fundamental.

Outra categoria valorosa marcada para a Formação Profissional é a associação entre “Teoria e Prática”. Sobre isso, recorre-se a Coelho (2012, p. 98-101): “A teoria é o conjunto de pensamento, a compreensão do significado e da gênese da prática, a relação entre elas é intrínseca. A teoria é inseparável da prática”.

Brzezinski (1996, p. 103) ressalta que “a distinção entre a teoria e a prática precisa ser trabalhada de forma clara dentro do currículo do Curso de Pedagogia”. Visto que é um curso que forma profissional da educação, que necessita de qualidade teórica para aprimoramento e embasamento na execução da prática, pois, só assim é possível deixar de apresentar-se com um caráter puramente tecnicista.

Estes autores contribuem para a tomada de consciência de que para a atuação docente é preciso ir além de uma formação ampla assegurada pela cientificidade. Depreende-se, assim, a necessidade de uma formação em nível superior em Licenciatura Plena.

Na lógica de Formação de Professores, o Art. 62 da LDB/1996, § 8º, rege o seguinte:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

Ao investigar esses expostos, identificam-se pontos que contradizem a proposta de formação sólida de conhecimentos “científicos e sociais”, pois, o Art. 62 ainda mantém em seu corpo a admitida formação mínima em nível médio e modalidade normal.

Diante disso, indaga-se: a formação mínima e aligeirada, em seus aportes teóricos, é capaz de sustentar uma atuação docente no que se refere à cientificidade dos conteúdos para uma formação emancipadora do sujeito? Outro ponto que vale ressaltar, é que o parágrafo oitavo foi, portanto, inserido em 2017, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016⁸, servindo como a porta de entrada para todo esse cenário de desmonte e retrocesso Educacional.

Por conseguinte, toda essa concepção de processo dinâmico e formativo é desconsiderado e desconstruído pela Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, o que contrapõe os estudos feitos ao longo dos anos pelos estudiosos da área, bem como as conquistas adquiridas pelas entidades que defendem e lutam em prol da formação de professores para a Educação Básica. Em especial, nos cursos de licenciaturas, e mais especificamente, nos Cursos de Pedagogia.

Ao tematizar sobre teoria e prática na formação e atuação do profissional formado em Pedagogia e as determinações legais que versam os seus possíveis campos de atuação, Severino (2001) apresenta a complexidade da formação dos profissionais de educação e revela que isso “é objeto de permanentes preocupações”. A esse respeito, revela a viva polêmica entre a construção da Resolução nº 2/2015 e a tentativa de implementação da Resolução nº 2/2019, que se tornaram correntes em disputa no desafio na formação de professores.

Não obstante, uma crise política e econômica, em 2020, o Brasil se depara com um fenômeno histórico de uma crise sanitária. Mesmo assim, no auge de uma pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), pela propagação infecciosa gerada pelo vírus SARS-CoV-2,

⁸ “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

grupos e grandes empresas, com suas intencionalidades perversas sobre a educação, não se sentiram nenhum pouco constrangidos em aprovar uma Diretriz totalmente voltada a sustentar o capitalismo firmado numa ideologia de mercado tecnicista, em que o aluno precisa sair da escola, já preparado para execução de um determinado trabalho.

Dentro desse contexto sociopolítico, para que isso fosse de fato efetivado, armou-se todo um cenário ideológico de desenvolver sobre os educandos habilidades e competências. Atitudes essas que só seriam capazes de colocar em prática com uma reorganização curricular em que colocasse todos os envolvidos numa mesma dinâmica organizacional. Feito isso, consolida-se o círculo perverso. E, mais uma vez, a Educação passa a ser peça chave de uma armadilha influenciada pelos organismos multilaterais, colocando em cena uma diretriz elaborada por grandes empresários e donos de grandes redes particulares de ensino.

Contudo, como rege a CF/1988, a Educação como direito, inspirada nos princípios de liberdade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, reúne assim, o compromisso social da Escola e do Ensino para serem assegurados esses princípios legais.

É certo que há no Brasil estudiosos que dedicam seus estudos buscando expor sobre as reais finalidades da Educação capaz de sustentar as bases para uma formação humana, crítica e emancipada. Isso requer elementos que reflitam a longo prazo; o que não quer dizer que esse modelo será plenamente alcançado. Portanto, as mudanças ocorridas no sistema econômico, político e social requerem mudanças nas relações humanas que priorizem a liberdade de todos os indivíduos. E o contexto educacional pode ser o principal locus para a efetivação dessa intencionalidade.

Nesse sentido, de compromissos sociopolíticos, estudiosos vêm cada vez mais se integrando, coletivamente, junto às entidades brasileiras que defendem, lutam e militam sobre as causas educacionais, especialmente no que tange à defesa dos cursos de Formação de Professores. Em especial, os de licenciaturas, mais especificamente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, citado por Olinda Evangelista (2021) como o curso que atende a massa da Educação Pública Brasileira.

Cabe ressaltar que o movimento dos educadores brasileiros iniciou-se no final da década de 1970, diante de grande incerteza e ameaças acerca da formação de professores. Na década de 1980, as discussões movidas pelos conflitos avançaram a partir do diálogo entre os atores sociais e, por conseguinte, com o processo de mudança e transformação à luz do conceito de cidadania, implicado pela Carta Magna. No início da década de 1990, esse movimento se

consolida como uma instituição decisiva na militância por buscas das possibilidades de melhorar as condições de formação e exercícios dos profissionais em educação.

Desse modo, sabendo que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) surgiu a partir da mobilização dos educadores em busca de uma nova política educacional com propósitos sociopolíticos em buscas das possibilidades de fortalecer o campo de formação dos profissionais em educação, ela tem como missão atuante ser uma entidade em movimento pela luta e enfrentamento para evitar que Diretrizes e Bases de sentido contrário à formação humana e social sejam consolidada no campo educacional.

Isso posto, no Brasil, diante da fragilizada economia de uma nação, surgem as falácias das classes hegemônicas que mantêm o poder e controla o capital financeiro. Com isso, a Educação passa ser uma porta de entrada em que o domínio do capital público passa a ser regido por grandes empresas do segmento privado. Por meio dela, grupos e grandes empresas passam a atuar como “parceiros”, como aponta Lisete Arelaro, sobre o grupo “Todos pela Educação”.

E, dessas concepções de parcerias são apropriadas as propostas como políticas públicas para a educação com discurso de buscas de direitos de oportunidade e melhoria de qualidade. Visto que, discurso assim, deixa de lado as finalidades educativas e passa a dar suporte às intencionalidades das empresas privadas sobre as ações tidas como educativas. De modo que, toda essa ornamentação entre o disposto em ordenamentos legais como a Constituição Federal (1988), a LDB 9.394/1996 e a Resolução nº 02/2015 acaba sendo desmontado pela Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019.

Destacam-se a seguir pontos importantes que foram construídos de modo coletivo e democrático para compor a Resolução de nº 02/2015, em consonância aos ordenamentos legais. Sobre isso, retomamos a CF/1988, em seu Art. 210, quando afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Visando o cumprimento legal dos expostos nesse parágrafo, dentre tantas considerações feitas para a construção da Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Formação de Professores, destacamos, a seguir, alguns pontos que facilitam avançar o discurso para a construção desse artigo:

CONSIDERANDO que, a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira[.]

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional

de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015).

Em síntese, feita as considerações desse exposto, podemos observar que a construção dessa Resolução nº 2/2015 parte da premissa estabelecida na Carta Magna Brasileira, de 1988, e com a LDB/1996, que preza por uma Educação como direitos de todos, construída estabelecendo o diálogo e a consonância entre esses dispositivos legais vigentes. O que, de fato, estabelece e firma os princípios de articulação, cooperação e colaboração para uma Educação como processo formativo que se constitui a vida da/na, escola capaz de atuar na realidade concreta dos sujeitos.

Por conseguinte, para que esse processo seja de modo efetivado, destaca-se a seguir o que considera nessa Resolução nº 2/2015 sobre a especificidade do fazer docente,

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

E para que essa ação seja consolidada como um processo pedagógico intencional, que coaduna com o processo formativo na realidade concreta do sujeito, procura-se apresentar sobre quais princípios devem constituir a formação docente à luz de um processo emancipatório permanente, a saber, o disposto no § 5º, do Art. 3º, da Resolução nº 2/2015.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

[...]

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

[...]

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; [...] (BRASIL, 2015).

Diante do esboço dessa diretriz, procurou-se apontar que foi uma base elaborada por estudiosos da Educação, que, diante de concepções socioculturais com princípios formativos, foram capazes de avançar o “*status quo*” da Educação Brasileira na busca para atender a demanda educativa nas condições de avanço, melhoria e democratização do ensino. Resolução esta que as IES tinham, até dois anos após a sua publicação, para se adequarem a esse projeto.

Contudo, a partir do dia 20 de dezembro de 2019, passa valer a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que altera a Resolução já retratada anteriormente, e, a partir desta, é apresentada uma versão totalmente contraditória de princípios de formação humana, deixando, assim, ser regido pelos princípios neoliberais, que deste a década de 1990 vêm cada vez mais perpetuando na Educação Brasileira.

Uma base que não só desconsidera o caráter de formação humana como também fragmenta o processo formativo e a educação como direitos de todos, conforme rege a CF/1988, em seu Art. 205. Uma Resolução claramente elaborada para atender o mercado de trabalho, fundamentalmente, o capitalismo sustentado pelas concepções neoliberais, que por meio das grandes empresas obtêm elevados lucros a partir da Educação Pública.

Ao explorar esses dois referenciais supracitados (Art. 205 da CF/1988 e Art. 2 da LDB/1996)⁹, considera-se que eles partem do referencial de direitos. Portanto, é sabido que para atuar na formação cidadã, é mister que o docente esteja apto em suas condições de preparo profissional, pois isso faz parte do processo formativo do sujeito. Contudo, em nenhum desses dispositivos é lançado a cargo do professor essa tão árdua responsabilidade de garantir o pleno desenvolvimento do estudante a partir do desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

⁹Art. 205 (CF/1988): A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 2º (LDB 9.394/1996): A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todavia, a LDB/1996, ao tratar-se sobre a formação de professores para a Educação Básica, deixa clara consonância entre Formação inicial e Continuada, ou seja, ambas coexistem e a segunda complementa a primeira. Porém, a Resolução nº 2/2019 surge com essa fragmentação, pois, apresenta apenas discussões da formação inicial e unifica a esta a BNC-Formação. E, por conseguinte, apresenta muitos discursos permeados pelas intencionalidades de grupos a partir das ações educativas.

Ainda nos artigos 2º, 3º e 4º da Resolução nº 2/2019, especifica-se detalhadamente como se dá toda essa “orquestragem” de uma perversa intencionalidade das Políticas Públicas de Educação, que, por meio desta, e, mais especificadamente, toma o professor como instrumento para consolidar os retrocessos, seguindo para os desmontes, retrocessos, fragmentação, transferência da responsabilização do Estado para o docente, responsabilizando por si só o protagonismo do processo ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, caso não atinja os resultados esperados para o propósito avaliativo, fica então toda culpabilização a cargo do professor que não desenvolveu tais competências, a partir de prática docente que precisa coincidir com as competências desenvolvidas nos estudantes.

Diante do exposto, destaca-se a seguir sobre as competências e suas dimensões,

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019)

O que se denota é a inserção de termos de cunho mercadológico, e não obstante, com sentido empresarial como: “desenvolvimentos de competências”, “engajamento profissional”, “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”. Percebe-se que no bojo da Educação há grandes demandas dos grupos que dizem ser “parceiros”, o que, na verdade, descreve um projeto permeado de intencionalidades educacionais, em que se firma a concepção de “Estado Mínimo” para o enriquecimento de grupos hegemônicos que circunda a Educação para o alcance de grandes lucros.

Em consequência disso, descaracteriza-se o que está determinado nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente as metas 12 a 18, que determinam sobre a elevação, profissionalização e valorização da profissão docente. Sabe-se que ainda se não se alcançou o patamar desejado. Contudo, foram políticas construídas diante de um projeto de sociedade para obter o avanço na Educação Brasileira, em

que o Estado atuaria de modo mais incisivo para que de fato esse plano efetivasse ao longo dos anos.

A Resolução nº 2/2019, ao firmar-se em um cunho mercadológico, já prontifica a estruturação de uma nova organização curricular dos cursos superiores para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Feito isso, ao estruturar uma carga horária distribuída em grupos e quantidades de horas para a formação docente que cumpra o desenvolvimento de habilidades e competências, fere os princípios da Educação como direito (CF/ 1988), em seus artigos 206 e 207¹⁰, bem como a LDB/1996, e a Resolução de nº 02, de julho de 2015, que rege sobre a autonomia das Instituições de Ensino Superior em elaborar o seu próprio currículo, e sendo esse livre de características rígidas e impostas, sendo passivo de modificações se houver necessidade.

Posto isso, sugere-se aqui a necessidade de mais pesquisas sobre alguns pontos escritos de modo subliminarmente nessa Resolução. Pontos estes que merecem destaques e um estudo mais aprofundado, para que de fato seja suficiente para tornar-se mais esclarecedor à comunidade interna e externa à escola. Parece existir uma óbvia confusão entre essas duas Resoluções – a nº 2 de 2015 e a nº 2 de 2019.

A primeira, por um lado, preza pela autonomia do pensar e do aprender sobre os conteúdos científicos a fim de elevar o conhecimento crítico do estudante que articule a escola e a vida. A segunda, por outro lado, coexiste com a primeira, mas fragmenta e limita o conhecimento do estudante, e o do professor, impondo o que aprender, e ao professor o que ensinar, de modo a articular-se ao mero preparo para o mercado do trabalho. A segunda proposição deixa claro a perpetuação de um ensino técnico, o que consolida o retrocesso educacional, firmando um modelo implementado no Brasil desde a década de 1970, dentro de um contexto da militarização que tinha como objetivo cumprir uma demanda de um mercado em expansão. Distanciando-se cada vez mais sobre o referencial de uma Educação como direito.

Após a considerável revisão bibliográfica sobre o tema “ Educação e Formação de Professores” nos dispositivos legais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propôs-se analisar, dentro da conjuntura atual, dado a consequência de que o Brasil se encontra em um contexto de crise econômica social e política – que após um fenômeno pandêmico, tornou-se ainda mais incisiva nas esferas sociais, afetando a saúde, a

¹⁰Art. 206. Inciso II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica [...] CF/1988.

política, a economia, a educação – que coloca em xeque a segurança de direitos concedidos, no que diz respeito à educação como direito de todos, firmado no Art. 205 da CF/1988.

É sabido que ao referenciar uma Base Nacional Comum, refere-se à base construída com princípios democráticos com participação da comunidade, conforme prescrito na Resolução nº 2/2015. Uma base que foi elaborada dentro de uma abordagem de processo pedagógico, ou seja, feita por quem pensa educação, “os educadores”, a luz de um processo dinâmico, um projeto construído com caráter formativo pela Educação.

No tocante à Resolução nº 2/2019, ressalta-se o sentido perverso dos pressupostos da ideologia mercadológica que desconsidera os processos formativos e traz à tona a construção de um cenário empresarial. Um processo velado que consolida a destruição não só do campo educacional como também o campo da Pedagogia, sintonizando a formação do professor com o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes pela padronização dos currículos, tendo como foco o processo de avaliação censitária e colocando a educação em um cenário trágico, além de desconsiderar e ferir o disposto na Carta Magna e na LDB/1996.

De modo que os posicionamentos chamam para reafirmar, no coletivo, aquilo que os professores, estudiosos e pesquisadores vêm se dedicando há muitos anos de conhecimentos de causa, e, na luta por uma sociedade digna de desenvolvimento social. Buscam ser ouvidos em suas propostas de educação e formação docentes nas perspectivas de trabalho como organização social, e não apenas como uma característica ideológica de mercado que coloca a educação como instrumento mercadológico, a fim de sustentar as políticas neoliberais fundamentada na visão capitalista de formação do homem como capital humano.

Ao abordar o conceito Campo, tomamos aqui as definições dadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), que se refere a determinados espaços na sociedade nos quais um bem é elaborado, consumido e categorizado.

Sobre isso, Nogueira e Nogueira (2017) toma para si esses conceitos de Bourdieu e exemplifica o seguinte:

A ideia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou Campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam então a lutar pelo controle da reprodução e sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2017 p. 31).

Estes bens aos quais se refere nesse contexto são dados como a materialização das ideias. De modo que, na concepção sociológica, ao tomar o conceito *Campo* para se referir a um lugar de disputas, e, nesse lugar o próprio sujeito vai incorporando hábitos, ele passa a

aceitar que tais questões ocorrem por si só e vão se estruturando diante de si mesma. Isso apenas firma o *status quo* para a aceitação do que já está posto. Nesse sentido, faz-se urgente e necessário desmistificar isso no campo de atuação profissional dos licenciados em Pedagogia. Percebe-se que é tendencioso os organismos multilaterais fazerem uso da educação bem como dos programas de formação de professores, visando atender às intencionalidades políticas em detrimento das finalidades educativas no contexto da educação brasileira.

Ao analisar a realidade brasileira, as Políticas Públicas de ampliação de acesso à escola precisam ter medidas efetivas de permanência e qualidade no ensino. A universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de educação de qualidade. No entanto, não é causa de esvaziamento à obrigação da educação como direito a todos. Pela educação, assegura-se a plena realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma que o Estado deve proteger, promover e realizar a concretização desse direito.

Nesse cenário, refletindo sobre o princípio da justiça social, educação como direito, autonomia das instituições e um projeto de sociedade capaz de assegurar a formação para a emancipação humana, revelaram-se os pontos mais fundamentados pelas entidades presentes nas lutas pela Educação de qualidade, bem como a formação humana do sujeito dentro de um projeto de sociedade com ascensão através da educação como direito social.

CAPÍTULO II – O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE REVISÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA TEMÁTICA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Em busca de compreender o Estado do Conhecimento como uma estratégia metodológica usada na produção científica, apresenta-se a perspectiva de estudos de Morosini, Santos, Bittencourt (2021). São estudos que clarificam o Estado do Conhecimento e fornecem uma visão ampla e atualizada das explorações de pesquisa com relevância no campo científico e de interesses de novos pesquisadores.

É neste sentido que buscamos desenvolver, ao longo desse capítulo, o aprofundamento sobre essa estratégia metodológica. Trata-se de um estudo fundamental para futuras etapas dentro do estudo proposto. Isto permite estar a par dos desenvolvimentos atuais sobre o tema de estudo, além de dar uma visão abrangente do nível de interesse acadêmico e, mais precisamente, orientar para o tema de estudo, reforçando as nossas conclusões ou criando novos pontos de vista sobre o assunto e abrindo muitas oportunidades para o enriquecimento da pesquisa.

O Estado do Conhecimento como metodologia de construção de revisão teórico-bibliográfica temática na produção científica subsidiou esta pesquisa, oferecendo um mapeamento das ideias existentes sobre o curso de Pedagogia acerca das tensões e disputas. Favoreceu a segurança sobre as fontes de estudo, mencionando subtemas passíveis de aprofundamento, ou mesmo, levando-nos a compreender as lacunas existentes relacionadas ao tema de estudo. Assim, ao próximo tópico caberá apresentar os aspectos teóricos e metodológicos em questão.

2.1 Aspectos teóricos e metodológicos do estado do conhecimento e a similaridade com o Estado da Arte: a relevância para o campo da educação

É sabido que Educação agrega grandes discussões, em especial, a formação de professores. Certos disso, a contemporaneidade reluz um crescimento exponencial da produção de pesquisas e informações sobre a Educação como uma área do saber articulada a diversas áreas do conhecimento, ainda mais no que se refere aos cursos de licenciatura e formação de professores. Dessa forma, considera-se a grande necessidade o uso de estratégias metodológicas que, defronte tal crescimento e velocidade de informações, sejam capazes de assegurar a

mensuração de resultados, ou mesmo abarcar dados possíveis para uma análise considerada cientificamente segura.

Neste capítulo busca-se estruturar, de modo teórico e prático, o desenvolvimento de uma pesquisa com o uso de estratégia metodológica denominada Estado do Conhecimento. Vale dizer que a decisão de assim apresentar este desenvolvimento, tem como objetivo mostrar ao leitor/pesquisador como é construída uma pesquisa dentro dessa abordagem. Certo de que isso não dispensa a busca por um referencial bibliográfico seguro, mas, pode dinamizar a leitura como também facilitar novos e futuros pesquisadores a darem continuidade aos temas aqui abordados.

É nesse contexto que cabe a afirmação seguinte,

[...] a relação entre ciência e desenvolvimento tem se acirrado e que o modo mais usual da ciência comunicar as suas descobertas é por meio da produção científica. Assim, a produção científica constitui-se num dos principais indicadores de desenvolvimento de um país”. Isso posto, na medida que a ciência avança, é mister que se amplie o campo de discussão sobre determinada temática, e isso possibilita reunir e analisar as descobertas feitas a partir das produções científicas, assegurando o rigor metodológico que seja capaz de consolidar estes dados. (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 19).

E nesse sentido, busca-se aqui apresentar a definição sobre o que é o Estado do Conhecimento em seus aspectos teóricos e metodológicos. Para Morosini, Santos, Bittencourt (2021, p.23), “Estado do Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem a reflexão em síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para complementar essa afirmação, Romanowski e Ens (2006) ressaltam que, embora recentemente, este tipo de pesquisa destinada a sistematizar a produção em um campo específico, o conhecimento tornou-se uma condição *sine qua non* para dominar a amplitude das pesquisas existentes sobre determinada temática.

E, sobre a relevância no campo da educação bem como no Ensino Superior, a priori, o da Pós-graduação *Strito Sensu*, ao referir-se ao rol das pesquisas científicas nas últimas décadas, o contexto atual tem vivenciado um crescimento exponencial acentuado na temática da Educação, de modo que, as pesquisas sobre os cursos de licenciaturas, bem como formação de professores tomam para si uma amplitude majoritariamente acentuada das publicações desses estudos.

Partindo desse pressuposto, pesquisas bibliográficas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento, vem sendo cada vez mais utilizadas por pesquisadores, pelo fato de possuírem metodologia própria que possibilita, de forma sistematizada, fornecer dados sólidos dos conhecimentos já elaborados e produzidos sobre uma temática específica e em determinado contexto e espaço de tempo. Ou seja, apresentam possibilidades de inferência em sua materialidade, em seus aspectos históricos e de contexto social.

Nas palavras de Morais (2018), esses tipos de pesquisas se revelam de grande importância ao pesquisador, na medida que o conhecimento científico se dá pelo diálogo entre autores bem como diferentes fontes pesquisadas. Pois, é a partir disso que tornam possíveis a construção de ideias e posicionamentos sobre determinado conhecimento em questão.

Nesse sentido, pesquisas com estratégias metodológicas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento têm-se apresentado como grandes aliadas nas investigações temáticas, pela grande capacidade e relevância em revelar as premissas, as lacunas existentes, os diálogos obsoletos, e, como principal foco, buscar explicar as premissas que ainda não foram levantadas como foco de estudo corrente, dentro da concepção, histórica e sistemática que sejam capazes de contribuir como novas fontes de pesquisas e ampliar o campo da ciência.

Por conseguinte, Morosini, Santos e Bittencourt (2021) contribuem com a seguinte afirmação.

Resta-nos a certeza da complexidade da produção científica decorrente de inúmeras inter-relações advindos de estrutura da área de conhecimento, das políticas científico-educacionais, de órgãos gestores, da comunidade acadêmica, da própria cultura de pesquisa presente no nível institucional, da pessoa que produz, dos grupos de pesquisa e de outros fatores. Por outro lado, apresentamos possibilidades de auxílio à construção de teses e dissertações numa perspectiva de aprendizagem ativa, pela qual sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico. Uma dessas possibilidades a desapontar a construção do Estado do Conhecimento, aqui entendido como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Tal metodologia contribui, sobremaneira, para construção do campo científico e indiretamente para que a Educação ocupe e consolida seu território entre as áreas de conhecimento (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 35).

Nessa perspectiva, sobre o Estado do Conhecimento, encontram-se categorias de grande relevância para o campo da Educação, uma vez que afirmam as possibilidades de construção de pesquisas dentro de uma concepção de aprendizagem ativa em que o sujeito pesquisador assume o compromisso com a sua reflexão crítica. É sabido que as possibilidades existentes sobre determinada estado de coisa são possíveis de enxergar quando se busca pela perspectiva de análise crítica sobre o contexto vivido. Tal perspectiva corrobora com as palavras de Nobre (2004, p. 35) “é preciso apresentar o mundo como ele poderia ser, e não apenas como ele é”.

Desse modo, acredita-se que é esse o sentido das pesquisas e construção do campo científico no que tange à Educação, bem como outros fatores que estão a sua volta. De forma que favoreça a construção de uma sociedade emancipada e permita ampliar a visão sobre o que pode ser colocado de melhor na área do saber e do campo científico.

Nota-se que, por apresentar elementos em comum, o Estado do Conhecimento é tratado de forma similar ao Estado da Arte, portanto, deve-se notar que são na verdade formas diferentes de pesquisa. Optamos pelo Estado do conhecimento ao delimitar nosso objeto de pesquisa às buscas do Portal da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “Formação de Professores no Curso de Pedagogia no Brasil”. Afinal, o que determina um e outro tipo de pesquisa é a distinção entre as formas como ocorre a sistematização de dados. Romanowski e Ens (2006) colaboram com a seguinte definição:

Recebem esse nome quando um estudo denominado “Estado da Arte” abrange todo um campo do conhecimento, na produção de diferentes aspectos de um produto, não basta estudar trabalhos e resumos de teses, estudar os trabalhos de congressos do campo, estudar as publicações nos periódicos do campo. A pesquisa em apenas um setor de publicação sobre o assunto estudado é chamada de estado do conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

Sobre a ótica da teoria, há grande similaridade entre esses dois tipos de pesquisa. Por isso, cabe a princípio, apresentar a definição desses dois termos em seu sentido de desenvolvimento praxiológico, corroborando com as premissas teóricas, tendo como objetivo principal clarificar os pontos que se assemelham e os pontos que distingue entre a pesquisa Estado da Arte (EA) e Estado do Conhecimento (EC). Na perspectiva de Romanowski e Ens (2006), a terminologia Estado da Arte advém da literatura científica americana *stateoftheart*, que teria como propósito realizar a verificação do que se conhece sobre um determinado tema a partir de pesquisas realizadas em definida área do campo do saber.

Por conseguinte, Haddad apud Morais (2018), afirma que o Estado da Arte é um tipo de pesquisa que permite sistematizar um determinado tema dentro do campo do conhecimento num recorte temporal definido, como meio de conhecer as principais abordagens, bem como campos inexplorados passíveis de pesquisas futuras. Ainda sobre isso, afirma-se:

[...] as pesquisas do tipo do Estado da Arte e também do Estado do Conhecimento cumprem por meio do seu procedimento empírico, bibliográfico e quali-quantitativo, o papel de inventariar e analisar as produções acadêmicas, no intuito de traçar os principais temas, categorias e bibliografias têm sido pesquisados em determinado campo do conhecimento, ainda, com a compreensão dos dados coletados, o movimento histórico de diferentes épocas e lugares que estruturaram as produções acadêmicas (MORAIS, 2018, p. 24).

Diante do exposto, as características gerais entre o EA e o EC ainda apresentam pontos que precisam clarificar no entendimento dos pesquisadores. Pois há entre esses, aspectos semelhantes, portanto, o ponto que difere um do outro, e que é importante destacar, é quanto à sua particularidade sobre a dimensão que o pesquisador que deseja alcançar ao escolher esses dois tipos de pesquisa. Visto que é nessa particularidade que estes tipos de pesquisas se tornam em sua essência como únicas. Ou seja, ao escolher como estratégia metodológicas o EA ou o EC, é preciso primeiramente definir qual a amplitude do percurso que será percorrido.

Para tanto, nas palavras de Santos (2021), fica defendido que a pesquisa do tipo Estado da Arte parte do “específico para o amplo”. Quer dizer: pesquisar a temática formação profissional no curso de Pedagogia, usando a metodologia do Estado da Arte, o percurso levaria a todas as fontes bibliográficas e documental. E isso não limitaria apenas nas fontes escritas, seria necessário percorrer todas as fontes científicas já produzidas, como periódicos, palestras congressos etc., de modo que não se firmaria apenas nas buscas e análises de teses e dissertações.

Por conseguinte, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento parte do “amplo para o específico”. E nesse sentido, podemos justificar a decisão por estruturar essa pesquisa de mestrado nos moldes metodológicos na pesquisa tipo Estado do Conhecimento, uma vez que as buscas pelas premissas se deram pelo percurso pela BDTD, exclusivamente a partir das Teses e Dissertações, com o uso do descritor inicial “Formação de Professores no Curso de Pedagogia” publicadas no recorte temporal de 2015 a 2020.

Dessa maneira, ambos os tipos de pesquisa apresentam o mesmo percurso investigativo. Portanto, infere-se que, o que os tornam únicos, nas palavras de Morais (2018), está “no alcance do que é delimitado”, tornando eficientes e de grande relevância para análise do estado corrente sobre uma temática específica, bem como a possibilidade de impulsionar novas pesquisas e investigações, ampliando a compreensão de assuntos pouco explorados, ou que requer um novo olhar diante do período histórico vivido.

De modo a saber, o Estado do conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica baseada principalmente em Teses e Dissertações. Isso justifica-se porque, quando se pesquisa tese dissertações, busca-se observar o que se está pesquisando em determinada área sobre determinado tema, e, o que está pesquisando a nível de pós-graduação sobre uma determinada temática.

Nesse sentido, cabe dizer a importância de pesquisa com essa metodologia em nível *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado – por ser é um meio que, de além de ampliar um escopo de certo tema de estudo e de determinada área e abrangência de pesquisas que estão sendo

realizadas, é uma maneira de também encontrar, dentro de uma área específica, quais as perspectivas ou quais os vieses que ainda não foram abordados, quais os pontos de vista que ainda não foram pensados sobre determinado assunto.

Como é sabido, um dos temas mais pesquisados nos programas de pós-graduação no que tange à educação é o tema da “formação de professores”, tendo como principais autores os formados nos cursos de licenciaturas. Tema esse que está imbricado no “ser e o fazer” na educação.

Isso não só na educação em nível de pós-graduação, como de modo geral, este assunto apresenta grandes discussões em todos os âmbitos da sociedade. Sabe-se que o tema formação de professor é uma temática muito abrangente com tamanha infinidade de pesquisas. A saber, ao utilizar a metodologia do Estado do Conhecimento é justamente para identificar as discussões apresentadas, possibilitando identificar lacunas, visando contribuir com a área do saber. E, justamente para dar a profundidade necessária para uma pesquisa em nível *Stricto Sensu*, sobre a formação e atuação do formado no Curso de Pedagogia em âmbito de pós-graduação, optou-se por recorrer aqui à metodologia do Estado do Conhecimento.

Compreende-se que o Estado do Conhecimento apresenta como uma de suas possibilidades buscar dentro de pesquisas o que se fala sobre a formação de professor, o que já existe, o que já foi buscado, discutido e o que poderia ser inovador para o campo. Este é o ponto chave desta dissertação. É observar dentro da temática tratada quais as premissas que podem ser consideradas emergentes para o campo de atuação desse profissional e que ainda não foram levadas em discussão, ou seja, como se pode aclarar as possibilidades de atuação desse profissional.

Sobre isso, estabelecer uma crítica acerca de determinada temática, segundo a perspectiva de Nobre (2004), é observar como as coisas poderiam ser, mas não são. Nesse sentido, expõe-se aqui tal entendimento, uma vez que, ao estabelecer o ponto central da teoria crítica, tem-se a seguinte proposição.

[...] é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão a partir da perspectiva de como deveria ser. O que as coisas trazem nelas mesmas, o que o mundo traz de potencial e possibilidade que não são realizadas. De modo que é preciso estabelecer uma perspectiva de que só pode entender o mundo a partir do que ele poderia ser, do melhor que ele traz embutido nele e não realiza. É nesse sentido que a teoria crítica lança mão das possibilidades no mundo presente, e que não são realizadas. Ou seja, é preciso apresentar o mundo não apenas como ele é, mas sim, como ele poderia ser. Isso não quer dizer que a teoria crítica seja utópica no que se refere a fazer, mas acredita ser capaz de observar o mundo tal como ele poderia ser (NOBRE, 2004, p. 38).

Diante desse exposto, ao se tratar de pesquisa usando a metodologia do Estado do Conhecimento, possibilita-se partir das análises de dados existentes do que vem sendo pesquisado, e, nas lacunas encontradas, fazer inferência de como poderia ser, no sentido de buscar evoluir as ideias em determinado campo do saber. Isso induz à seguinte indagação: o que poderia ser diferente daquilo que já está posto sobre os processos formativos e a atuação do formado em Pedagogia? E é nesse sentido que a pesquisa Estado do Conhecimento cumpre seu papel primordial na busca do que pode ser inovador para o campo científico.

Conseqüentemente, esse tipo de estudo contribui para a análise de dados contextualizados com base nos movimentos históricos a que pertencem, e que permitem aclarar e identificar as estruturas de temas considerados insurgentes, como de fato a “ Formação e Atuação do Pedagogo no contexto atual. É por meio das pesquisas que são identificados sobre um determinado tema alguns vieses pouco explorados, e que, suscita interesse para pesquisadores desse campo científico considerado emergentes. Ressalta-se também que, esse tipo de pesquisa é de grande importância para o pesquisador, pois é sabido que o conhecimento científico se dá pelo diálogo com diversos autores que versam sobre a mesma temática. Sobre isso, recorreremos as concepções de Santos (2021), define que,

[...] a diferença entre o Estado da Arte e Estado do Conhecimento é justamente que o Estado do Conhecimento vai trazer o conhecimento desenvolvido a partir das pesquisas baseada em tese dissertações, num determinado período e numa determinada área, em que a pesquisa inicia de um modo amplo e vai sendo refinada como espécie de funil, delimitando e aprofundando matemática escolhida. Diante disso, é possível estabelecer parâmetros para essas buscas por exemplo: o período, a instituição, as categorias. Já o Estado da Arte entendido numa dimensão mais ampla abordando além de teses, dissertações, artigos, livros, documentos, bem como todos os veículos de informações sobre uma temática específica. Saindo do específico para o amplo. Diferente do Estado do conhecimento que sai do amplo para o específico. (SANTOS, 2021, p. 67).

Nesse sentido, vale apresentar que o EA apresenta a ideia de um estado corrente, contínuo e não se limita apenas num marco temporal, e por isso é contínuo. Enquanto no EC é estabelecido um recorte temporal com abordagem de um tema específico dentro de uma base previamente delimitada.

Isso posto, observa-se que o Estado do Conhecimento ajuda a conhecer o estado corrente de um tema específico no âmbito da pós-graduação. Isso possibilita identificar onde estão as lacunas, a partir de um leque de possibilidades e quais são as vertentes que ainda não foram exploradas e as lacunas passíveis de serem preenchidas. Aqui por exemplo, ao tematizar “Atuação Profissional do Curso de Pedagogia”, busca-se, assim, apresentar qual indicativo que precisa aclarar no sentido de contribuir com esse campo do saber.

Sabe-se que, a todo momento surge novas pesquisas, como no caso aqui posto, “formação e atuação do profissional formado no Curso de Pedagogia”. E como sabido, temas relacionados à formação de professores e às licenciaturas são os temas que abarcam o grande número de pesquisas em nível *Strito Sensu*, tipo mestrado e doutorado. Com isso, recorrer à estratégia de pesquisa do Estado do Conhecimento como metodologia de construção de revisão teórico-bibliográfica temática na produção científica, é possibilitar que, a partir das análises, novas arestas sejam exploradas e revisitadas, ampliando o campo científico.

2.2 O Estado do Conhecimento como metodologia e procedimentos em questão: demarcação das fontes temporalidade e descritores

O Estado do Conhecimento apresenta uma metodologia própria. Isso implica em dizer que o EC se configura a partir de uma estratégia metodológica que vai além de buscar as pesquisas que estão realizadas sobre determinada temática e fazer o levantamento delas. Essa metodologia abarca as buscas em bibliotecas e repositórios de Teses e Dissertações e a seleção é feita articulada à temática abordada, sua aderência e pertinência com o que se busca desvendar.

Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 34) ressaltam que “em sentido amplo, a finalidade primordial do Estado do Conhecimento é a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema, num determinado espaço”. Esse percurso de pesquisa exige estabelecer alguns critérios, que são as etapas para o seu desenvolvimento. A princípio, é a escolha do tema. Em seguida, as buscas das teses dissertações e, por último, a reescrita final do texto com as proposições e apontamentos sobre os achados.

Sendo o Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, cada vez mais está sendo usada pelos pesquisadores, faz-se necessário apresentar as etapas que se constituem. Para tanto, recorre-se às autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021), com a seguinte descrição,

A constituição do Estado do Conhecimento segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Cada uma dessas etapas será explorada e exemplificada, sendo importante frisar que estas compõem a metodologia do Estado do Conhecimento e precisam ser sistematicamente realizadas para que ao final, seja perceptiva ou rigor científico despendido na pesquisa. Ainda assim para iniciar a pesquisa, é preciso definir o objetivo geral para a construção do estado do conhecimento, pois toda pesquisa irá utilizar este objetivo como fio condutor da busca, exploração, seleção sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento. (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 61).

Entendendo como se dá esse processo, bem como a estratégia de levantamento de dados da pesquisa desse tipo nos portais de buscas, cabe dizer que, para essa dissertação, optou-se pela busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia do (IBICT).

O portal da Biblioteca Digital do IBICT integra os sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes nas instituições de Ensino e Pesquisa do Brasil. E é possível, por meio eletrônico, pesquisar as produções acadêmicas, publicadas e defendidas em Programas de Pós-Graduação que possuem sua biblioteca vinculada a esse portal. Vale dizer que o acesso é gratuito pelo *link* <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. E, logo na primeira página mostra os dados existentes, como: o total de Instituições cadastradas, quantidade de Teses e Dissertações, e o total de documentos indexados e reunidos no portal, conforme mostra a figura 2.

Figura 1 – Apresentação da página inicial do portal de buscas



Fonte: IBICT (2022)

Como já apresentado anteriormente, para manter o rigor científico na pesquisa, a construção do EC se dá por etapas sistematizadas, que se inicia com a definição do objetivo geral para essa construção. É esta ação que irá conduzir as buscas, desde a exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final. E, para maior exemplificação dessas etapas de forma construída na prática, reserva-se adiante a apresentação sistemática desse percurso. Na medida em que for apresentada de forma teórica, busca-se, simultaneamente, apresentar como isto foi construído na prática. Assim, esse processo de simultaneidade busca facilitar a compreensão dos leitores/pesquisadores que optarem por estruturar pesquisas vindouras com essa estratégia metodológica do Estado do Conhecimento.

Ao considerar a Educação como um campo do conhecimento, destaca-se que ele se constitui pelas buscas constantes de novas ideias, ou seja, novos caminhos que possibilitam revelar e ampliar o conhecimento sobre determinada área do saber, como aqui se propõe o campo da Educação.

O Estado do Conhecimento em questão, como uma atividade acadêmica, tem como um de seus objetivos subsidiar a elaboração de uma produção textual do campo científico da Educação sobre a temática “Formação de Professores no Curso de Pedagogia”.

Para isso, esse objetivo busca apresentar e justificar a relevância dessa pesquisa de Mestrado, que tem o propósito de encontrar primícias que impulsionem o estudo da área como um viés inovador a partir da delimitação da temática abordada. Mesmo que os assuntos sobre a Formação e atuação do profissional dos licenciados em Pedagogia seja um tema já bastante pesquisado, isso possibilita escolher caminhos metodológicos a serem percorridos em pesquisas posteriores a fim de encontrar meios que sustentam a cientificidade da pesquisa.

Nesse propósito, faz-se necessário dizer que a sistematização dessa pesquisa ocorreu por etapas, como já apresentada anteriormente no uso das estratégias do EC, sendo: “Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada, Bibliografia Propositiva”. Cada uma dessas etapas será explorada e exemplificada a seguir.

Após a delimitação do tema “Curso de Pedagogia no Brasil e sua Formação”, o objetivo foi estabelecido para esse EC, em busca de “conhecer, levantar e analisar as publicações Teses e Dissertações defendidas na área da Educação e disponível para busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2015 e 2020, acerca da Formação profissional no Curso de Pedagogia, suas tensões e disputas históricas. Teve como descritor “Formação de Professores no Curso de Pedagogia no Brasil”. O passo seguinte foi construir a Bibliografia Anotada que se constitui como parte da primeira etapa de busca, e pode ser explicada da seguinte forma,

Na primeira etapa do (EC), os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma leitura flutuante de seus resumos, o que permite a realização da primeira etapa, denominada Bibliografia Anotada. Esta etapa consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64).

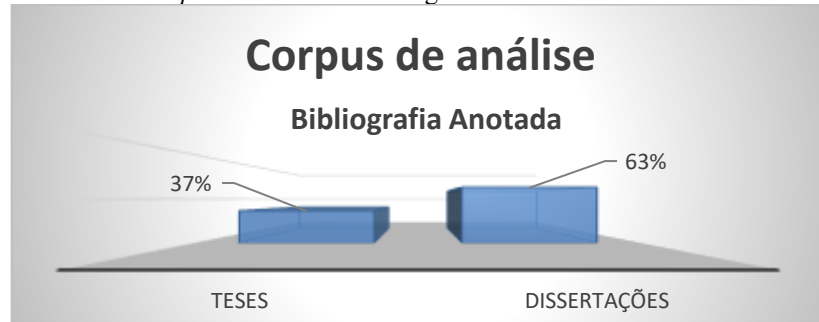
Uma vez que essa sistemática é construída em etapas, faz-se necessário apresentar que, o *corpus* de análise dessa pesquisa formou-se pelas buscas no Portal Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) realizadas em novembro de 2020. *Corpus*, definido por Bardin (2021, p. 123), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetido aos procedimentos analíticos”. E como objetivo desse EC, “conhecer, levantar e analisar as publicações Teses e Dissertações defendidas na área da Educação e disponível para busca na BDTD, entre os anos de 2015 e 2020 acerca da “Formação de Professores no Curso de Pedagogia”. O que justificou a decisão em utilizar o descritor Formação de Professores no Curso de Pedagogia.

Para Evangelista (2021), o tema “Formação de Professores e Curso de Pedagogia”, o Curso de Pedagogia, é o responsável por formar o maior número de profissionais que atuam diretamente na educação, principalmente na Educação básica na esfera pública brasileira. Não há como desvincular esses dois fatores.

Partindo desse pressuposto a escolha desse descritor parte justamente da possibilidade de ver o Curso de Pedagogia como um curso que forma profissionais da educação. De modo que, para as buscas, foram usados os seguintes termos: Todos os campos: “Formação de Professores no Curso de Pedagogia” e retornou como resposta 6.168 produções, sendo: 4.174 Dissertações e 1.994 Teses. Em seguida, para refinamento das buscas, foi marcado como o filtro o idioma, escolhendo apenas o idioma Português, o recorte temporal (ano de defesa) 2015-2020, obtendo como retorno 2.955 Produções. Dessas, foram 1.957 Dissertações e 998 Teses.

Como em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* se apresentam termos e nomenclaturas distintas, optou-se por manter inalterado todas as buscas nos campos correspondentes ao programa e a área do conhecimento. E, devido ao grande número de respostas, o que excede a característica do Estado do Conhecimento, optou-se em aplicar o método da “busca avançada”, com o seguinte percurso:

- 1º. Todos os campos: “Formação do Professores no Curso de Pedagogia no Brasil”. Retornando como resposta 1.157 produções, sendo: 747 Dissertações 410 Teses. Tendo o intuito de observar a abrangência no que tange à atuação dos licenciados no curso de Pedagogia, não limitando apenas à formação de professores, optou-se, por lançar como termo de busca o descritor
- 2º. Todos os campos: A Formação Profissional nos Cursos de Pedagogia, obtendo como resposta o total de 479 produções sendo: 334 dissertações e 145 teses. Em seguida,
- 3º. Todos os campos: “O Curso de Pedagogia”, retomou como resposta 93 produções sendo: 59 dissertações e 34 teses. Assim, este levantamento que compôs o *corpus* desta análise foi elaborado pela busca avançada em todos os campos: “O Curso de Pedagogia”, mantendo a quantidade de 93 produções, sendo: 34 teses e 49 dissertações. Conforme o gráfico 1, a seguir.

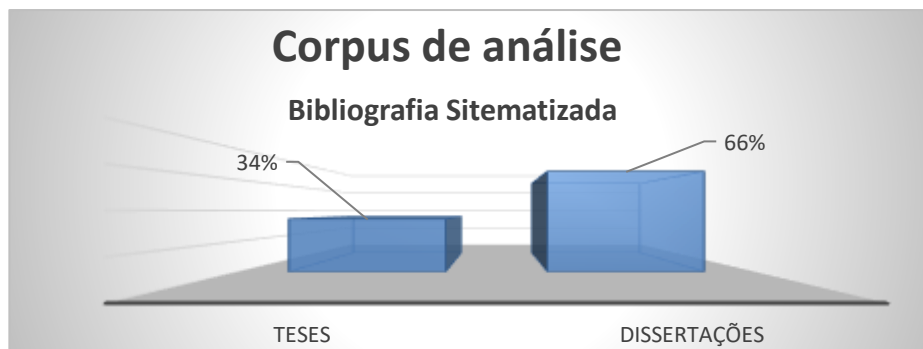
Gráfico 1 – *Corpus de análise* – Bibliografia Anotada

Fonte: própria autora (2022).

Feito isso, partiu-se para o próximo passo, que é construir a Bibliografia Anotada, conforme sugere Morosini, Santos e Bittencourt (2021),

[...] esses documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como o ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. [...], num primeiro momento, passa por uma leitura flutuante de seus resumos, o que permite a realização dessa primeira etapa que consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64).

Sobre a leitura flutuante, é o momento que se observa e decide, dentro do escopo, quais produções está inserida na temática abordada e que seja aderente ao objetivo proposto do EC. Dessa forma, foi usado como critério de seleção, as produções apresentadas para obtenção de título de Doutor (a), Mestre (a) em educação, nos Programas de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu* em Educação. Nesse horizonte de pesquisa, foi possível perceber que algumas instituições agregam em seu escopo outras áreas do saber que se interrelacionam. Portanto, a fim de manter a delimitação da pesquisa, optou-se por manter “mestrado acadêmico e doutorado em educação”. Para tanto, elegeram-se os seguintes indexadores: “Curso de Pedagogia, Formação de professores, Teoria e Prática”, de modo que esses termos coincidisse, no título da obra, nas palavras-chave e no resumo, o que resultou em 29 produções; 10 (nove) teses e 19 (dezenove) dissertações que compuseram a Bibliografia Sistematizada, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – *Corpus de análise* – Bibliografia Sistematizada

Fonte: própria autora (2022).

A leitura flutuante para Bardin (2021, p.122), “é a primeira atividade que consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Isso posto, para construir essa etapa foi adotada a Regra de Exaustividade e de Pertinência proposta por Bardin (2021), como:

Regra de Exaustividade uma vez definido o corpus é preciso ter em conta todos os elementos desse corpus. Não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão dificuldade de acesso e pressão e não interesse, que não possa ser justificável no plano de rigor. Regra de Pertinência os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que sucinta a análise (BARDIN, 2021, p. 122-124).

Dessa maneira, a Bibliografia Anotada constituída como parte inicial deste EC, foi construída seguindo o modelo abaixo e disponível nos anexos.

Tabela 1 – Bibliografia Anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chaves	Resumo
Referência completa da publicação					
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chaves	Resumo
Referência completa da publicação					

Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Cabe dizer que concluída essa etapa, com as produções selecionadas, partiu-se para a construção da segunda etapa, que é a Bibliografia Sistematizada. Após a leitura flutuante, adotou-se a Regra de pertinência, que nas palavras de Bardin (2021), é seleção de trabalhos a partir da correspondência como o objetivo do EC. Esta etapa ficou composta por 29 produções, sendo: 10 teses e 19 dissertações sobre isso,

A Bibliografia Sistematizada consiste na relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do estado do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67).

Para uma visão geral de construção desta etapa, ela foi representada da forma a seguir e disponível nos anexos.

Tabela 2 – Bibliografia Sistematizada

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
Referência completa da publicação							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
Referência completa da publicação							

Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Na elaboração dessa etapa, exigiu-se grande esforço e muita cautela por parte do pesquisador, pois, observa-se que os elementos estruturantes de uma pesquisa nem sempre está exposto no resumo conforme indicado. E isso demanda o exercício de busca na próxima parte que é a introdução.

Por conseguinte, quando não encontrado na introdução, precisa percorrer o corpo de todo o trabalho em análise. Esgotado todo o percurso da leitura, é preciso observar detalhes e tomar para si o conceito de inferência textual que para Bardin (2021, p .41), quer dizer “deduzir de maneira lógica uma proposição em virtude a sua ligação com outras já aceitas como verdadeiras”.

Nesse percurso foi possível perceber também que há equívocos entre os elementos estruturantes de uma produção científica, como por exemplo: “o objetivo da pesquisa com o problema da pesquisa”, “o tipo de pesquisa, com o método”, “instrumentos e metodologia”. Outra dificuldade encontrada para avançar nessa etapa, é a síntese dos resultados obtidos na pesquisa em questão e o referencial teórico, que nem sempre é citado no resumo ou na introdução. E isso é perceptível quando o trabalho de pesquisa abrange uma grande dimensão de conceitos e elaborações sistemáticas. Portanto, visando clarificar a leitura e o entendimento do leitor quanto à temática abordada, vale dizer que, quanto mais explícito estiver esses elementos mais dinâmica e fluida se torna a leitura como um todo.

Findada essa etapa, buscou-se construir a Bibliografia Categorizada, que por sua vez considera toda a sistemática da etapa anterior e tem a finalidade de apresentar as produções dentro de um esboço de categorização por unidades de sentidos, que passa a ser o próprio termo adotado como categoria. Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021), essa etapa constitui-se de modo em que as unidades de sentidos, ou seja, as palavras-chave sejam agrupadas em blocos. Quer dizer, o conjunto de publicações associadas por aproximação temáticas aderente ao objetivo proposto.

Sabe-se que a pesquisa com o uso da estratégia metodológica do Estado do Conhecimento busca em sua essência a análise qualitativa das premissas encontradas durante o processo percorrido das buscas. Contudo, isso não dispensa que seja feito o levantamento quantitativo de informações pertinentes ao objetivo proposto, e, a fim de auxiliar na construção das proposições finais as unidades de sentidos adotados ficaram expressas em categorias.

Morosini, Santos e Bittencourt (2021) propõem um quadro modelo para a construção da Bibliografia Categorizada como mostrado a seguir:

Tabela 3 – Categorias

Categoria 1:							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultado
Categoria 2:							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultado

Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Optou-se, aqui, em adotar um modelo distinto a esse. Ao revisitar as produções – Teses e Dissertação – procurou-se elencar as categorias nelas existentes, assegurando a proposta do Estado do Conhecimento em que se apresenta os temas pesquisados e identifica as lacunas existentes como propósito de suscitar questões para novas pesquisas dentro na respectiva área do saber. Posto isso, para a elaboração dessa etapa, o levantamento dos dados foi apresentado conforme mostra o modelo seguinte e disponível nos anexos.

Tabela 4 – Bibliografia Sistemática

Referência Bibliográfica				
Nº	Título	Objetivos	Categoria	Referencial Teórico
Referência Bibliográfica				
Nº	Título	Objetivos	Categoria	Referencial Teórico

Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Elencou-se um total de 20 categorias, elegendo as 5 mais apontadas nas produções científicas, de modo permitir observar, em cada produção, as discussões com pertinência ao objetivo proposto nessa dissertação, bem como destacar os pontos relevantes que mantêm divergência ou convergência entre elas. As categorias encontradas estão dispostas no Quadro 1 e serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo dessa dissertação.

Quadro 1 – Categorias de Pesquisa

Categorias	Quantidade
Teoria e Prática	11
Currículo	7
Programas Institucionais/ Governamentais	7
Identidade Profissional Docente	7
Carreira, Docente, Desenvolvimento, Profissional, Profissionalização Profissionalismo, Profissionalidade	7
Práticas Pedagógicas Práticas Educativas	6
Documentos Norteadores	6
Estágio Curricular Supervisionado	6
Formação Inicial	6
Políticas de Formação de Professores	5
Formação Continuada	3
Docência como base	3
Saberes Docentes	2
Qualidade do curso/ Formação	2
Modalidade EAD	2
Campo de Atuação	2
Articulação Ensino Pesquisa e Extensão	1
Uso das Tic's	1
Identidade do Curso	1
Condições de Trabalho/ Adoecimento Docente	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Seguindo essa mesma lógica, na expectativa de concluir essas etapas dentro da sistemática proposta, buscou-se tornar o processo coeso para a etapa final, que é a Bibliografia Propositiva. Feito todo esse percurso, com todos os dados já reunidos sistematicamente, partiu-se para fazer a tessitura elaborado do texto que compõe propriamente os achados do Estado do conhecimento.

Sobre essa etapa, nas palavras de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), é o momento em que demanda do pesquisador sua criticidade em fazer as inferências dos achados e, por conseguinte, apresenta proposições em relação às publicações analisadas. As proposições elaboradas devem apresentar, a partir dos resultados encontrados nas produções, os possíveis caminhos para pesquisas posteriores sobre a temática abordada e tessitura das proposições emergentes como momento conclusivo do Estado do Conhecimento em questão. A seguir mostra-se como foi sistematizada essa etapa na prática.

Tabela 4 – Bibliografia Propositiva

Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes

Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Cabe dizer que essas etapas estão apresentadas e exemplificadas no próximo capítulo, no qual se encarrega de apresentar o Panorama das Produções Acadêmicas selecionadas.

CAPÍTULO III – O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

3.1 Das produções acadêmicas

Para compor essa etapa, foi usado o critério de leitura a partir dos seguintes indexadores: “Curso de Pedagogia”, “Formação de Professores”, “Teoria e Prática”, de modo que esses termos coincidissem no título da obra, nas palavras-chave e no resumo. Totalizou-se, assim, em 29 produções: sendo 10 (nove) teses e 19 (dezenove) dissertações que compuseram a Bibliografia Anotada como apresentada a seguir.

Quadro 2 – Teses e Dissertações obtidas

Nº	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE
2	NEVES, Antônia Regina Gomes	Qualidade na formação de professores: os cursos de Pedagogia 5 estrelas	M	Qualidade Formação de professores Curso de Pedagogia Guia do estudante
3	YÉRED, Patricia Lascani	Ser formador do curso de Pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente.	M	Professor formador; formação inicial de professores; Parfor
5	PRADO, Beatriz Martins dos Santos	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?	M	formação de professores polivalentes; cursos de Pedagogia; estágio supervisionado; unidade teoria-prática; residência pedagógica
7	SILVA, Luciana Nogueira da	Atividades integrantes como componente curricular não disciplinar do curso de Pedagogia	M	Educação Pedagogia Formação profissional Projeto pedagógico Pedagogos
8	GONÇALVES, Taynara Martins Resende	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil	M	Pedagogia. Formação de professores. Currículos. Educação Infantil.
9	PIRES, Josilene Moraes Quaresma	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor– Polo de Igarape-Miri	M	Professores - Formação - Igarapé-Miri (PA) Educação - Estudo e ensino - Igarapé-Miri (PA) Educação básica Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil) - Currículos
10	SOUTO, Nayara Mariano	Percepções de futuros pedagogos acerca de sua formação matemática: estudo com licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais.	M	Ensino superior - licenciatura Educação - estudo e ensino Matemática - formação de professores
11	EVANGELISTA, Olinda	A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidade federais (2006-2015)	D	Política Educacional. Formação Docente. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 2006. Projeto Educativo Capitalista.

12	FREIRES, Amanda Caroline Soares	A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR	M	Educação e Estado Educação básica Ensino fundamental Curso de Pedagogia - UFPA Práticas pedagógicas Política e Educação Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Pará - Estado
13	SANTOS, Maria da Conceição Oliveira	Estágios obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância: tensões e possibilidades	M	Curso de Pedagogia; educação a distância; estágio; formação docente
14	BAFFA, Alda Mendes	As representações de alunos de um curso de Pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade	D	Formação de professores; educação a distância; linguagem docente; dialogicidade
17	QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho	PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira	D	Pibid formação de professores curso de Pedagogia professores supervisores alunos egressos
18	SANTOS, Jennifer Susan Webb	Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor	M	Educação básica Ensino fundamental Atuação profissional Práticas pedagógicas Universidades e faculdades - Ex-alunos Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - Estudo e análise
19	FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	M	Formação de professores Professores iniciantes Desenvolvimento profissional Narrativas Projeto OBEDUC/UFMT
21	AMARO, Amanda Martins	A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos	M	Constituição Identitária. Identidade Profissional Docente. Professor Formador. Curso De Pedagogia Universidade Pública.
26	SOUZA, Angelita de Fátima	Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado	M	Estágio Supervisionado Identidade profissional docente Socialização pré-profissional Curso de Pedagogia
27	FERNANDES, Sílvia Reis	Licenciatura em Pedagogia no Brasil: Raízes Político-Pedagógicas de sua História Recente	D	Pedagogia. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia. Identidade profissional do pedagogo
30	FOLTRAN, Elenice Parise	A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o Hábitos do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG	D	Ensino Superior Interiorização Pedagogia
31	NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do	As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal	D	Pedagogia Mestrado Pedagógica Didática Tecnológica Científica

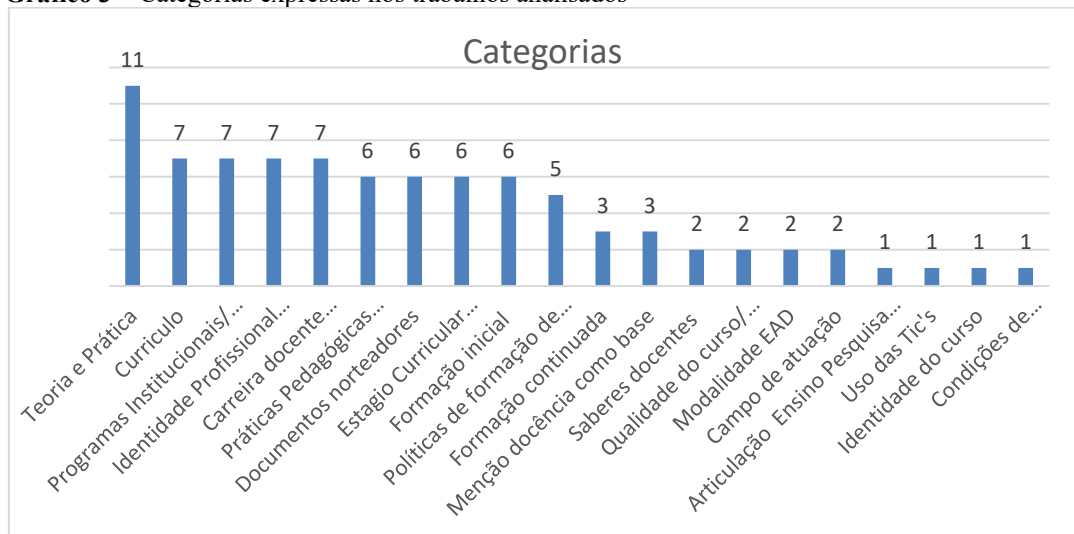
33	ALENCAR, Rosálva Pereira de	Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de Pedagogia da UNEMAT	D	Estágio supervisionado Práxis pedagógica Saberes docentes Espaços não escolares
34	GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco	Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT	M	Práticas Pedagógicas Investigativas Estratégias de Ensino Educação Infantil
35	BONFANTI, Claudete	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de Pedagogia	D	Pedagogia. Formação de professores. Estágio obrigatório. Significações. Educação infantil.
39	COSTA, Cibele dos Reis	Psicologia e formação do pedagogo: análise da disciplina psicologia da educação na UFG/RC (1988/2014)	M	Formação de professores Psicologia da educação Pedagogia
40	SILVA, Silvana de Alencar	A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006	M	Pedagogia Diretrizes curriculares Tradução Política de currículo
46	ZUCHINI, Ana Tereza Felix da Silva	O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia	M	Pedagogia Perfil profissional ANFOPE
48	PAGNAN, Katiane Beatriz Silva	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	M	Professor alfabetizador. Alfabetizador. Formação de professores.
49	SOUSA, Rozilene de Moraes	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	M	Formação de professores iniciantes Constituição da identidade docente em narrativas de si OBEDUC
59	MACHADO, Andréa Kochhann	Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções	D	Formação Docente. Extensão Universitária. Práxis Crítico-Emancipadora
91	Dias, Maria José Pereira de Oliveira	Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil	D	Mal-Estar Docente. Trabalho. Educação Infantil. Adoecimentos

Fonte: Elaborada pela Autora (2021-2022).

Esse quadro exposto atende à premissa inicial do desenvolvimento do Estado do Conhecimento, que se denomina Leitura Flutuante, uma etapa construída, mantendo o critério de seleção das produções que possuem aderência ao objetivo tratado nessa dissertação.

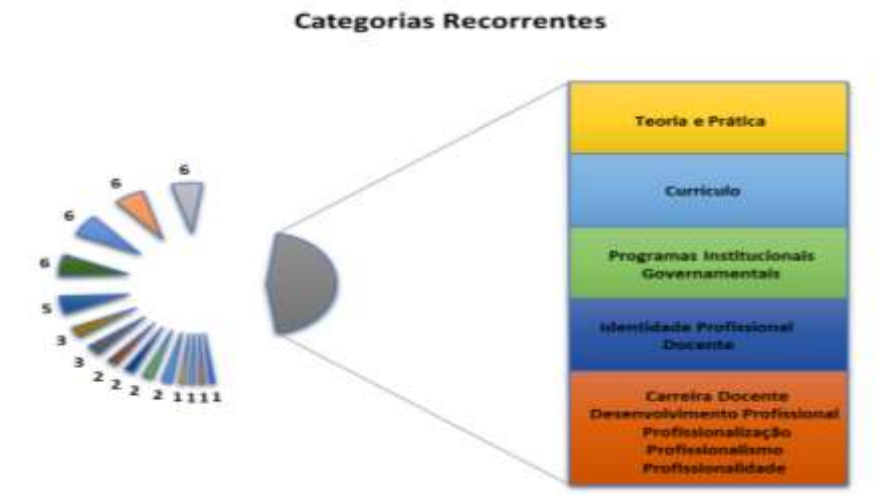
Ao apresentar esse panorama de produções selecionadas, é possível observar que os estudos sobre a Formação de Professores no Curso de Pedagogia mantêm um viés que permeia majoritariamente as discussões dos elementos que fundamentam o conceito de formação para a docência, seja este implícito ou explícito nos títulos e nas palavras-chave.

Para representar as palavras-chave das obras selecionadas, optou-se por apresentar em modelo de nuvem de palavras com uso do desenvolvedor “Office Store e Pro word cloud”, a fim de destacar os termos mais recorrentes conforme na figura abaixo:

Gráfico 3 – Categorias expressas nos trabalhos analisados

Fonte: própria autora (2022).

Por conseguinte, foram selecionadas as mais recorrentes nas produções científicas. Sendo elas: Teoria e Prática, Currículo, Programas Institucionais/ Governamentais, Identidade Profissional Docente, Carreira Docente Desenvolvimento Profissional, Profissionalização Profissionalismo, conforme a figura 3.

Figura 3 – Categorias Recorrente

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir do quadro exposto, observa-se que o conceito “Teoria e Prática” elegeu-se como a categoria com maior recorrência nas produções científicas (teses e dissertações). Categoria essa que, articulada ao conceito de Formação de Professores no curso de Pedagogia, auxilia a elucidar a discussão entre o que aprendido no curso de Pedagogia nas instituições “*in loco*” e o que de fato é posto como desafio ao ofício docente.

Para maior explanação desse conceito aponta-se aqui alguns excertos dos estudos levantados a partir do Estado do Conhecimento. Para tanto, busca-se aqui elencar as principais discussões apresentadas nas produções científicas que versam sobre a categoria primeira “Teoria e Prática”.

Yéred (2016), ao apresentar o PARFOR como um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), e que vincula esse propósito de articular o conhecimento teórico acadêmico com a realidade, sugere que as práticas de ensino sejam compartilhadas, visando contribuir com o aprimoramento das políticas de formação de professores nesse quesito. De modo que a participação do docente nesses programas poderá contribuir na reconstrução de seus saberes.

Por conseguinte, Prado (2020), que também apresenta Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes), como entidade lócus para manter essa relação teoria e prática na formação de professores, aponta que esse contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão, possibilitando aos estudantes as aprendizagens que possam contribuir para transformação e mudança de práticas.

Ademais, Gonçalves (2016), ao objetivar analisar como uma determinada instituição organiza o seu currículo para a Educação Infantil, obtém o seguinte,

Os resultados explicitaram que o maior desafio que perpassa a formação de professores para a Educação Infantil é o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade das salas de aulas, de forma que quando iniciam sua atuação prática, os professores se deparam com um contexto desconhecido, causando assim, insegurança, medo e desânimo. É preciso que os cursos de Pedagogia se preocupem mais em contextualizar a prática, relacionando-a à teoria abordada, a fim de formar um profissional mais seguro de sua atuação. (GONÇALVES, 2016, p. 8).

Freires (2017), ao analisar tal como Yéred (2016), a contribuição do PARFOR para a prática pedagógica e articulação teoria e prática, infere dizer que, a partir das falas dos sujeitos envolvidos acerca do processo formativo recebido, esse programa busca sanar a lacuna existente no curso em não considerar sobre as suas experiências docentes e não fazer uma articulação adequada entre teoria e prática.

Ainda sobre isso, Santos (2017), ao analisar a contribuição do estágio obrigatório durante a formação acadêmica do pedagogo formado na modalidade de ensino a distância, coloca sobre esse a aposta em reduzir dicotomias entre a teoria e a prática. E ainda conclui dizendo que,

Sendo o estágio imprescindível para o aprendizado docente, acreditamos que a construção dos saberes docentes começa no momento em que nos dispomos a aprender a profissão, inicialmente com o conhecimento teórico, e posteriormente

dialogando com a teoria no contato com a prática. Para que esse contato seja produtivo na formação do estudante/estagiário, é preciso que a formação teórica seja imbuída de conhecimentos que possibilitem a reflexão sobre a sua prática. (SANTOS, 2017, p. 70-71).

Posto isso, é sabido que o fator estágio e formação a distância no curso de Pedagogia tema vem, cada vez mais, gerando discussões quando prima pela qualidade da formação profissional. Uma vez que o momento de estágio cumpre um papel importantíssimo em apresentar o futuro campo de atuação. Portanto, este não consegue por si só abarcar tamanha demanda em articular a teoria e prática, no sentido de fazer com que o egresso já sai da instituição de ensino munidos de ferramentas capazes de sustentar a prática diária. E, como visto, o Estágio Supervisionado cumpre a sua missão a respeito da formação inicial. No entanto, cabe dizer que o profissional precisa ter autonomia para aperfeiçoar a suas práticas docentes e pedagógicas por meio da formação continuada.

É sabido que o Curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação, gera debates em torno do que é ensinado, com o que de fato passa a ser a prática desse profissional formado em Pedagogia. Desta maneira, ao revisitar a obra de Queiroz (2017), ao buscar analisar as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia, e em início de carreira, que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), consente dizer que relação entre teoria e prática e desenvolvimento profissional apresenta como objeto de análise o objetivo do PIBID para contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. E ainda pondera que,

[...] o PIBID oportuniza a articulação entre teoria e prática nos cursos de Formação Inicial de professores e que é sabido que, as instituições de formação para docência predominam os conteúdos disciplinares, sem uma ligação efetiva com a prática profissional nas escolas. o PIBID veio superar esse modelo de Formação, ao aproximar a universidade com seus conteúdos da acadêmicos e práticos, no que tange a teoria e ao cumprimento obrigatório dos Estágios supervisionados, no qual licenciado tem oportunidade não apenas de observar as práticas, mas também de discuti-las e analisá-las a partir do conhecimento teórico que vão constituindo ao longo de sua formação docente. (QUEIROZ, 2017, p. 122).

Sobre esse exposto numa inferência lógica, faz-se necessário dizer que tais programas Institucional/governamental, tal como PARFOR e PIBID, cumprem seu papel em contribuir com essa articulação da teoria prática. Portanto, é um ato falho dizer que esses programas conseguem superar essa lacuna na formação de professores no curso de Pedagogia. Embora esse não seja o ponto de análise desse tópico, cabe dizer que isso ecoa nas intencionalidades

das Políticas Públicas da Educação brasileiras, mais específico ainda após a Resolução nº 2/2019. Nela, predomina os resquícios de uma formação tecnicista e que mantém o estigma de um professor tarefeiro. Desse modo, a complexidade da articulação teórico-prática precisa recorrer à base da formação no curso de Pedagogia na tentativa de superar essa dicotomia dentro de um projeto de consolidação de um único eixo estruturante.

Nascimento (2015), ao analisar as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal, faz uma afirmação profícua sobre o que aqui se trata. Afirma que o desenvolvimento profissional parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes. Esse entendimento de que se trata de um fenômeno intrínseco, é que pode conduzir à ruptura dessa dicotomia.

Como observado nas pesquisas sobre Formação de Professores no Curso de Pedagogia, o conceito teoria e prática e estágio se justapõe um ao outro. Por um lado, é sabido que os momentos de estágios são meios pelo quais o aluno se depara com a realidade prática da futura profissão. Alencar (2019) menciona a articulação teoria e prática na circunstância de um contexto particular no que se refere à organização curricular de uma instituição de ensino que oferece o curso de Pedagogia. Aponta, ainda, que currículo do Curso de Pedagogia na instituição pesquisada tem por finalidade a promoção dos sujeitos por meio da formação do (a) pedagogo (a) como educador (a), ou seja, uma formação alicerçada na articulação da teoria e da prática com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não escolares.

Ao analisar o exposto, nota-se que a complexidade em torno dessa temática é constante. Cabe ressaltar que as instituições de ensino têm autonomia na estruturação curricular, portanto, depreender, a partir do currículo, que o curso forma profissionais para os diversos campos de atuação. Mesmo que na Resolução CNE/CP nº1/2006 esteja explícito um foco maior na docência, esses possíveis campos não se limitam a essa, sugerindo que esse profissional poderá atuar em outras áreas que requer conhecimentos pedagógicos.

Sobre isso, mesmo que essa discussão venha à tona, cabe dizer que não é o foco de análise nessa dissertação entrar numa discussão mercadológica de produção de conhecimento em nível que perpassa a formação inicial propriamente dita. Ou seja, por um lado, estão descritos nos dispositivos legais que norteiam a educação. Acreditamos sim, que o pedagogo tenha um campo amplo de atuação que requer conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, este profissional conseguiu romper o nível da formação inicial. Sobre isso, não levantamos dúvidas

sobre a pesquisa do referido autor. No entanto, acredita-se que pesquisas sobre o acompanhamento desses egressos seriam necessárias para comprovar essa afirmação.

Seguindo a mesma lógica, ao acreditar que se deve buscar analisar o cotidiano e as respostas advindas dos egressos do curso de Pedagogia, Gabriel (2018), ao investigar como duas egressas do curso de Pedagogia utilizaram o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas, afirma que a referida pesquisa vem a trazer acréscimos à educação por demonstrar que na conjunção da teoria com a prática pedagógica investigativa reside o sentido de ensinar e construir aprendizagens que trazem sentido diante da articulação teórico-prática.

Para finalizar os achados sobre Teoria e Prática a partir das produções científicas/acadêmicas, cabe descrever sobre os apontamentos de Costa (2015), que propôs analisar os conteúdos e as ementas da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, tendo como recorte o disposto no Projeto Curricular do Curso ofertado na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, no período de 1988 a 2014. A autora faz críticas incisivas ao afirmar que os resultados evidenciam inúmeros problemas para a construção efetiva e contributiva da disciplina, dentre os quais destaca-se a articulação entre teoria e prática. Em seguida, traz apontamentos de grande relevância para a formação do Pedagogo que refletem uma questão das Políticas de Formação de Professores afirmando o seguinte,

[...] a necessidade de uma melhor definição dos conteúdos e das unidades temáticas; a superação da proposta de uma psicologia considerada como um fundamento da prática, desarticulada dos contextos; a aplicação de teorias e princípios psicológicos, embora sinalizem o objeto da ciência Psicologia, precisa dialogar e instruir temas direcionados para a formação do professor, considerando as nuances dos contextos, das circunstâncias históricas e sociais. Sobretudo, vislumbra-se que a Psicologia da Educação, enquanto fundamento da formação de professores, possa ampliar o debate e aplicação de seus princípios em torno de questões que mobilizam a realidade e o campo de atuação profissional do Pedagogo, permeado por dificuldades e conflitos, com problemas de natureza e complexidade distintas. A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professores/as e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns e espaços de formação. Na pauta dessas discussões estavam e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias, tais como, teoria/prática e ensino/pesquisa. (COSTA, 2015, p. 88).

Conforme exposto, considerar que existe um longo campo a ser percorrido e que há a necessidade de uma movimentação em sentido espiral, no que tange a concretização teoria e prática de modo intrínseco para a formação de professores e atuação docente, é justamente saber que essa discussão precisar estar aliada às Políticas de Formação de Professores e inserida na perspectiva de ensino e pesquisa, já apontado por Costa (2015), como meio de superação da dicotomia já cristalizada sobre essa temática, conforme visto durante o percurso de revisitação do referencial teórico no item 1.3 dessa dissertação.

A seguir, apresenta-se a próxima categoria dentre as cinco mais recorrentes do corpus de análise. Um assunto complexo que permeia a educação brasileira e que merece estar nas discussões sobre o Curso de Pedagogia, em especial, no que se refere à Formação de Professores. Assim, será explanado a seguir os apontamentos feitos sobre os estudos envolvendo o conceito “Currículo”

Sobre esse foco, Silva (2017), ao buscar compreender a influência das Atividades Integrantes como espaços curriculares não disciplinares na formação do pedagogo da Universidade Federal do Tocantins Campus de Miracema, ressalta que o currículo está no centro das intenções das instituições de ensino. É por meio dele que as instituições externalizam e materializam suas intenções educativas. E documentos como esses são as prescrições que devem nortear a prática e expressam as políticas curriculares adotadas por determinado sistema educativo.

Para sustentar esse entendimento sobre o currículo, a autora recorre Sacristán (2000), com a seguinte afirmação,

[...] o currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos (SACRISTÁN, 2000, apud Silva, 2017, p. 29).

Nesse pensar, Gonçalves (2016), ao objetivar analisar a temática currículo, na verdade, a proposta parte em descrever como era a organização curricular do curso de Pedagogia no momento de sua regulamentação que visava formar bacharéis, inserido no modelo 3+ 1, faz considerações sobre o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Pondera que, mesmo já passado muitos anos de aprovação, pouco se modificou em relação à formação inicial desses profissionais. Por conseguinte, a autora expressa uma crítica contundente a atual estruturação curricular, que, carregada de diversas atribuições não contribui para uma formação crítica, autônoma dos egressos, fazendo com que se sintam despreparados e desmotivados a permanecerem em sua prática docente. A proposta de estudos dessa autora consiste em contribuir para que os cursos de Pedagogia reavaliem seus currículos e, assim, proporcionem, de fato, formação de qualidade para atuar na Educação Infantil.

Pires (2017) tem como objeto de estudo a Formação Inicial. Propôs-se analisar quais foram as contribuições do Curso de Pedagogia/Parfor, na configuração da Política Nacional de Formação de Professores, considerando as mudanças das práticas pedagógicas a partir dos desdobramentos com reflexo na profissionalização, identidade docente. Os resultados atingidos

pela autora evidenciam que o currículo do curso não considerou a particularidade do município predominantemente ribeirinho.

Ainda sobre Currículo, Nascimento (2015), ao fazer um estudo comparado entre Brasil e Portugal, classifica quatro dimensões para a Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. E assim estabelecido, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal. Sobre o Currículo, aponta que na formação inicial em Portugal há o predomínio das dimensões pedagógica e científica. Enquanto, no Brasil, há maior relevância nas dimensões pedagógica e didática. A autora apresenta como resultado da pesquisa que, nas duas realidades estudadas, as dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada e, por fim, aponta a necessidade de reestruturação do currículo a fim de atender as quatro dimensões.

Costa (2015) tece o discurso sobre a Formação de Professores com enfoque da Psicologia da Educação. Ao analisar as ementas da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, percebeu a necessidade de uma melhor definição dos conteúdos e das unidades temáticas, apontando que a aplicação de princípios psicológicos precisa dialogar e instruir os temas direcionados à formação de professores.

Machado (2019), ao apresentar a formação docente, delimitado na formação do pedagogo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em projetos de extensão universitária em andamento no ano de 2018, apresentou como *corpus* empírico constituído para a análise, o currículo do curso de Pedagogia. Inicialmente, propôs apresentar e analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando sua concepção e sentido.

Diante dessas considerações, a autora, ao percorrer os 15 campos em que a instituição oferece o curso de Pedagogia, afirma como tese, a seguinte proposição:

[...] as atividades de extensão universitária, na formação de professores do Curso de Pedagogia da UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real material. Entretanto, o estudo aponta o estudo aponta para uma perspectiva de práxis crítico-emancipadora, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostraram que a prática na extensão pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente. (MACHADO, 2019, p. 8).

Silva (2015), ao problematizar a reforma Curricular dos Cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006, buscou compreender os sentidos e significados enunciadores da Pedagogia e, por conseguinte, identificar os agentes que diziam a respeito da política de currículo. Ao mesmo tempo que a discussão em torno da noção de currículo e de política de currículo abordaria concepções de autores como Bobbitt e Tyler, Dewey. A partir de um levantamento histórico feito pela autora sobre os modelos curriculares, teve o seguinte resultado:

Sucintamente, os modelos curriculares tecnocráticos de Bobbitt e Tyler e progressivista de Dewey opuseram-se ao modelo curricular clássico e humanista, preocupado com uma formação enciclopédia, universalista e voltado para a memorização de obras literárias e artísticas. O tecnocrático denunciava a abstração e a inutilidade dos conhecimentos clássicos para a vida moderna. O currículo progressivista insistia na valorização da psicologia infantil como orientadora da aprendizagem, o que jamais interessou ao modelo clássico (SILVA, 2011, apud SILVA, 2015, p. 28).

A partir desse exposto, compreender sobre a lógica em que os estudos sobre o Currículo se fundamentam desde a mais tenra idade, facilita compreender as intencionalidades das reformas que permeiam as Políticas Públicas da Educação Brasileira. Para Bobbit (1918), apud Silva (2011), currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser precisamente mensurados. Cabe refletir sobre a indagação de Silva (2011 e 2015), sobre como organizar o currículo com vista a atender os objetivos previamente estabelecidos.

Seguindo essa mesma lógica, a título de apontamento desse assunto, ressalta-se:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, apud SILVA 2015, p. 29).

Ademais, retomando o início desse diálogo, os resultados obtidos por Silva (2015, p. 10), revelam que “o processo é marcado por dissensos e acordos provisórios entre o perfil profissional, a noção do currículo e o significado da Pedagogia” persistindo, assim, o paradoxo entre a formação do pedagogo que se baseia na prática tradicional e crítica, ficando no limbo a formação para o magistério e para a gestão empresarial.

Com base nisso, e sustentado pelo referencial teórico dessa dissertação, essa perspectiva de currículo é notadamente vista nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecido pelas instituições da rede particular de ensino, enquanto para as redes públicas, como visto a

partir das literaturas levantadas, mantêm a similaridade dentro das perspectivas apresentadas anteriormente por Sacristán (2000).

Seguindo a mesma lógica de apontamentos sobre as análises, aponta-se a seguir os achados sobre a terceira categoria mais recorrente, Programas Institucionais e Governamentais. Sobre isso, por se tratar de entidades parceiras das instituições de ensino, será apresentado um breve histórico de cada uma em busca de descrever o que foi posto nas produções acadêmicas, no sentido de observar a relevância destas para a Formação de Professores.

Yéred (2016) propõe discussões sobre formação de professoras formadoras que atuam em um curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a fim de retratar a contribuição desse programa e suas implicações para a profissionalidade docente.

Sobre o programa PARFOR, este foi instituído pelo MEC, em caráter emergencial, tendo sido implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o oferecimento de bolsas de estudo para professores em exercício na rede pública de ensino.

Os dados obtidos a partir da unidade de sentido sobre os que os professores fazem e o que eles pensam dos estudantes/professores nesse *lócus* de formação, possibilitou que as professoras formadoras desenvolvessem estratégias didáticas que contribuíssem para o aprendizado dos professores-estudantes e para a articulação do conhecimento teórico-acadêmico com a prática. Evidenciou-se que, de fato, a docência no programa PARFOR levou estas profissionais a reconstruírem seus saberes e suas práticas. Nas considerações, a autora sugere que essas práticas sejam registradas e compartilhadas a fim de contribuir para o aprimoramento das políticas de Formação de Professores.

Como visto, durante a análise dessa categoria, as pesquisas se inserem majoritariamente na perspectiva de identificar a contribuição desse programa para a formação do professor. Pires (2017) apresenta a formação inicial como objeto de pesquisa, de modo que mantém a discussão voltada a investigar configurações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente. Busca mostrar como as reformas educacionais da década de 1990 influenciaram na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Após observar os resultados da pesquisa, infere-se que programas como esse, dentro do escopo da formação inicial, contribuíram, de fato, para a compreensão no processo educativo. Contudo, como já apontado anteriormente, os resultados da pesquisa evidenciam que o currículo do curso,

ao ser elaborado, desconsiderou o contexto sociocultural predominantemente ribeirinho. Isso, de fato, gera grandes discussões na realidade da Educação brasileira. Na tentativa de preencher essa lacuna, ao instituir a BNCC (2018), primou-se por reservar a oportunidade para as instituições de ensino se estruturarem a fim de organizar um ensino que seja significativo dentro das diversidades regionais.

Ademais, sobre o PARFOR, a pesquisa de Freires (2017) intenta refletir sobre a contribuição desse programa dentro de uma conjuntura político-econômica e social que marcou as políticas de formação de professores no Brasil. Para tanto, tem como um de seus objetivos analisar as percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido, significados, dificuldades, reflexões sobre a prática pedagógicas. Após entrevista com professores e egressos do curso, surgiram as seguintes proposições: a formação recebida refletiu positivamente na prática docente, contudo, os sujeitos envolvidos ressaltaram pontos negativos; primeiro, o curso não consolida a articulação teórico-prática; e outro fator apontado é que mesmo que o acesso ao curso apresentou-se de grande importância na vida profissional dos professores, o fator aligeiramento, segundo os dados obtidos na pesquisa, gerou preconceito à formação.

Com base nos apontamentos de Yéred (2016) e Freires (2017), o PARFOR cumpre uma demanda implementada a partir das Políticas Públicas de Formação de Professores. Portanto, a partir dos relatos registrados, esses programas esse por si só não conseguem abarcar a premissa de uma formação de qualidade que assegura a prática docente. E conforme colocado por Pires (2017), é preciso ressaltar que, embora haja contribuição, trata-se de uma formação inicial que se depara com alguns percalços para a Formação docente.

Ainda sobre isso, Santos (2015) afirma que,

O processo histórico da educação brasileira reflete seus contextos, o que desencadeiam a implantação de políticas educacionais que a constituiu ao longo dos anos. A formação dos professores vem sendo fundamental no estabelecimento das práticas pedagógicas que se coadunam com a especificidade e as particularidades dessa área do conhecimento humano. (SANTOS (2015, p. 18).

Nessa perspectiva, a autora supracitada continua a dizer,

O PARFOR destaca-se no âmbito das políticas públicas para a formação de professores no Brasil por se voltar para a formação inicial de professores, abrindo a possibilidade de professores leigos chegarem ao curso universitário, através da parceria entre as esferas governamentais e as Universidades públicas. (SANTOS (2015, p. 21).

Partindo desse pressuposto, cabe apresentar a intenção de pesquisa de Santos (2015), que objetivou analisar a partir dos documentos oficiais do PARFOR, e a partir do olhar de seus egressos, deu ênfase ao processo de formação docente, identidade e profissionalização do

professor sobre o contexto das políticas de formação de professores no Brasil. Posto isso, nas palavras da autora, cabe considerar o PARFOR, enquanto política pública para a formação docente, uma iniciativa importante, no sentido das políticas afirmativas focalizadas e que não são permanentes. E que o plano se configura como oportunidade resgate de cidadania, revelando a importância do acesso ao ensino superior, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Em continuação com as pesquisas que versam sobre os programas institucionais voltados a formação de professores, Queiroz (2017) objetivou analisar as contribuições do professor supervisor para prática pedagógica do aluno regresso do curso Pedagogia em início de carreira, de quem tenha participado do programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID, bem como analisar a contribuição para o desenvolvimento profissional dos alunos egressos. Como colocado pela autora, o PIBID oportuniza articulação de teoria e prática no curso de formação inicial de professores.

Diante disso, o resultado dessa pesquisa constata que, a partir das ações dos professores supervisores, estabeleceu-se uma parceria entre a universidade e as escolas da rede pública, beneficiando a formação dos alunos do curso de Pedagogia para atuar na docência. Por conseguinte, a partir desse movimento, os sujeitos dessa pesquisa apontaram positivamente a relação teor e prática. Dessa forma, ao estabelecer os princípios desses programas para a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, infere dizer que o PIBID atende a um dos principais objetivos, que é o de articular os saberes teóricos com os saberes práticos para o exercício da função.

Prado (2020) busca identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) como ação de imersão em campo de aprendizagem profissional dos estudantes do curso de Pedagogia. Para isso, partiu das análises dos documentos norteadores desse programa, de modo que, compreendeu-se que o PRP/Capes, como uma forma de estágio curricular não obrigatório, possui limites quanto a não universalização do programa para todos e seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, por conseguinte apresenta a seguinte proposição,

Constatamos que tal programa, fruto da Política Nacional de Formação de Professores, não faz menção a experiências existentes no país de Residência Pedagógica, embora nelas se referencie e reflita a realidade das Políticas Públicas Educacionais, ora com avanços, ora com retrocessos, e expresse os campos em disputa na Formação de Professores no país: as dimensões do público e do privado e a dicotomia: racionalidade técnica x formação reflexiva. (PRADO, 2020, p. 6).

A autora informa que a pesquisa busca contribuir para a melhoria das qualidades da Formação de Professores no curso de Pedagogia no que tange à aprendizagem para a docência. Sobre a variável de qualidade da formação dos profissionais da Educação, aponta-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), criada em 1980. Essa associação posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia. Tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

Diante desse exposto e da temática formação de professores articulado às instituições de ensino, programas governamentais, associações e outras entidades que mantêm parcerias com as políticas públicas de formação de professores, Zuchini (2016) busca, a partir das análises dos documentos produzidos pela Anfope, observar e compreender o perfil profissional delineado para o pedagogo e sua contribuição para o campo da Pedagogia.

Nessa direção, após concluir a pesquisa a autora (idem) apresenta as seguintes proposições,

Muito embora haja um comprometimento da ANFOPE e de outras instituições envolvidas na construção do curso de Pedagogia, este estudo possibilitou o entendimento de que somente através de uma formação sólida, crítica, reflexiva e abrangente o profissional da educação poderá contribuir efetivamente no campo educacional e social. Foi possível entender que definir o perfil do pedagogo é um tanto complexo, tendo em vista as diferentes concepções que abarcam o curso de formação deste profissional, considerando-se que o curso é permeado por contradições, embates ideológicos e interferências externas de organismos internacionais que influenciaram as políticas públicas brasileiras e dos diferentes atores que defendem a formação do pedagogo. Esta situação tem dificultado, de certa forma, a construção de um perfil de pedagogo que atenda as demandas educacionais contemporâneas. (ZUCHINI, 2016, p. 10).

Sobre essa afirmação, é complexo tentar uma definição exata de um perfil ou Identidade do Pedagogo. E como já apresentado anteriormente nessa dissertação, o campo da Pedagogia é amplo. Portanto, a partir dessa abordagem reserva a seguir o espaço para apontamentos dos estudos sobre “Identidade Profissional Docente” sendo a quarta categoria mais recorrente nas pesquisas a partir da busca pelo Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Pires (2017) traz grandes contribuições para a Formação de Professores no aspecto de sua formação identitária. Busca apresentar esse processo de construção da identidade profissional docente a partir dos aspectos histórico-cultural e questão de gênero.

Ainda sobre isso, a autora endossa o pensar de Pimenta (2004) com a seguinte afirmação:

A construção da identidade docente está condicionada à vida acadêmica do docente, sua formação enquanto aprendiz irá ter influência direta com o profissional que o professor em formação se tornará. A autora acrescenta ainda que a identidade docente vai sendo construída com as experiências vividas e também a trajetória pessoal de cada um, todavia, requer ainda a presença de outros aspectos relevantes para a profissão. (PIMENTA, 2004, apud PIRES (2017, p. 48).

Isso posto, surge o seguinte questionamento dado por Pires (2017): o que podemos compreender sobre a identidade do professor? Na tentativa de clarificar esse conceito, aponta que,

[...] a identidade constitui-se um processo histórico, principalmente na profissão de professor, a identidade emerge como respostas às perguntas originadas no seio da sociedade. No decorrer da vida profissional, das atividades que cada indivíduo desenvolve, vão sendo construídas a sua identidade profissional. (PIRES 2017, p.47-48).

Nesse contexto de Formação de Professores articulada ao processo identitário no Curso de Pedagogia, é importante ressaltar as afirmações dadas anteriormente. No escopo de Formação Inicial, o estágio supervisionado se faz como um elemento marcante nessa formação profissional. Uma vez que esse se encarrega de apresentar ao futuro professor os possíveis campo de atuação profissional.

Santos (2015) realizou seus estudos sobre Identidade Profissional a partir de alunas egressas do curso de Pedagogia advindas do Programa de formação PARFOR. Embora Santos mencione o termo Identidade a partir das análises dos documentos do PARFOR, a obra apresenta o seguinte,

[...] perfil do profissional a ser formado por esse curso de Pedagogia é aquele que se opõe os ditames dos que organismos internacionais mencionando ainda que o pedagogo formado na referida instituição por meio desse programa deverá ser crítico e atuante na transformação da sociedade, de modo que, esse curso pretende formar um profissional com perfil de diversificada atuação na área educacional para contribuir com o desenvolvimento da sociedade. E ainda complementa que o perfil desse profissional que o curso pretende formar é bastante amplo possibilita sua atuação em diversas áreas da educação, inclusive sua atuação em ambientes não escolares (SANTOS, 2015, p. 79-80).

Ora posto, é possível perceber que tentar estabelecer a identidade docente a partir das análises de documentos norteadores de um programa tal como O PARFOR, é adentrar-se em uma complexidade e dissensos entre o que prescreve uma Organização Curricular com o contexto vivido pelo egresso do curso ao longo de sua jornada profissional. Pois, tal como aponta Pimenta (2004), apud Pires (2017), é preciso considerar as influências do meio e o contexto sociocultural o qual esse egresso percorreu e faz parte.

Sobre a Constituição da Identidade Profissional Docente, Amaro (2019) afirma ser um assunto bastante complexo e que está relacionado à construção da vida profissional e seu fazer docente, como também com a vida pessoal de cada indivíduo. Dito isto, busca compreender como se constitui a Identidade Profissional do professor Formador do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, a partir de sua trajetória de vida.

Destacou algumas categorias importantes sobre a Constituição da Identidade Profissional, apontando como ela é constituída ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais por meio da socialização com o outro, além da influência do contexto institucional como lócus que proporciona essa constituição identitária também ser preponderante. A exemplo disso, Marcelo (2009), apud Amaro (2019, p. 2019), afirma que “[...] o desenvolvimento da identidade caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”.

Nesse sentido de constituição identitária, Nóvoa (1992) ressalta ser mais adequado usar o termo processo identitário, pois a identidade não configura um dado adquirido nem tampouco um produto. Pelo contrário, é um espaço passivo de conflitos e construção de maneiras de ser e estar na profissão. Isso infere dizer que a identidade profissional é um processo dinâmico que se constrói, desconstrói e se reconstrói dinamicamente na e pela sociedade.

Ademais, Souza (2015), amparada pelas concepções de identidade em dois grandes referenciais teóricos que versam sobre o tema – Bolívar (2006) e Dubar (2005) – discute a constituição da Identidade profissional Docente a partir do Estágio Supervisionado. Como já apresentado anteriormente, esse momento que propicia refletir os conceitos teóricos com os práticos é de suma relevância para a Formação Inicial do Pedagogo. A autora aponta como resultado que, de fato, os dados revelam que a constituição da Identidade Docente ocorre em diferentes contextos. Ela considera o Estágio supervisionado como um dos elementos constitutivos desse processo.

No *corpus* de análises que compõe essa dissertação, conceito Identidade Profissional docente surge articulado como outras variáveis como: currículo, programas de incentivo à formação profissional, estágio supervisionado obrigatório ou não obrigatório. Aqui Fernandes (2019) relaciona esse fator aos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, na Resolução nº 1/2006, que descreve identidade do pedagogo como “docente”, bem como pelas diferentes posições defendidas sobre a docência.

Sendo assim, ao apresentar as duas variáveis articuladas “O Curso de Pedagogia e o Processo de Construção da Identidade do Pedagogo”, Fernandes (2019 p. 105) contesta a

posição identitária do curso de Pedagogia e do Pedagogo de que “a docência é a base da identidade profissional de todo educador”. Descrita nessa Resolução, defendida por intelectuais que versam sobre a Formação de Professores, a exemplo de Brzezinski (2006) e muitos outros estudiosos que discutem esse tema, juntamente a entidades em movimento como a Anfope, a resposta das análises aponta que,

[...] aspectos relevantes e indicam tendências bastante verossímeis em relação posicionamentos dos vários atores envolvidos nos embates em torno das Diretrizes Curriculares: a) reconhecimento do impacto da posição de defesa da docência como base da identidade do curso no movimento pela reformulação do curso e na legislação; b) persistência de opiniões que indicam o reducionismo do curso a apenas uma dimensão da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência. (FERNANDES, 2019 p. 9).

Diante desse exposto, evidencia-se que a discussão sobre as diferentes concepções defendidas sobre a Pedagogia apresenta-se como um fator sempre recorrente nas pesquisas que envolvem a temática Formação de Professores no Curso de Pedagogia. Sobre isso, infere-se que ambas as posições coexistem e mantém sempre vivas nos discursos proposto aqui nessa dissertação. Portanto, é mister que haja posições distintas sobre uma área do saber.

Vale ressaltar que, embora a organização curricular para os cursos de Pedagogia apresente ênfase para a docência, isso não se limita apenas aos conhecimentos para a docência em sala de aula. E como apontado anteriormente, a Identidade Profissional do Pedagogo não é algo posto. Ela perpassa aspectos de conhecimentos teóricos, sendo esse constituídos ao longo do percurso profissional.

Como já visto, a constituição da Identidade Profissional Docente vem geralmente articulada a elementos que constituem a trajetória acadêmica e profissional. Alencar (2019), ao ponderar sobre a constituição da Identidade Profissional a partir da contribuição do Estágio Curricular Supervisionado em espaços não escolares, ancorada pela concepção de desenvolvimento de saberes em Tardif (2002), ressalta que,

[...] a identidade profissional realiza-se tomando como base os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo formativo a partir do seu envolvimento, do seu modo de ser e se constituir enquanto professor, enquanto ator e autor. [...] a prática docente não se limita apenas aos saberes científicos, pois ela constitui-se uma ação que mobiliza os diversos saberes que podem ser denominados de saberes pedagógicos. (TARDIF, 2002, apud ALENCAR 2019, p. 25).

Ora posto, Alencar (2019, p. 8) reconhece a força política posta na Resolução nº 1/2006, sobre a ênfase dada ao curso de Pedagogia. Portanto, intenta apresentar seu discurso a partir da perspectiva de ampliação de campo de atuação do pedagogo, ressaltando que “o Estágio

Curricular Supervisionado em espaços não escolares possibilita a (re)construção de saberes docentes”. Posto isso, cabe concordar com a perspectiva de Nóvoa (1992) e Marcelo (2009), de que o processo identitário é evolutivo e se constitui a partir dos saberes teórico, como também é influenciado pelo contexto sociocultural vivido.

Nessa perspectiva, sabendo que o Processo Identitário é evolutivo e se constitui pela influência no contexto vivido, Sousa (2015) busca observar os professores iniciantes e como estes vão se constituindo desde o início de suas carreiras. Dessa maneira, aponta a necessidade da formação continuada nas escolas, no sentido de valorização do contexto educacional em que o docente atua, buscando desenvolver os saberes docentes, contribuindo, assim, na constituição da Identidade Profissional Docente, conforme conceituado por Pimenta (2004), ou, Processo Identitário conforme sugere Nóvoa (1992).

Para finalizar a proposta de análises dos apontamentos contidos nas cinco categorias mais recorrentes nas buscas realizadas no portal da BDTD, apresenta-se, a seguir, a categoria última das 5 elegidas sendo: “Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização Profissionalismo, Profissionalidade”. Categorias essas que foram agrupadas por manter relação semântica com sentido que complementa uma à outra.

Nesse sentido, Pires (2017) buscou investigar a conceito profissionalização articulado com as configurações da Política Nacional de Formação de Professores – o PARFOR, sobre a ótica sociocultural. Sobre isso destaca que o Conceito de Profissionalização entrelaça o conceito de Identidade. Após analisar os dados da pesquisa, Pires (2017, p. 8) ressalta que “[...] as professoras perceberam como ascensão profissional, melhoria salarial e mudança de prática pedagógica. De modo que o curso trouxe novas oportunidades elevou a autoestima e a compreensão do seu papel na melhoria do processo educativo. ”

Articular Formação de Professores no Curso de Pedagogia com as variáveis Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo é suscitar uma discussão que permeia o campo das Políticas de Formação de Professores, conforme descreve o PNE 2014-2024, que, embora apresente metas e estratégias, não consegue superar a problemática da valorização docente. A partir do exposto nas metas 15,16,17 e 18 do PNE 2014-2024, em especial a Meta 18, que, em resumo, menciona categorias como: valorização, plano de carreira, formação continuada, acompanhamento da evolução salarial, jornada de trabalho, piso salarial dentre outras variáveis, revelam-se de suma relevância no contexto de Formação Docente.

Baffa (2016) buscou investigar o conhecimento os alunos do curso de Pedagogia possuíam sobre a linguagem docente em diálogo com a construção do conhecimento. Para tanto,

a pesquisa buscou a sustentação teórica em Nóvoa (1992) e Libâneo (2002), para fazer apontamento sobre os desafios da profissão docente apontando que,

A situação do nosso contexto Educacional, de modo geral, é desalentadora, marcada pela crise de identidade docente e pela crise das licenciaturas, pela necessidade da efetiva aproximação dos licenciados em formação com cotidiano escolar [...]pela quase ausência de políticas de valorização incentivos à docência e luta pela melhoria salarial e melhores condições de trabalho (BAFFA, 2016, p. 53).

É sabido que as condições desafiadoras que surgem no contexto da educação brasileira a respeito do trabalho docente, originam o que Baffa (2016) pontua como a crise da identidade docente que, de certo modo, é velada pelas políticas públicas de Educação. Fenômeno esse impactado pelas exigências das políticas neoliberais que somam fatores como: baixos salários, condições precárias de trabalho e a não efetivação das políticas públicas de formação, valorização e incentivo à carreira.

Nas palavras de Libâneo, apud Baffa (2016, p. 67), encontram-se as seguintes proposições, “[...] a profissionalização essa se refere às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Enquanto profissionalismo refere ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidade”.

Nesse sentido, esses dois fatores se complementam e se completam um ao outro na busca por condições que garanta o exercício profissional de qualidade e que, de fato, faça sentido à formação e atuação do professor em dias atuais.

Ainda sobre a Profissionalização do Professor, Santos (2015) buscou analisar esse fator articulado com a dinâmica da constituição da identidade a partir do contexto político e econômico em que as Políticas para Formação de Professores no Brasil estão inseridas. Para tal, apresenta como objeto de pesquisa as possibilidades e limites no Curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR. Como resultados obtidos, a partir da participação de egressos desse referido curso, e no que tange à formação profissional docente, revelou-se que o acesso ao ensino Superior foi de grande importância na vida pessoal e profissional. Diante disso, é possível perceber que a formação do pensamento científico se reflete nos diversos âmbitos da vida do sujeito.

França (2016), afirma que o tema desenvolvimento profissional dos professores é um tema pouco explorado. Conforme mostra o *corpus* de análise dessa dissertação, juntamente com as categorias encontradas a partir das 29 produções científicas advindas das buscas pelo Portal BDTD, confirma-se essa afirmativa. Pois, diante da tamanha necessidade de práticas inovadoras para o ofício docente esse tema, embora esteja presente, ainda não atende à demanda

atual. Isso pode ser justificado pela dimensão que esbarra nas políticas públicas de Formação e valorização profissional de professores.

Dito isso, discutir sobre a carreira docente, o professor como um profissional que ensina, trava uma luta histórica em que o ato de ensinar era uma atividade feita por vocação e tinha como lócus os templos religiosos. Só após décadas de estudos é que, de fato, vem se configurando como uma atividade profissional, que por um lado, exige preparo e, por outro, precisa ser reconhecido e valorizado socialmente.

Diante de todos os desafios postos para a profissão docente, cabe destacar a perspectiva de Imbernón (2011), apud França (2016), que compreende esse conceito a partir da seguinte proposição:

[...] o desenvolvimento profissional é considerado como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente que perpassa desenvolvimento profissional docente. (IMBERNÓN, 2011, apud FRANÇA, 2016, p. 47).

Ora posto, faz-se necessário saber que, ao compreender o desenvolvimento profissional a partir dos diversos fatores que se interrelacionam, conforme Imbernón (apud FRANÇA, 2016, p. 47), fatores esses como o “salário, a demanda do mercado de trabalho, a promoção na profissão, a carreira docente etc., permitem ver esse desenvolvimento profissional como um todo, ou seja, é ver além da dimensão de formação apenas para a prática isolada”. É reconhecer que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino (LIBÂNEO apud BAFFA, 2016, p. 67).

Nesse sentido, esses dois fatores se complementam e se completam um ao outro na busca por condições que garantam o exercício profissional de qualidade, que, de fato, faça sentido à formação e desenvolvimento do professor para atuar em dias atuais.

França (2016) afirma que o tema desenvolvimento profissional dos professores é um tema pouco explorado. Conforme mostra o *corpus* de análises dessa dissertação, juntamente com as categorias encontradas a partir das 29 produções científicas advindas das buscas pelo Portal BDTD, confirma-se essa proposição. Pois diante da tamanha necessidade de práticas inovadoras para o ofício docente esse tema, embora esteja presente, ainda não atende à demanda atual. Isso pode ser justificado pela dimensão que esbarra nas políticas públicas de Formação e valorização profissional de professores.

Ademais, são pontos que cabem ressaltar quanto à formação, desenvolvimento, profissionalização, reconhecimento, valorização e carreira docente, a partir dos atores licenciados em Pedagogia, há dentre tantos. Há dois agravantes para uma profissão que é majoritariamente ocupada por mulheres, uma dívida social que ainda não superou esse estigma

de similaridade da docência com os instintos maternos e, por conseguinte, sendo essa classe predominantemente feminina se prepara para uma atuação nas esferas públicas com destaque para as redes públicas municipais. Nessa esfera, as Políticas Públicas de Educação ainda não se efetivaram, no que diz respeito à valorização e melhorias de condições para exercício da função, conforme mostra Dias (2020), que será apresentada como proposições de estudos emergentes no próximo tópico.

França (2016), assegurada por um significativo referencial teórico como Marquesin (2012), Nóvoa (2002), Contreras (2002) e Sacristán (1999), pondera que o desenvolvimento profissional pressupõe fatores como “Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo saberes docentes e a constituição da identidade, entre outros temas que perfazem os referentes da profissão docente”. Dito isso, destaca-se aqui, a visão de Sacristán (1999), ao compreender a Profissionalidade como,

[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Contudo, ressalta que o conceito de não é estável e deve ser contextualizado uma vez que tem sido empregado em diferentes perspectivas (progressistas e neoliberais). (SACRISTAN, 1999, apud FRANÇA 2016, p. 47-48).

Diante disso, cabe refletir sobre o real sentido com face oculta embora presente nos programas de formação de professores. Tema essa já apresentado nessa dissertação. De modo que é preciso considerar a Formação Profissional do Professor além dos aspectos técnicos da profissão.

Como já visto, muito autores buscam elencar a consonância da Profissionalidade a outros fatores, a exemplo da constituição da Identidade Docente. É nessa perspectiva que Souza (2015, p. 41) aponta que termo profissão foi se constituindo ao longo das gerações. Revela-se uma atividade na qual os conhecimentos foram sendo processados, aprendidos e ensinados por meio dos saberes, das crenças, em um processo de racionalização.

Ademais, Bourdoncle, apud Souza (2015, p. 41), afirma que o termo profissão é “uma ocupação determinada, na qual o sujeito insere-se no mercado de trabalho e vai constituindo sua vida profissional e pessoal”.

Acredita-se que o conceito de Identidade e Profissionalidade, já apresentado anteriormente, sirva como levantamento de literatura para pesquisas vindouras. Contudo, esses autores revivem a discussão sobre três distinções da profissão: “Professionismo, Profissionalidade e Profissionalismo”. São desdobramentos que vale a pena recorrer ao

referencial bibliográfico disponível nos elementos finais dessa dissertação e fazer uma leitura mais ampla sobre essas categorias apresentadas.

É sabido que o processo de formação profissional envolve uma tamanha complexidade. Nesse contexto, Nascimento (2015), ao pesquisar sobre “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal”, contribui para compreensão desse tema em dizer que,

[...] desenvolvimento profissional parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes. Além disso, é importante pontuar aspectos indissociáveis, tais como: formação, desenvolvimento, profissional e profissionalização do professor. E para que a formação cumpra seu objetivo no desenvolvimento pessoal, sociocultural e na integração do trabalho, deve ser modificada a estrutura dos cursos/currículos, o que compreende uma formação ampla em termos de conteúdos e procedimentos. O processo de formação do professor é complexo, em função dos diversos saberes que devem articular (NASCIMENTO, 2015, 2017, p. 24-26).

Para finalizar essa sessão de análises das cinco categorias mais recorrentes, com os apontamentos relevantes que cada autor apresentou em sua pesquisa, cabe dizer que Sousa (2015) pesquisou sobre quais dilemas e desafios as narrativas dos professores iniciantes descreveram acerca do início da carreira docente. Seguiu-se à mesma lógica de pensamento de Souza (2015), articulando junto a essa temática o processo identitário profissional docente.

O ponto que diverge entre essas autoras é que, a primeira, permeia um viés mais pragmático da profissão docente, que perpassa os muros da instituição de ensino formal. E, a segunda, embora mencione o termo “carreira” docente, mantém a pesquisa pelo viés epistemológico concentrado em projetos desenvolvidos e vinculados à própria instituição formadora. Assume o propósito de acompanhar a evolução do egressos numa configuração similar ao modelo de residência pedagógica em que visa minimizar a lacuna entre teoria e prática e interligar a formação inicial à formação permanente sobre o acompanhamento sistematizado de um profissional experiente dentro de uma sistemática que amplia os conhecimentos para atuação *in lócus*.

E sobre professor experiente Marcelo (2009), apud Sousa (2015, p. 14), afirma que é “alguém que possua um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante”. Em suma, é nessa lógica que se atribui o grande desafio para a Formação de Professores em especial no curso de Pedagogia.

Após revisitar as produções científicas e fazer o levantamento 20 categorias presentes nas 29 produções acadêmico-científicas (Teses e Dissertações) encontradas, conclui-se o

percurso após a análise das cinco categorias que subsidiaram este tópico –Teoria e Prática, Currículo, Programas Institucionais/ Governamentais, Identidade Profissional Docente, Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo.

Por conseguinte, observou-se que o referencial teórico que sustenta os temas abordados foi constituído por autores intelectuais que influenciam politicamente o campo pedagógico educacional brasileiro. Agentes envolvidos no processo de discussão das diversas temáticas que permeiam a formação de professores no Brasil e em Portugal, a exemplo de António Nóvoa, que surgiu em vários momentos por ocasião das discussões acerca da Formação de Professores.

Em suma, foi possível perceber que muitos desses intelectuais mantêm suas propostas articuladas juntamente com as entidades que possuem movimentos em defesa da Formação Profissional de Professores e Profissionais da Educação. Em destaque, o PARFOR e a Anfope, que discutem temas que propiciam o avanço para o campo educacional brasileiro no que tange à Formação de Professores. Em especial, o curso de Pedagogia em seus eixos constitutivos, discutidos no campo acadêmico em nível *Stricto Sensu*, no período de 2015 e 2020.

Diante dessas considerações, e a partir das categorias em destaque, os achados e as proposições de estudos fazem parte do próximo tópico, que se encarrega de apontar as proposições consideradas emergentes por serem pouco exploradas nas pesquisas sobre a Formação de Professores.

3.3 Proposições de estudos emergentes como proposta de pesquisas

O Estado do Conhecimento, em sua etapa conclusiva denominada Bibliografia Propositiva permite ir além do estudado e tem como desafio elencar proposições sugeridas como temas emergentes. Nessa direção, intenta-se, a partir das próprias categorias elencadas, destacar algumas proposições que se relacionam com a formação de professores no Curso de Pedagogia, e que após as buscas, por conseguinte, das análises, observa-se que são temáticas relevantes e pertinentes ao contexto atual vivido. Sobretudo, infere-se dizer que ainda é pouco explorado a partir do plano de fundo Formação de Professores.

Frente a essa diversidade de abordagens teóricas, propõe-se aqui fazer um percurso reverso do que foi feito no tópico anterior, de modo que, algumas categorias menos recorrentes, mas que possuem relevância contextual, serão colocadas em voga para compor o quadro das proposições emergentes.

Desse modo, inicia-se com Dias (2020), que embora use a terminologia “docente da educação infantil”, é sabido que de práxis se refere ao professor licenciado em Pedagogia atuante no contexto da Educação Infantil. Sob o foco de Formação de Professores e a problemática sobre o desvelamento das contradições do Mal-Estar Docente no contexto da Educação Infantil e os motivos do adoecimento dos (as) Professores (as) no âmbito profissional, a autora contribuiu para essa dissertação ao discutir o papel da educação numa sociedade capitalista, com as contradições e desafios impostos ao professor no contexto do trabalho.

Nesse sentido, após um fenômeno avassalador causado pela COVID 19, considera-se esse tema como uma proposição de estudos emergentes, uma vez que esse aspecto de precarização, embora já existente, emergiu no que Dias (2020) coloca como “Mal-Estar e Adoecimento Docente”. E mais pesquisas precisam ser feitas para ampliar essa problemática em um contexto pós-pandemia da COVID-19.

Outra temática proposta como estudos emergentes é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto Educacional brasileiro. Uma problemática que até pouco tempo era muito restrita e causava estranhamento para muitos estudiosos, intelectuais e pesquisadores que versam sobre a Formação de professor. Essa concepção de tamanha estranheza precisou ser reconfigurada pelos professores. E diante disso, novas pesquisas precisarão ser levantadas a fim de analisar como foi possível reconfigurar o uso das TIC como uma vertente a ser tratada dentro da perspectiva de Formação de Professores no Curso de Pedagogia.

Nesse contexto, faz-se necessário saber que, embora esteja prescrito nos dispositivos legais que norteiam a educação no que diz sobre a indissociabilidade, “Pesquisa, Ensino e Extensão”, essa categoria surgiu apenas uma produção acadêmico científica em que Machado (2019, p. 19), ressalta “[...] tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado estão inseridos em um contexto e carregado de subjetividade”, e logo, propôs-se analisar as perspectivas e limites da Extensão universitária na formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, com enfoque na Formação Inicial de professores. A partir disso, parte do pressuposto de que “a extensão universitária precisa ser compreendida enquanto princípio educativo, pois o trabalho educativo ou pedagógico precisa ocorrer nas atividades dos projetos de extensão”.

Desse modo, observa-se que os estudos sobre Formação de Professores articulado com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, apresenta-se como um foco amplo no Ensino, uma perspectiva introdutória em Extensão, portanto, nenhuma produção científica foi encontrada acerca da contribuição da pesquisa para a Formação do Professor no Curso de Pedagogia, ou

seja, é sabido que de fato há relevância como já citado que o perfil identitário é um processo construído. Com isso, Marcelo (apud SOUSA, 2009, p.14), considera “professor experiente alguém que tenha um nível elevado de conhecimento e destreza”. Posto isso, destreza pode inferir uma questão pragmática da ação docente.

Contudo, quanto à proposição “nível elevado de conhecimento”, acredita-se aqui ser referente a buscas constantes de conhecimento através das pesquisas científicas, tendo como locus as universidades que oferecem programas de pós-graduação em nível *Strito Sensu* (Mestrado e Doutorado). Proposições como essas, dadas como emergentes, precisam surgir como temas de pesquisas com o intuito de ampliar o conhecimento sobre a relevância de uma formação contínua capaz de ir além de aprimorar as práticas docentes. Isso sim é ter uma visão construída e constituída da Educação, enquanto uma dimensão social, e a sociedade numa dimensão educativa.

Em seguida, duas categorias que se consideram proposições emergentes de estudos sobre Formação de Professores, referem-se, por um lado, aquelas que defendem a Docência como base, e por outro, o campo de atuação do pedagogo em diversos espaços sociais que requer conhecimentos pedagógicos. Para tal, é mister que haja concepções e posições distintas sobre a Pedagogia. Portanto, vê-se uma lacuna nas pesquisas que versam sobre essas controvérsias no sentido de aclarar que ambas coexistem entre consensos e dissensos e que uma não sobrepõe a outra. Pois, como visto, o processo de formação profissional e a Identidade docente é constituída a partir dos conhecimentos, bem como de forma processual ao longo da trajetória de vida.

Para finalizar o levantamento dessas categorias configuradas como proposições de estudos emergentes, vale apontar sobre temática Políticas de Formação de Professores, que apresentou recorrência considerável nas pesquisas. Portanto, observou-se que, na maioria das discussões propostas, esse tema está inserido nos Programas Institucionais/Governamentais sobre Formação de Professores. O que apresenta uma lacuna entre o que está posto nos documentos norteadores da Educação brasileiras e o que de fato é efetivado no cotidiano da Formação de Professor no sentido de cultivar uma Cultura de Formação de Professores que assegurem uma atuação política e sociocultural do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historicidade do Curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua implementação, foi marcada por consensos e dissensos, leis, marcos, reformas e movimentos que, até os dias atuais, vêm se refletindo nas discussões sobre a Formação de Professores nesse curso. E é nesse sentido que essa dissertação objetivou analisar as discussões sobre Formação de Professores no Curso de Pedagogia a partir das buscas pelo Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no recorte temporal de 2015 e 2020.

A trajetória desse curso mostra que as Políticas Públicas de Educação brasileira influenciam diretamente em sua configuração e propostas curriculares. Logo, reflete os vieses da Formação de Professores, uma vez que o curso surgiu com o propósito de formar bacharéis e, durante as reformas, foi se desconfigurando desse princípio e ampliando-se na configuração de formar licenciados para atuarem na Educação Infantil e Primeiras séries do Ensino Fundamental.

Sobre isso é importante dizer que, ao historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil, encontra-se um marco em que cabe ressaltar que o Estado de Goiás teve uma contribuição marcada por grandes estudiosos. Na oportunidade de redefinição dos rumos do curso, Goiás contribuiu como protagonista a partir dos debates e discussões firmados pela Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás, momento esse de relevância para esse avanço dos estudos no Centro-Oeste brasileiro.

Importante destacar que a Resolução CNE/CP nº 1/2006, norteadas pelas Políticas Públicas da Educação brasileira, apresenta o eixo curricular com foco na formação para a docência, e, em seus incisos IV e XIII, mantém as indicações para a uma formação com conhecimentos pedagógicos para atuar em espaços não escolares. Sobre isso, necessita-se cultivar a ideia de que é preciso uma formação além da inicial. Cabe-se, assim, o conceito de profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, ou seja, para atender o que prescreve esses dois incisos é preciso consolidar os conhecimentos a partir da formação da “Bildung”.

Ao esperar do egresso do Curso de Pedagogia as aptidões necessárias para o desenvolvimento da “Práxis”, é preciso ater-se que, sobretudo, é necessário tratar aqueles pontos trágicos, ainda na fase de formação da “Autentica Bildung” dos profissionais da educação, a partir da formação inicial e, conseqüentemente, em consonância com uma política de formação continuada, pois assim depreenderá de uma formação sustentada teoricamente para assegurar uma prática crítica capaz de despertar no indivíduo o sentido de emancipação.

A pesquisa mostrou que houve uma ascensão entre as concepções distintas sobre a Pedagogia, uma vez que nem todos consentiram na proposta de a Pedagogia ter como base a Formação de professores. Para tal, é mister que haja concepções e posições distintas sobre isso, e, o que ainda persiste, é uma grande lacuna nas pesquisas que versam esses dissensos, de modo que, mais pesquisas precisam ser feitas no intuito de aclarar esses anseios.

Por um lado, ressalta-se que ambas as concepções coexistem entre consensos e dissensos, e que uma não sobrepõe a outra, por outro, surge a necessidade de dados empíricos para fazer um levantamento/mapeamento de onde estão alocados esses profissionais formados no Curso de Pedagogia após a sua jornada acadêmica.

Cabe ressaltar que o processo de formação profissional se dá para além dos conhecimentos teóricos adquiridos em lócus na formação inicial desse profissional, pois é sabido que a Identidade docente é constituída a partir dos conhecimentos teóricos que subsidia a práxis, bem como de forma processual, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional desses licenciados.

Sentido esse que faz a Pedagogia e a Educação se entrelaçarem na busca de conhecimentos comprometidos com a realidade e que seja capaz gerir uma sociedade crítica, humana e emancipada. É preciso partir de um projeto formativo que assegure o sentido de efetivar uma Cultura de Formação Profissional com saberes políticos e socioculturais do conhecimento para poder atuar como protagonista de transformação social, tendo a educação como instrumento transformador da realidade.

Quanto à metodologia utilizada, o Estado do Conhecimento, ela, de fato, apresentou-se de grande relevância para o campo das pesquisas sobre a Formação de Professores. Em sua etapa conclusiva denominada Bibliografia Propositiva, permitiu ir além do estudado e apresentou como desafio o elencar proposições sugeridas como temas emergentes.

Foi possível revelar os temas mais recorrentes o que possibilitou fazer apontamentos, levantamentos e apreciações de 20 (vinte) categorias elegidas nas produções científicas com destaque das categorias mais recorrentes e apontamento de outras com características emergentes que são pouco exploradas no rol das pesquisas no campo educacional brasileiro, tais como: Mal-Estar e adoecimento docente no âmbito profissional, o uso das Tecnologias (TIC's), como recurso pedagógico no contexto Educacional brasileiro diante da contemporaneidade, Articulação entre formação profissional com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, Efetivação das Políticas Públicas na formação profissional dos Licenciados em Pedagogia, bem como as discussões que defendem a Docência como base” e, por outro,

permitiu trazer a importância do campo de atuação do pedagogo em diversos espaços sociais que requer conhecimentos pedagógicos.

Ora posto, os resultados confirmam que, em passos lentos, há uma articulação entre visões distintas sobre Formação de Professores no Curso de Pedagogia, visto que apresenta um foco maior ao ensino. Isso se confirmou nas cinco categorias mais recorrentes: Teoria e Prática; Currículo; Programas Governamentais/Institucionais; Identidade Profissional Docente; Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade.

Por outro lado, os resultados mostraram que há um distanciamento das pesquisas sobre a Formação de Professores no que se refere ao campo da Pesquisa Científica. Nas buscas não foi encontrado nenhuma produção que propagasse a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Strito Sensu* no sentido de formar um professor com elevado nível de conhecimento, além dos saberes docentes, e fortalecesse a perspectiva de uma contínua formação capaz de romper os estigmas impostos pela sociedade, para que seja um profissional com um saber político e social enraizada na sua prática.

Considerando os objetivos dessa pesquisa, com respaldo no referencial teórico apresentado, levantamento e apreciação das categorias nas produções científicas, os resultados mostram que há consensos e dissensos entre as diferentes concepções sobre a Formação Profissional dos Licenciados em Pedagogia. Portanto, ambas coexistem, e, uma não se sobrepõem à outra. Logo, observou-se que o referencial teórico apresentado nos resumos (nos anexos), que sustentam os temas abordados, constitui-se por autores intelectuais que influenciam politicamente o campo pedagógico educacional brasileiro. São pesquisadores que estão envolvidos no processo de discussão das diversas temáticas que permeiam a Formação de Professores no Brasil.

Em suma, essa dissertação visa contribuir como elemento teórico científico capaz de suscitar pesquisas vindouras no que tange à formação de professores e licenciados no curso de Pedagogia que, diante das concepções distintas e dos confrontos existentes, estabeleça sentido para a contemporaneidade no contexto educacional brasileiro. Pois dessa maneira, a teoria e a prática tornam-se um fator intrínseco que se complementam e se completam um ao outro na busca por condições que garantam o exercício profissional de qualidade e que, de fato, faça sentido à formação e desenvolvimento do professor para atuar com compromisso ético em dias atuais.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de Pedagogia da UNEMAT**. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Educação)
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Curso de Pedagogia: um protagonista em busca de sua identificação. **Cadernos da Educação**. Goiânia/GO, vol. 01 nº 3, 1995, FE/UFG. Disponível em <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/AnaisSimposio2015veR15.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2022.
- AMARO, Amanda Martins [UNIFESP]. **A Constituição da Identidade Profissional do Formador do Curso de Pedagogia na Unifesp**. Campus Guarulhos, 2019.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. **As Concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. Goiânia, 2013, 226 f. Dissertação de Mestrado.
- ANFOPE. Estatuto Social da Associação nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Brasília/DF, 28 de agosto de 2020.
- ARRUDA SILVA, KÁTIA BRAGA. **A formação inicial de Professores em Cursos de Pedagogia em Goiás: a Contribuição para a Educação Infantil**. Goiânia, 2017, 168f.
- BAFFA, Alda Mendes. As representações de alunos de um curso de pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade. 2016. [172fs]. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, [São Bernardo do Campo].
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa Portugal: Edições 70, 2021. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- BONFANTI, Claudete. **O Estágio na Formação de Professoras para a Educação Infantil: as significações das Estagiárias do Curso de Pedagogia**, 2017.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.1987. p. 460.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Dá organização à Faculdade de Filosofia**. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24/09/2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP n.1/2006, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 20/12/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União. Brasília/DF, 23/12/2019, Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20 de jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei N° 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL.MEC.CNE. **Parecer CNE/CP 2, de 09/06/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 25/6/2015, Seção 1, p. 13. BRASIL.MEC/CNE/CP.

BRASIL. **Parecer n. 22, de 7/11/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, Brasília/DF, 20/12/2019, Seção 1, p. 142. BRASIL.MEC/CNE/CP.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 246 p.

BRZEZINSKI, Iria. O Movimento Social de Educadores e o Curso de Pedagogia. *In: Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 194-211.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). Didática e Formação de professores. *In: Rumo a uma nova didática*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 21.ed. 2011. p. 47-89.

CHIZZOTTI, Antonio. Da pesquisa qualitativa. *In: Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.77-106 (Série I- Escola; v 16).

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. *In: _____ (Org.) Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.87-105.

COSTA, C. R. **Psicologia e formação do pedagogo: análise da disciplina psicologia da educação na UFG/RC (1988/2014)**. 2015. 142 f.

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS. Disponível em: <https://sistemas.pucgoias.edu.br/sigep/espelhoGrupo/show/463>. Acesso em 28 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; [et al.]. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FERNANDES, Silvia Reis. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil: Raízes Político-Pedagógicas de sua História Recente**. 2019. 165 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

FOLTRAN, E. P. **A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o hábitos do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG**. 2019, 264 f. Tese (Doutorado em Educação)

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR**. 2017. 152 f.

GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco. **Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT**. 2018. Dissertação (Mestrado)

KOHL-Santos, Pricila; MOROSINI, Marília. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**. V. 33. maio/ago. 2021.

LAWRENCE STENHOUSE, **O defensor da pesquisa do dia a dia**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1720/lawrence-stenhouse-o-defensor-da-pesquisa-do-dia-a-dia>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia- MG: Navegando Publicações, 2016.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília,

MORAIS, Erika Cristina Rodrigues de. **Educação profissional, científica e tecnológica: uma construção do estado do conhecimento**. 2018.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e pratica**. Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal**. 2015. 341f. Tese (Doutorado em Educação)

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na Formação de Professores: os cursos de Pedagogia 5 Estrelas**. 2016.

- NOBRE, Marcos, 1965-N671t. **A teoria crítica** / Marcos Nobre. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Filosofia passo-a-passo; 47).
- NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu & Educação**. 4 ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.
- PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. **A Formação do Professor Alfabetizador: o que dizem as Produções Acadêmicas**. 2016.
- PIRES, Josilene Moraes Quaresma. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarape-Miri**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.
- PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.
- QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho. **PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira**. 2017.160 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- SANTOS, Maria da Conceição Oliveira. **Estágios obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância: tensões e possibilidades**. 2017. 198 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A educação como mediação da existência humana. *In: _____*. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d’Água, 2011, p. 67-81.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e prática do educador. *In: _____*. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d’Água, 2001, p. 139-160.
- SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Luciana Nogueira da. **Atividades integrantes como componente curricular não disciplinar do curso de Pedagogia**. 2017. xi, 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília,

SILVA, Silvana de Alencar. **A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

SOUTO, Nayara Mariano. **Percepções de futuros pedagogos acerca de sua formação matemática: estudo com licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SOUZA, Angelita de Fátima. **Constituição da Identidade Profissional Docente no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado**. 2015.

TRICHES, Jocemara. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. 2016.

YÉRED, Patricia Lascani. **Ser formador do curso de Pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente**. 2016. 195 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

ZUCHINI, Ana Tereza Felix da Silva. **O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

ANEXOS

RESUMO: 2**QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS CURSOS DE PEDAGOGIA 5 ESTRELAS**

A presente Dissertação de Mestrado é um estudo sobre os discursos acerca da qualidade nos cursos de Pedagogia avaliados com o selo 5 estrelas do Guia do Estudante no Rio Grande do Sul. O objetivo foi investigar de que modo a qualidade prevista no Guia engendra tais cursos e quais são os entendimentos de qualidade da formação docente desenvolvidos por eles. Problematizou-se o que o Guia tem proposto aos cursos através de sua avaliação e o modo como os cursos desenvolvem uma formação docente considerada qualificada nos cursos de Pedagogia. O conjunto de materiais analisados foi composto por um questionário respondido pelos coordenadores dos cursos 5 estrelas, por formulários enviados pelo Guia do Estudante aos coordenadores e pelo perfil do egresso desses mesmos cursos. A pesquisa tomou como ferramenta teórico-metodológica o conceito de práticas discursivas desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault. Utilizou-se das teorizações sobre a formação docente, os estudos sobre a qualidade da formação docente e os estudos foucaultianos. Analiticamente aponta-se que o entendimento de qualidade que o Guia do Estudante movimenta é constituído a partir de uma racionalidade neoliberal e de uma ideia de performatividade que têm, na competição e no ranqueamento, estratégias centrais de produção do imperativo de qualidade. Aponta-se também que um curso de Pedagogia que desenvolve uma formação performática e que dá visibilidade à internacionalização, bem como, à ênfase na pesquisa, pode ser considerado, a partir das análises dos materiais, um curso 5 estrelas. A formação que os cursos desenvolvem também traz implicações para o modo de ser professor dos futuros pedagogos, de modo que características como desenvolver aprendizagens, atuar socialmente, articular conhecimentos teórico-práticos e ter a docência como base de sua atuação, são vistas como características de uma profissional que nomeio de “pedagoga 5 estrelas”. Não é possível negar a produtividade e a qualidade desses cursos de Pedagogia 5 estrelas, mas é importante ter clareza que os efeitos podem ser bem mais excludentes do que as promessas que o imperativo de qualidade acena a estes cursos.

Palavras-chave: Qualidade; Formação de professores; Curso de pedagogia; Guia do estudante

RESUMO: 3

SER FORMADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR: IMPLICAÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A presente pesquisa insere-se nas discussões sobre formação de professores e tem como foco um grupo de professoras formadoras que atuam em um curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em uma instituição de educação superior confessional da Baixada Santista (SP). O programa Parfor foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter emergencial, tendo sido implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o oferecimento de bolsas de estudo para professores em exercício na rede pública de ensino. Optou-se por investigar as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras. Os principais autores que subsidiaram o estudo foram: Freire (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Imbernón (2011), Mizukami (2005-2006), Roldão (2005), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2005), dentre outros. A investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foi realizado um grupo de discussão composto por cinco formadoras, além da análise de dois relatos sobre as práticas formativas desenvolvidas por duas docentes do curso, publicados em forma de capítulo de livro. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Franco (2012). Os dados obtidos colocam em destaque o que as professoras formadoras fazem e o que pensam dos estudantes-professores e das atividades desenvolvidas no lócus de formação. O perfil dos professores-estudantes em relação à situação funcional nas redes em que atuam e à falta de domínio dos bens culturais e simbólicos da língua exigiu a busca de respostas no que se refere às suas necessidades formativas. Esse movimento possibilitou que as professoras formadoras desenvolvessem estratégias didáticas que contribuíssem para o aprendizado dos professores-estudantes e para a articulação do conhecimento teórico-acadêmico com a prática, evidenciando que a docência no programa Parfor levou essas profissionais a reconstruírem seus saberes e suas práticas. É desejável que as ações e práticas de ensino desenvolvidas por professores formadores do Parfor sejam registradas, discutidas e compartilhadas, contribuindo, assim, com o aprimoramento das políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Professor formador; Formação inicial de professores; Parfor

RESUMO: 5**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: FORMAÇÃO DIFERENCIADA DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA?**

A presente pesquisa busca identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes), como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública (ambas instituições localizadas na região da Baixada Santista/SP), por meio de observação com registros escritos em Diários de Campo na escola-campo e nas IES e análise dos documentos norteadores do PRP da Capes (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia). Analisamos tais registros e documentos na intenção de compreender os contextos de influências, de produção do texto e de práticas (BALL, 2011) do referido programa. A partir dessa análise, compreendemos o PRP/Capes como uma forma de estágio curricular não obrigatório, que possui limites quanto a não universalização do programa para todos e seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Constatamos que tal programa, fruto da Política Nacional de Formação de Professores, não faz menção a experiências existentes no país de Residência Pedagógica, embora nelas se referencie e reflita a realidade das Políticas Públicas Educacionais, ora com avanços, ora com retrocessos, e expresse os campos em disputa na Formação de Professores no país: as dimensões do público e do privado e a dicotomia: racionalidade técnica x formação reflexiva. Intencionamos, com os resultados da pesquisa, contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores polivalentes em cursos de Pedagogia no que se refere à aprendizagem profissional da docência, às relações entre IES e escola pública, ao estágio curricular supervisionado e à unidade teoria e prática nesses cursos.

Palavras-chave: Formação de professores polivalentes; Cursos de pedagogia; estágio supervisionado; unidade teoria-prática; residência pedagógica

RESUMO: 7**ATIVIDADES INTEGRANTES COMO COMPONENTE CURRICULAR NÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a influência das Atividades Integrantes como espaços curriculares não disciplinares na formação do pedagogo da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. A escolha do Campus de Miracema se deu pela proposição das Atividades Integrantes na matriz curricular do respectivo curso. A questão norteadora que apresenta o problema desta pesquisa é: Quais as influências das Atividades Integrantes na formação do pedagogo? Os principais eixos teóricos são: Currículo do Curso de Pedagogia e Formas de Integração Curricular. É um Estudo de Caso e como metodologia de pesquisa contou com a análise dos documentos curriculares da formação do pedagogo, institucionais e normativos, tais como Projeto Pedagógico do Curso e respectiva proposta curricular, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Como instrumentos de apoio metodológico foram aplicados questionários para conhecer a concepção de integração curricular dos professores do Curso de Pedagogia, além da realização de entrevistas com os professores responsáveis pela elaboração e desenvolvimento das Atividades Integrantes, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia participantes das referidas atividades e com a coordenação do curso. Também foi realizada a Observação Participante. Os resultados indicam que as Atividades Integrantes são componentes curriculares de fundamental importância para a formação pessoal e profissional do pedagogo e que elas diferem das disciplinas no que se refere à organização, participação dos alunos e processos avaliativos, todavia não tem como objetivo a integração curricular por meio da interdisciplinaridade, mas sim o enriquecimento curricular do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Formação profissional; Projeto pedagógico; Pedagogos

RESUMO: 8**O CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação de professores para a Educação Infantil é um tema que merece destaque no cenário educacional, visto que a partir da oficialização desta como primeira etapa da Educação Básica, os cursos de Pedagogia se depararam com a necessidade de adequar seus currículos para que os profissionais que atuassem na Educação Infantil estivessem significativamente preparados para lidar com os desafios cotidianos apresentados por essa etapa. Neste sentido, este estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa: Formação de professores e cultura digital objetiva conhecer e analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender as prescrições para a formação de professores da Educação Infantil exigidas pela legislação. Para tanto, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, explicativo e exploratório. A fundamentação teórica foi baseada em: Saviani (2009), Tardif (2002), Mizukami (2002), Pimenta (2001), Kuhlmann Jr. (1988), Silva (1999), Kishimoto (1999), Pinto (2012). Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e das fichas de disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro, tendo como contexto uma universidade federal, uma estadual e uma particular, além de entrevistas realizadas com os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil, bem como com professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas. Estes são egressos dos cursos de Pedagogia investigados, nos últimos cinco anos, a fim de compreender qual a concepção desses cursos e dos professores em relação à estruturação curricular para a formação de professores da Educação Infantil. Os resultados explicitaram que o maior desafio que perpassa a formação de professores para a Educação Infantil é o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade das salas de aulas, de forma que quando iniciam sua atuação prática, os professores se deparam com um contexto desconhecido, causando assim, insegurança, medo e desânimo. É preciso que os cursos de Pedagogia se preocupem mais em contextualizar a prática, relacionando-a à teoria abordada, a fim de formar um profissional mais seguro de sua atuação.

Palavras-chave: Pedagogia; Formação de professores; Currículos; Educação Infantil.

RESUMO: 9

DA PROFISSIONALIZAÇÃO À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR– POLO DE IGARAPE-MIRI

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial de professores e a mudança da prática pedagógica, sob o título: “Da profissionalização à mudança da prática pedagógica: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor do Polo de Igarapé-Miri”. Como objetivo geral nos propusemos a identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri. Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em investigar as configurações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente; analisar como as reformas educacionais da década de 1990 influenciaram na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; descrever o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor do Campus de Cametá, problematizando sua contextualização local; caracterizar, do ponto de vista socioprofissional, o grupo de professoras participantes da pesquisa; situar do ponto de vista teórico o debate sobre as práticas pedagógicas no âmbito da escola e identificar mudanças significativas nas práticas pedagógicas das professoras de Pedagogia/Parfor do Polo Igarapé-Miri e a natureza dessas mudanças. A investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa. Realizamos uma revisão bibliográfica, levantamento documental e posteriormente, estudo de campo, o qual compreendeu a aplicação de formulário e realização de entrevistas semiestruturadas. Utilizamos como sujeitos informantes desta pesquisa 10 professoras da educação básica do curso de Pedagogia/Parfor. Os resultados evidenciam que currículo do curso não foi elaborado considerando as características do município, que é predominantemente ribeirinho. Por sua vez, as disciplinas que enfatizaram as atividades práticas foram as mais celebradas pelas professoras, bem como aquelas que lhes davam possíveis soluções para o seu trabalho diário. Há de se considerar também aquelas disciplinas que dialogaram com as crenças e percepções das professoras no que se refere a sua relação consigo e com os alunos. As relações que se estabeleceram entre professoras, alunos, demais profissionais da escola, pais e a comunidade passou por uma transformação, em algumas mais intensa, mais perceptível. A afetividade aflorou, o olhar para o outro, valorizar o outro. Quanto à profissionalização, as professoras perceberam como ascensão profissional, melhoria salarial e mudança de prática pedagógica. O curso lhes abriu horizontes, elevou a autoestima e a compreensão do seu papel na melhoria do processo educativo.

Palavras-chave: Professores; Formação; Igarapé-Miri (PA); Educação; Estudo e ensino; Educação básica; Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil); Currículos

RESUMO: 10**PERCEPÇÕES DE FUTUROS PEDAGOGOS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO MATEMÁTICA: ESTUDO COM LICENCIANDOS DE DOIS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MINAS GERAIS**

Estudos vêm evidenciando sérios problemas no ensino e na aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existem também evidências de que tais problemas se relacionam, em alguma medida, à formação matemática dos professores que lecionam para esse nível, geralmente, formados em cursos de Pedagogia, desde a promulgação da Lei 9394/96. Tal curso no Brasil passou por diversas mudanças que alteraram seu foco ao longo dos anos. De acordo com a Resolução CNE/CP no1, de 2006, um egresso do curso pode atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, na modalidade Normal, na EJA e na Educação Profissional. Além disso, pode atuar na gestão e organização de projetos educacionais em ambientes escolares e não escolares. Com tantos perfis previstos, a formação oferecida é flexibilizada e interdisciplinar, porém, nem sempre consegue preparar adequadamente o profissional. Nesse contexto, levantamos as seguintes questões: Como alunos concluintes do curso de Pedagogia percebem sua formação matemática? Eles se sentem preparados para lecionar Matemática? Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, da qual participaram licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário e entrevista a alguns licenciandos dos cursos selecionados, da observação in loco de aulas e da análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos em questão. Analisamos os dados coletados à luz de estudos de Shulman (1986), Tardif (2012) e Gauthier (1998) voltados para os saberes da/para a docência. Para tratar da formação matemática de pedagogos docentes utilizamos, dentre outros, Curi (2004), Gatti e Nunes (2008), Libâneo (2010). Os resultados apontam que os cursos pesquisados ofertam entre quatro e cinco disciplinas matemáticas, número superior ao usualmente previsto nos cursos de Pedagogia brasileiros. Contudo, não parece suficiente para que os futuros pedagogos concluam o curso se sentindo seguros para lecionar Matemática. Tal fato nos fez pensar que a discussão sobre formação matemática de pedagogos vai além da carga horária, mas deve focar a maneira como as disciplinas são desenvolvidas. Uma sugestão que surgiu a esse respeito foi a fala de uma participante sobre a necessidade de se realizar a formação inicial em parceria com professores da educação básica. Outro resultado importante foi que declarações de alguns participantes do estudo sugerem que esses tendem a atribuir maior importância ao conhecimento específico do conteúdo e ao conhecimento pedagógico do conteúdo que ao conhecimento curricular. De modo geral, a maioria não se sente segura para lecionar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino superior; Licenciatura; Educação; Estudo e ensino; Matemática; Formação de professores

RESUMO: 11**A INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADE FEDERAIS (2006-2015)**

O objeto desta pesquisa é a reforma de Cursos de Pedagogia, em 27 Universidades Federais, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas em 2006. Nosso principal objetivo foi o de compreender qual Licenciado em Pedagogia essas Instituições pretendem formar. Além disso, buscamos: conhecer o conteúdo da formação e as principais características do profissional a ser formado; analisar o processo de conformação dos cursos ao projeto de docente das Diretrizes e ao projeto educativo capitalista; identificar o posicionamento dessas Universidades frente às determinações legais; analisar a organização e a articulação do tripé docência-gestão-pesquisa em cada curso. Para o estudo, selecionamos uma Universidade por Estado da Federação e a do Distrito Federal, analisando 29 documentos que apresentam o projeto político-pedagógico e a matriz curricular de Cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial e regular. Ademais, analisamos 43 produções acadêmicas da área da educação que tratam das Diretrizes e de reformas curriculares no referido curso em Instituições de Ensino Superior. As mudanças foram consideradas em sua relação orgânica com as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e as reformas no mundo do trabalho ocorridas devido à reestruturação produtiva. Tais políticas expressam o processo de reconversão laboral e docente, concretizam a nova pedagogia da hegemonia e são permeadas pelas concepções da Pedagogia do Aprender a Aprender, da Teoria do Capital Humano, da responsabilização do professor e da lógica gerencialista. Entre os resultados apreendidos, concluímos que a docência figura como principal eixo nas Diretrizes e nos cursos analisados, mas trata-se de? docência alargada? composta de conhecimentos, campos e atribuições da gestão, ensino e pesquisa, pensados sob a ótica pragmática da solução de problemas na escola. Assim, a formação de professores para sua atividade primeira, o ensino, em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais, está prejudicada em razão do pequeno tempo e pouco conhecimento dedicado à sua formação em sentido estrito. Propõe-se a formação de um docente estiolado, enfraquecido na essência, ainda que na aparência seja construído quase como um super-herói, um superdocente. Além do comprometimento da formação desse licenciado, as propostas de curso permitem colocar em questão, em última instância, o sentido e a qualidade da educação oferecida para a classe trabalhadora. Em síntese: há a internalização por Universidades Federais do projeto educativo capitalista; a formação hegemônica caminha para responsabilizar o docente, enviezadamente, pela má qualidade da educação nacional, pela baixa produtividade do trabalho e pelos problemas sociais e econômicos.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação Docente; Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia -2006; Projeto Educativo Capitalista.

RESUMO: 12**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ALUNO/EGRESSO DO PARFOR**

Esta dissertação reflete a conjuntura política, econômica e social que marca as políticas para formação de professores no Brasil e tem por objetivo analisar as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR para a prática pedagógica dos professores-alunos do Curso de Pedagogia/UFPA. Além disso, intencionamos analisar as percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido; investigar como os professores-alunos percebem sua própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação, e, por último, analisar se o curso possibilita aos professores em formação no PARFOR reflexões sobre suas práticas pedagógicas. O programa é destinado aos professores que já atuam na educação básica, mas que não possuem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996). Na investigação, foi analisada a percepção dos professores que participam desse processo formativo, considerando a prática pedagógica destes. Do ponto de vista teórico-metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores em formação e egressos do curso. Os sujeitos da pesquisa relataram que suas práticas pedagógicas mudaram e que a formação recebida trouxe consequências positivas para suas salas de aula. Por outro lado, ressaltaram alguns aspectos críticos: o curso não considera suas experiências docentes e não faz uma articulação adequada entre teoria e prática, desconsiderando acontecimentos da sala de aula da educação básica que poderiam dar subsídios para a formação teórica e possibilitar o desenvolvimento de ressignificação e problematização da prática; o período de aulas, intensivo, dá margem para aligeiramento e promove certo preconceito contra a formação. Os resultados indicam que o acesso ao curso de licenciatura em uma instituição pública federal foi de grande importância para a vida pessoal e profissional dos professores pois, sem ele, a maioria não teria acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Educação e Estado; Educação básica; Ensino fundamental; Curso de pedagogia – UFPA; Práticas pedagógicas; Política e Educação; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Pará – Estado.

RESUMO: 13**ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: TENSÕES E POSSIBILIDADES**

A presente pesquisa tem como tema o estágio na formação do docente em cursos de Pedagogia a distância (EAD), buscando compreender o olhar de professores (as) formados (as) nessa modalidade (e que atuam profissionalmente) sobre o estágio realizado nesses cursos, identificando as tensões e as contribuições na formação acadêmica do pedagogo/professor. Com abordagem qualitativa, fazendo uso de questionários e entrevistas para a coleta de dados, o estudo tem como principais referenciais teóricos os conceitos de teoria e prática, o estágio na formação de professores/pedagogos e a educação a distância. A revisão bibliográfica realizada demonstra que o estágio supervisionado é o grande ápice da formação docente, constituindo o momento em que o aluno se aproxima da prática profissional e tem a possibilidade de refletir e tecer articulações acerca das teorias estudadas no curso. A opção pela modalidade a distância por parte do estudante ocorre devido à flexibilidade quanto aos horários de estudo, à acessibilidade dos valores das mensalidades, ao atendimento das exigências legais e à pretensão de desenvolvimento na carreira docente. O estágio supervisionado apresenta múltiplas possibilidades formativas, em um contexto de expansão do ensino superior brasileiro e, ao mesmo tempo, de mercantilização da educação superior. A maioria dos sujeitos da pesquisa relatou não ter realizado o estágio nas escolas de educação básica, conforme exigência legal, sendo o acompanhamento e a supervisão insuficientes para uma formação de qualidade. A articulação entre teoria e prática vai fazer sentido para os estudantes após o término do curso, enquanto o estágio (quando realizado) serve para ressignificar as práticas desses profissionais. Tal cenário indica a imperativa problematização da expansão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD no Brasil nos últimos anos, pelo gigantismo dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior privadas, bem como revela a necessária revisão dos procedimentos de regulamentação dessa modalidade educacional.

Palavras-chave: Curso de pedagogia; Educação a distância; Estágio; Formação docente

RESUMO: 14**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA SOBRE LINGUAGEM DOCENTE E DIALOGICIDADE**

O presente trabalho realizou uma investigação que priorizou o desvelamento das representações de alunos, de um curso de Pedagogia a distância, sobre linguagem docente e dialogicidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, especificamente, um estudo de caso envolvendo 17 alunos do último ano (8º semestre) de um curso de Pedagogia a distância, de uma instituição de ensino superior, particular, localizada na região do Grande ABC paulista. A questão norteadora da investigação foi: Qual o conhecimento que os alunos do curso de Pedagogia a distância têm sobre linguagem docente, dialogicidade e sua importância para a construção do conhecimento? A hipótese parte do pressuposto de que os estudos e a formação em EAD trazem uma nova modalidade de docência reflexiva e decisória, porém, o desenvolvimento e importância atribuídos à linguagem docente vêm, não só do curso de Pedagogia em EAD, mas também de outras experiências dos sujeitos que estão em formação. O objetivo foi o de investigar e refletir sobre as representações dos alunos acerca da formação que estão recebendo em interface com a linguagem/dialogicidade. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário – com questões abertas e questões fechadas – para o desvelamento do perfil e das representações acerca da questão norteadora da investigação e, a análise destes dados, teve como referência Franco (2003) e Szymanski (2010) para a metodologia de análise de conteúdo. O referencial teórico que embasou a pesquisa contou com autores que nos auxiliaram a produzir reflexões sobre linguagem, constituição do sujeito e a importância da linguagem na construção do conhecimento, como Bakhtin (1999 e 2000), Geraldi (1997) e Orlandi (1997). Para a recuperação do histórico e discussões sobre do curso de Pedagogia presencial e a distância selecionamos alguns autores como Gatti e Barretto (2009); para a crise das licenciaturas e identidade docente, Gatti e Barretto (2008 e 2010); para pesquisarmos as políticas públicas de formação, valorização e incentivo à carreira docente, Brzenzinski (2013), Tardiff e Lessard (2014), e fomos buscar em Nóvoa (1992) e Libâneo (2002) as ideias de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo; em Saviani (2012) um estudo crítico sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Em Bahia e Duran (2009) buscamos reflexões sobre a formação de professores em cursos a distância; em Bahia (2014) estudos sobre a formação inicial de professores a distância, e em Azevedo (2013) a aprendizagem e a linguagem na Educação a Distância. Os resultados da pesquisa apontam para a grande importância, dada pelos alunos do curso de Pedagogia a distância, à linguagem, seu desenvolvimento dialógico e interlocutivo, sua importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento da interação entre os interlocutores na Educação a Distância e a contribuição desta para a construção de um novo discurso educacional, porém, no que se refere à dialogicidade, a linguagem dialógica fica um pouco prejudicada, pois a interação é pequena (embora exista), e a falta de debates em tempo real compromete a construção de um diálogo mais efetivo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação a Distância; Linguagem Docente; Dialogicidade.

RESUMO: 17**PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR SUPERVISOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALUNO EGRESSO EM INÍCIO DE CARREIRA**

Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia e em início de carreira que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Como objetivos específicos, destacamos: analisar se a atuação do professor supervisor, no período da realização do projeto, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos alunos egressos; verificar se a ação dos supervisores contribuiu para o processo de inserção dos alunos egressos na docência e se a relação entre universidade e escolas públicas, por intermédio do Pibid, tem beneficiado a formação inicial dos professores. Nossa hipótese é que o Pibid oportuniza a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores e, ainda, que a participação direta do professor supervisor nos momentos de formação contribui para a formação profissional do aluno bolsista. Assim, buscamos responder às seguintes perguntas: Quais as contribuições dos professores supervisores para o desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia que participaram do Pibid e que, atualmente, exercem a docência? Em que medida a atuação dos professores supervisores contribuiu para a inserção profissional dos alunos egressos na docência? O universo da pesquisa foi uma instituição de ensino privada localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, e os sujeitos foram seis alunos egressos que participaram do Pibid e, atualmente, exercem a docência. Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, num primeiro momento, um formulário fechado e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas, além da análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que regem o Pibid. O referencial teórico adotado pautou-se em autores da pedagogia crítica, dentre eles: Marcelo Garcia (2009, 2011, 2013), Tardif (2000, 2014), Canário (2000, 2001, 2007), Mizukami (2000, 2002, 2004, 2013), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Shulman (1986, 2014, 2016), Gatti (2009, 2011, 2013, 2016) e Zeichner (1993, 2010), e em estudos sobre o papel do professor, os saberes docentes, a relação teoria e prática e a formação docente. A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Constatamos que, a partir das ações dos professores supervisores junto aos alunos bolsistas participantes do Pibid, estabeleceu-se uma parceria entre a universidade e as escolas da rede pública, beneficiando a formação dos alunos do curso de Pedagogia para atuarem na docência. Os alunos apontam a relação teoria e prática como positiva à prática pedagógica e ressaltam o papel do professor supervisor como agente no processo propiciando autonomia. Porém nota-se que essa relação ainda ocorre de forma vertical em detrimento de uma formação problematizadora.

Palavras-chave: PIBID; Formação de professores; Curso de pedagogia; Professores supervisores; Alunos egressos

RESUMO: 18**POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: A VISÃO DE EGRESSOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR**

Objetivou-se com este estudo a análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, sob o olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, com ênfase no processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, seguindo uma abordagem qualitativa, além da pesquisa de campo, com a aplicação de questionário aos egressos e, posteriormente, num momento de aprofundamento das questões levantadas inicialmente, entrevistas com roteiro semiestruturado, tratados sob a ótica da análise de conteúdo. O trabalho discorre sobre o contexto político e econômico em que estão inseridas as Políticas para Formação de Professores no Brasil. Essas análises mostram as características desse campo e seus determinantes. Faz-se a análise conjuntural do eixo da Formação de Professores apresentando a atual configuração do Estado como fruto de seu processo histórico. Houve o levantamento e análise dos documentos oficiais sobre o PARFOR para apresentá-lo com suas nuances e características, alcance e o envolvimento dos entes federados, apresentando também seu funcionamento e estruturação. Inicia a análise a partir do contexto mais amplo da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, até o mais específico: o Curso de Pedagogia PARFOR na UFPA, Campus Belém. Aborda-se no trabalho a regulamentação interna do Plano e seu funcionamento acadêmico por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, bem como aponta as percepções obtidas na pesquisa de campo. Por fim, foi realizada uma análise das repercussões na atuação do professor levando em consideração a formação recebida por meio da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A pesquisa revelou a importância do acesso ao ensino superior para a vida pessoal dos egressos e para sua vida profissional, mas sem a atribuição desse aspecto isoladamente como determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação básica; Ensino fundamental; Atuação profissional; Práticas pedagógicas; Universidades e faculdades - Ex-alunos; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - Estudo e análise

RESUMO: 19**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Esta pesquisa aborda um tema ainda pouco explorado no cenário nacional, ou seja, os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos da Pedagogia, e está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), na linha de pesquisa intitulada Formação de professores e políticas públicas educacionais, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa InvestiAção. A formação de professores é compreendida na pesquisa como um dos fatores constituintes do desenvolvimento profissional, compreendido como um processo que se dá ao longo da carreira docente, em um continuum. Assim sendo, considera-se a iniciação à docência uma fase importante desse processo. Tal período é marcado por dúvidas, angústias e medos, fase de ajustamentos, interações e tomada de decisões em relação à carreira docente. Neste cenário, esta pesquisa teve como objetivo investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT. A abordagem qualitativa permeou a pesquisa com a adoção do estudo de caso. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados foram adotadas a observação, a análise documental e de narrativas autobiográficas – especificamente memorial e entrevistas semiestruturadas. Foram formuladas questões indagadoras, quais sejam: Quais necessidades de formação são suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT? O que os professores manifestam sobre a formação continuada propiciada pelo projeto e como a associam ao seu desenvolvimento profissional? Contou com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental como colaboradoras e teve, como critério, serem egressas do curso de Pedagogia, considerando o prazo máximo de cinco anos de experiência na docência. Os dados foram levantados em quatro escolas, sendo duas municipais e duas estaduais, e também nos encontros de formação que aconteceram em diferentes espaços – UFMT/CUR e escolas. Os resultados apontaram que a formação continuada oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT é considerada pelos professores como ponto de reflexão sobre suas práticas e também sobre a carreira docente, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Professores iniciantes Desenvolvimento profissional; Narrativas Projeto OBEDUC/UFMT

RESUMO: 21**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIFESP CAMPUS GUARULHOS**

A constituição da identidade profissional docente do professor formador é um assunto bastante complexo que está relacionado não somente à construção da vida profissional e seu fazer docente, mas à vida pessoal de cada indivíduo que trilha percursos específicos para chegar a ser professor formador. Esse é um campo ainda pouco explorado (PASSOS, 2018), o que nos despertou o interesse em compreender, por meio de histórias de vida desses profissionais, como se constitui a identidade profissional docente do professor formador do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Com o desenvolvimento da pesquisa buscamos conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da UNIFESP campus Guarulhos; identificar as influências da Instituição de ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais. Para isso, realizamos um breve resgate histórico da criação da Universidade no Brasil, e do curso de Pedagogia (SCHEIBE e AGUIAR, 1999; SAVIANI, 2008; BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; SILVESTRE e PINTO, 2017), além dos estudos correlatos e da revisão bibliográfica acerca da temática estudada. Fundamentamos teoricamente nossa pesquisa em estudos sobre a especificidade da docência no Ensino Superior (CUNHA, 2006; RIBEIRO, 1975; VEIGA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) e estudos sobre o professor formador de professores (PASSOS 2007, 2018; COSTA, 2011; MIZUKAMI, 2006; HOBOLD, 2015). Posteriormente, realizamos discussões e estudos sobre a constituição da identidade profissional do professor formador, nos quais foram abordados os processos de socialização (DUBAR, 1997, 2005; MARCELO, 2009; PLACCO 2010). Tendo como pressuposto uma abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores formadores do Departamento de Educação da UNIFESP campus Guarulhos, organizados e analisados em três categorias sob a análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Os resultados revelaram que a identidade profissional docente dos professores formadores foi constituída ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais por meio da socialização com o outro: o imaginário social, o estudante e os demais formadores. Os formadores participantes têm consciência sobre esse imaginário social, sobre a opinião de alguns colegas de outras áreas e sobre o fato de que o professor não é valorizado na sociedade. No entanto, os dados revelaram que estar na UNIFESP tem outra dimensão, pois eles se percebem como formadores e existe a identificação e pertencimento com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e sua natureza teórico-prática, a concepção de estágios curriculares tendo como um dos pressupostos a imersão no Programa de Residência Pedagógica, sua parceria com as escolas públicas e trabalho colaborativo. Identificamos quais escolhas e caminhos cada participante da pesquisa realizou até se constituir professor formador, destacamos ainda a influência do contexto institucional como lócus em sua constituição identitária. Observamos também que a identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução e, entre seus indicadores, destacamos: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do processo de partilha e trabalho colaborativo, consciência dos benefícios da interação (eu e os outros) e da formação permanente.

Palavras-chave: Constituição Identitária. Identidade Profissional Docente. Professor Formador. Curso De Pedagogia Universidade Pública.

RESUMO: 26**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Esta pesquisa insere-se na problemática que discute a constituição da identidade profissional na formação de professores. O estudo foi orientado pela questão: De que forma o estágio supervisionado auxilia na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia? Teve como objetivo geral: compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores, a partir do estágio supervisionado. Os referenciais teóricos utilizados sobre a profissão e a profissionalidade docente pautam-se nas discussões de Bourdoncle, Roldão, Boing, dentre outros; sobre a identidade em Dubar e Bolívar, e sobre os saberes docentes dialogamos com Tardif. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e do tipo qualitativa, pautada em estudo bibliográfico e documental, e pesquisa de campo, tendo como referencial teórico metodológico os estudos de Bodgan e Biklen, Ludke e André, Flick, André e Cellard. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foram questionário, entrevista semiestruturada, relatórios de estágio, projeto político pedagógico do curso, diário de campo e consulta a sites na internet. Para a análise dos dados utilizou o programa Excel, análise documental e análise de prosa. O campo investigado foi o curso de Pedagogia da cidade de Uberaba/MG, na modalidade presencial. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do referido curso, que estavam cursando o estágio supervisionado relativo ao Ensino Fundamental I. Para a análise utilizou-se os dados relativos a três estagiárias, cujos dados revelam que a constituição da identidade docente ocorre em diferentes contextos e, que o processo de observação e a reflexão sobre as ações que norteiam o contexto escolar contribuem para essa constituição. Também são elementos constitutivos da identidade docente das estagiárias: 1) a percepção da relação teoria e prática, de que não há teoria sem prática e nem prática sem uma teoria que a justifique; 2) o quanto elas consideram o estágio fundamental em sua formação e a necessidade de formação continuada, inclusive iniciada antes do término da graduação. Por fim, cabe destacar alguns desafios que ainda permeiam a formação de professores: necessidade de acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, bem como o reconhecimento pela escola, pelo professor da escola, do licenciando como estagiário, como um aprendiz que merece respeito; o fortalecimento da relação universidade-escola.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Identidade profissional docente; Socialização pré-profissional; Curso de pedagogia

RESUMO: 27**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: RAÍZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE SUA HISTÓRIA RECENTE**

Este estudo traz à discussão a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura) tendo como pano de fundo os embates político-pedagógicos ocorridos ao longo do processo de reformulação do curso e seus desdobramentos até os dias atuais. A questão central consistiu em buscar rupturas epistemológicas incorporadas pelos cursos de Pedagogia após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Res. N. 1, 2006), ou seja, como os cursos refletem as propostas curriculares configuradas há treze anos. Para a coleta de dados, foram utilizados como procedimentos investigativos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e entrevistas com intelectuais que participaram do processo de elaboração e implantação das Diretrizes. A pesquisa documental consistiu na compilação e estudo de documentos nacionais, legais ou não, originados do MEC, Conselho Nacional de Educação, entidades e movimentos ligados à formação do educador. A pesquisa bibliográfica serviu-se das seguintes produções, entre outras: Aguiar et al. (2006), Brzezinski (2006, 2007), Durlí (2007), Durlí; Scheibe (2011), Durlí; Bazzo (2008), Franco (2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Libâneo; Pimenta (1999), Freitas (1992, 1999, 2002, 2007), Kuenzer (2007), Scheibe (2008; 2007), Libâneo (1998; 2006; 2012), Somensi; Oittica; Vicente (2014), Pinto (2017), Silva (1998; 2003), Tanuri (2000; 2018), Triches (2016). Os dados acerca dos embates acadêmicos foram obtidos em produções acadêmicas (artigos, livros, teses e dissertações) e em depoimentos escritos ou orais de intelectuais que influenciam politicamente o campo pedagógico e que estiveram envolvidos no processo de discussão e formulação das Diretrizes. As entrevistas foram feitas com pesquisadores com atuação nos movimentos pela formação de professores e com produção acadêmica sobre o tema. O recorte temporal restringiu-se ao período entre os anos 1980 e 2016, considerando-se o surgimento de movimentos pela reformulação dos cursos de formação de professores nos anos 1980. Para o tratamento e análise dos dados, foram utilizadas as seguintes categorias: Trajetória de atuação dos entrevistados nos embates político-pedagógicos, posições defendidas sobre a docência, identidade profissional do pedagogo, impacto das Diretrizes Curriculares no curso de Pedagogia e embates e incertezas que persistem. As análises apontam aspectos relevantes e indicam tendências bastante verossímeis em relação a posicionamentos dos vários atores envolvidos nos embates em torno das Diretrizes Curriculares: a) reconhecimento do impacto da posição de defesa da docência como base da identidade do curso no movimento pela reformulação do curso e na legislação; b) persistência de opiniões que indicam o reducionismo do curso a apenas uma dimensão da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência

Palavras-chave: Pedagogia. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia. Identidade profissional do pedagogo

RESUMO: 30**A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E O HÁBITOS DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG**

No momento atual, marcado pela globalização econômica, pela inserção das tecnologias digitais e pela expansão do neoliberalismo, a educação escolar passou a ser estrategicamente questionada quanto as suas funções e contribuições para essa sociedade, a qual se encontra em constante transformação. No Brasil, a partir dos anos de 1990 observou-se uma expansão de reformas educacionais, atribuindo à educação o papel de propulsora do desenvolvimento econômico e redirecionando principalmente a formação de professores. Dessa forma, ocorreu no país um processo expansionista da Educação Superior, amparada na perspectiva da democratização, diversificação e interiorização das oportunidades educacionais. A LDB nº 9.394/1996 legalizou essas reformas por meio do reconhecimento da modalidade a distância e a necessidade da formação em nível superior para os professores atuarem na Educação Básica. Desse modo, na Educação Superior pública, a formação de professores e a Educação a Distância, marcadamente a partir de 2005, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB chegaram a uma parcela da população que ainda não tinha o seu direito de acesso garantido. Por isso, esta pesquisa teve por objeto de estudo a política pública de formação de professores na Educação a Distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB. Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG. Os objetivos específicos foram: a) Discutir sobre o Estado como metacampo do poder e a sua condução das políticas públicas educacionais; b) Refletir sobre a relação entre a política de expansão da Educação Superior e a formação de professores na modalidade a distância; c) Descrever o Sistema UAB e sua implantação na UEPG para o Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD; d) Analisar as trajetórias dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG, em relação às mudanças ocorridas no seu habitus em função da sua formação docente na modalidade EaD por meio do Sistema UAB. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, portanto adotou uma abordagem qualitativa. A fundamentação teórica da tese foi desenvolvida a partir da teoria de Bourdieu (1989; 1998; 2001; 2003; 2008; 2012; 2014; 2015) sobre a própria concepção de Estado, a noção de campo, habitus, capital e trajetória do agente. No campo da formação de professores contribuíram: Gatti (2009; 2010) Gatti e Barreto (2009) Barreto (2015), Rabelo e Martins (2006) e Saviani (2009), no campo da Educação Superior, De Paula (2016), Ferreira e Oliveira (2011), Mancebo (2004; 2017) e Sguissardi (2015; 2018) e ainda no campo da Educação a Distância, Belloni (2003), Keegan (1996), Alonso (2010), Levine (2005), Mill et al. (2008) e Tarouco et al. (2011). Na pesquisa foi utilizada uma base documental, tais como: Leis, Decretos, Resoluções, Currículos do Curso de Pedagogia, registros sobre a história da implantação da UAB e uma base empírica, envolvendo a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG. Os sujeitos da pesquisa foram 81 (oitenta e um) egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG (2009-2012), os quais responderam ao questionário, destes 8 (oito) foram entrevistados. Para a análise dos dados, foram estabelecidas quatro categorias, as quais foram expressas pelas trajetórias formativas dos egressos, sendo: a) trajetória familiar, b) trajetória escolar, c) trajetória profissional e d) trajetórias possíveis. Os resultados desta pesquisa indicaram que os egressos romperam com a causalidade do provável e que ao adentrar na Educação Superior ampliaram o seu capital cultural, social e econômico, gerando melhorias na sua atuação e ascensão profissional, reconhecimento social e incentivo à educação permanente e continuada, bem como

posicionaram-se positivamente em relação aos benefícios da política pública de formação de professores oferecida por meio do Sistema UAB. A partir desses resultados confirmou-se a hipótese de que as relações estabelecidas, as disputas vivenciadas no campo formação, a ampliação dos diferentes capitais que constituíram as trajetórias formativas dos egressos, pela oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância, pela UAB, provocaram mudanças no habitus dos mesmos no sentido de conduzir para a melhoria da posição do agente no campo ao qual está inserido e, assim defendeu-se a tese de que a política pública de formação de professores na modalidade a distância ofertada por meio do Sistema UAB provocou mudanças no habitus dos egressos do Curso de Pedagogia EaD da UEPG (2009-2012).

Palavras-chave: Ensino Superior; Interiorização; Pedagogia

RESUMO: 31**AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal. 2015. Tese - PPGEd. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. No presente trabalho, intitulado: “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal” discutimos em que perspectiva esses cursos estão formando e contribuindo com o desenvolvimento profissional docente, para vivenciar, de modo equilibrado, as referidas dimensões, como forma de qualificar a prática pedagógica no contexto do século XXI. Este estudo tem como objeto a formação inicial de professores. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses cursos que formam os professores e sua contribuição no desenvolvimento profissional e na construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no Brasil e em Portugal? Especificamos como objetivo geral: Estudar, em uma perspectiva comparativa, os cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Portugal, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Os procedimentos teóricos e metodológicos norteiam-se na pesquisa qualitativa/quantitativa. Como instrumentos e técnicas de pesquisa utilizamos: observação, questionário e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores, tais como: Freire (1996); García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Houssaye (2004); Pintassilgo e Oliveira (2013); Shulman (2005); Saviani (2008); Nóvoa (1997); entre outros. Realizamos um estudo do tipo comparativo, com apoio dos documentos oficiais, Leis, Decretos, Pareceres e literatura especializada sobre formação de professores. Procedemos à análise seguida de momentos de reflexões, que propiciaram melhor compreensão das duas realidades. Assim, defendemos como tese de trabalho, que o Curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal, como modelos formativos de professores, devem ter como base de conhecimento as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, concebidas como referências orientadoras das práticas educativas dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento profissional docente e avanços qualitativos para a Educação Básica. Os resultados da pesquisa apontaram diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professor, no Brasil e em Portugal. Na formação inicial em Portugal há o predomínio das dimensões pedagógica e científica, em detrimento da didática e tecnológica. Inclusive, os professores consideram oportuno uma reestruturação do currículo para aprimorar a utilização das TICs. No Brasil, há maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica. Os professores e os alunos especificam a necessidade de melhor sistematização do currículo para que sejam vivenciadas essas quatro dimensões. Portanto, nas duas realidades estudadas, as dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada, o que dificulta o direcionamento de uma formação que favoreça, no desenvolvimento profissional docente. No entanto, nos últimos anos, houve a expansão das funções, da área de atuação; melhoria na oferta de disciplinas; acréscimo da carga horária das atividades e reformulação da matriz curricular. Sugerimos que a UEMA e a ESELx repensem a atual formação inicial, superem o distanciamento entre teoria-prática e reestruturem o currículo, atualizando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, fundamentais para a formação do professor, que ensina e educa na escola do século XXI.

Palavras-chave: Pedagogia Mestrado; Pedagógica; Didática; Tecnológica; Científica

RESUMO: 33**ESTÁGIO CURRICULAR E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES:
A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA
UNEMAT**

Esta pesquisa versa sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a práxis pedagógica em espaços não escolares, como possibilidade de apropriação, construção e (re)construção dos saberes docentes no curso de Pedagogia dos Campi de Cáceres e Juara, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esse enfoque surge da seguinte situação problematizadora: Como se constitui a articulação teoria-prática nos espaços de educação não formal? Portanto, como objetivo geral, buscamos compreender o estágio e a práxis educativa em espaços não escolares no contexto da formação inicial, como espaço de apropriação, construção e reconstrução de saberes docentes que emergem da ação educativa das pessoas envolvidas nesse processo. Nesta investigação, utilizamo-nos do referencial teórico e metodológico que se ancora nas ideias e argumentos apresentados por Nóvoa (1995, 1998), Pimenta (2011, 2012), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2002), Barbier (2004), Denzin (2006), Haguette (2000), entre outros. A abordagem metodológica sustenta-se na perspectiva qualitativa, por meio da observação participante. Participaram desta pesquisa quatro professores, sendo dois de cada curso de Pedagogia, e cinco grupos de alunos em situação de estágio durante a realização de suas práticas. Destes, três grupos do campus de Cáceres e outros dois grupos do Campus de Juara. Além da observação, realizamos entrevistas com os professores e com aqueles estagiários que se dispuseram a participar. Os resultados da pesquisa evidenciaram três dimensões: a primeira refere-se ao processo de instrumentalização teórico-prática, destacando-se as contribuições do estágio para a constituição da identidade profissional, a organização do trabalho pedagógico, os aspectos teórico-práticos, o desafio da (in)existência de espaços não escolares, o planejamento das atividades educativas, o acompanhamento de estagiários e a avaliação do estágio. A segunda dimensão refere-se à prática pedagógica dos estagiários, qual evidenciou a (re)construção de saberes à medida em que a realidade social e os interesses e necessidades da comunidade propiciaram a emergência de vários saberes e o papel do educador social como articulador desses saberes. Por fim, a terceira dimensão apresenta as reflexões produzidas pelos estagiários nos relatórios finais de estágio, em que se destacam as contribuições para a formação profissional e perspectivas de ampliação de campo de atuação do pedagogo. Os resultados confirmam a tese e evidenciam que o Estágio Curricular Supervisionado em espaços não escolares possibilita a construção e (re)construção de saberes docentes.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Práxis pedagógica; Saberes docentes; Espaços não escolares

RESUMO: 34**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COTIDIANO DA SALA DE AULA DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA/MT**

Esta dissertação aborda a temática das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil e o cotidiano de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade/FAF de Alta Floresta/MT, buscando uma aproximação com o princípio da Investigação – um dos doze princípios do projeto educativo das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Fundamenta-se em autores como Lino e Niza (2007), Moura e Barbosa (2011), Silva (2011), Gardner e Rinaldi (2014), Malaguzzi (2001). Entende-se como práticas pedagógicas investigativas as situações de aprendizagem oportunizadas pelo professor que, no cotidiano da escola, produz um ensino em que estão presentes a intencionalidade (FRANCO, 2015) de uma formação investigativa, tanto do professor quanto das crianças (PORLÁN, MARTINS, 1997); os conhecimentos das estratégias de ensino; o ambiente de trabalho participativo propício e a perspectiva da equipe pedagógica; a organização espaço-temporal e das situações de ensino para a investigação entre os protagonistas da escola; o respeito à organização e ao interesse das crianças; conhecimentos prévios, vivências investigativas e tudo que instigue o ensino investigativo no professor e nas crianças (NIZA, 2006). Teve como objetivo investigar como duas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT utilizaram o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil, observando as suas práticas pedagógicas e o modo como favoreceram o ensino da investigação junto às turmas do Maternal I e II, nas quais elas atuam. A pesquisa valeu-se de pressupostos da metodologia da pesquisa-ação com a finalidade de interagir com as egressas, o que possibilitou conhecer e documentar o que foi sendo percebido durante a investigação. Como instrumento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante, um diário de campo para documentar as observações, bem como fotografias e filmagens. Para a análise dos dados, foi realizada uma aproximação com a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Esta pesquisa traz contribuições sob o ponto de vista teórico e o de práticas pedagógicas reflexivas sobre a ação profissional e o envolvimento das crianças com suas aprendizagens. A partir das análises dos relatos e das práticas pedagógicas das egressas, foi possível observar as práticas das professoras permeadas pelo princípio da investigação, o que torna possível apresentar argumentos confirmando que, em suas práticas pedagógicas, foram utilizadas estratégias investigativas, portanto isso é possível em nossas escolas públicas de Educação Infantil. A presente pesquisa vem a trazer acréscimos à Educação Infantil, por demonstrar que na conjunção da teoria com a prática pedagógica investigativa reside o sentido de ensinar as crianças a construir suas aprendizagens: ensinar-lhes o caminho que leva à investigação pessoal e grupal, a importância de questionar o mundo e buscar por conhecimentos que podem levar a muitas verdades

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Investigativas; Estratégias de Ensino; Educação Infantil

RESUMO: 35**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS SIGNIFICAÇÕES DAS ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objeto a formação de professores para a Educação Infantil, investigando-a a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. O objetivo geral da investigação é compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias. Fazem parte do estudo vinte e nove estagiárias de um curso de pedagogia e três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município do sul do Brasil. As informações aqui analisadas foram produzidas tendo como procedimento de recolha de dados: entrevistas, produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre). Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski (2003, 2004, 2010) embasam o processo de constituição das significações. Estudos na área da formação de professores, estágio e especificidades da Educação Infantil, tais como os de Catarsi e Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta e Lima (2004, 2006) também fundamentam o trabalho. Como procedimento metodológico de análise das informações coletadas adotamos os “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2015). As significações são entendidas como a unidade de sentidos e significados na perspectiva histórico-cultural. Foram analisados quatro núcleos de significação, a saber: Relação teoria e prática no estágio e suas contradições; O estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a Educação Infantil; Especificidades da Educação Infantil: pertinências entre cuidar e educar; O processo de aprender a profissão docente neste curso de pedagogia. Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil. O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de professores. Estágio obrigatório. Significações. Educação infantil.

RESUMO: 39**PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DA DISCIPLINA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFG/RC (1988/2014)**

Tomando como pressuposto que a Psicologia da Educação é uma disciplina com fundamental contribuição para a formação de professores, em especial dos pedagogos – responsáveis pela iniciação escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, oportuno compreender seu papel e lugar na formação de professores, a presente pesquisa teve como proposta analisar os conteúdos e as ementas da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, tendo como recorte o disposto no Projeto Curricular do Curso ofertado na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, no período de 1988 a 2014. Metodologicamente a pesquisa de cunho documental e bibliográfico, priorizou documentos como - ementas e planos de ensino, assim como os PPCs que instruíram o formato da formação dos pedagogos no período investigado. A revisão bibliográfica contou com autores como Demerval Saviani, Lourenço Filho, Iria Brzeniski, Bernadete Gatti, Priscila Larocca, Carmem Silva que focalizam a formação de professores, com ênfase em distintas variáveis da formação do Pedagogo e do Curso de Pedagogia no Brasil em diferentes espaços e tempos, proporcionando uma aproximação e diálogo com a produção teórica do campo. Neste estudo verificou-se que ao longo de 25 anos de funcionamento do curso de Pedagogia, o referencial utilizado na Psicologia da Educação teve poucas modificações – mesmo com períodos de transição – o que sugere e indica a necessidade de revisão da proposta desta disciplina. Nos resultados, evidenciamos inúmeros problemas para a construção efetiva e contributiva da disciplina, dentre os quais destaca-se a articulação entre teoria e prática; a necessidade de uma melhor definição dos conteúdos e das unidades temáticas; a superação da proposta de uma psicologia considerada como um fundamento da prática, desarticulada dos contextos; a aplicação de teorias e princípios psicológicos, embora sinalizem o objeto da ciência Psicologia, precisa dialogar e instruir temas direcionados para a formação do professor, considerando as nuances dos contextos, das circunstâncias históricas e sociais. Sobretudo, vislumbra-se que a Psicologia da Educação, enquanto fundamento da formação de professores, possa ampliar o debate e aplicação de seus princípios em torno de questões que mobilizam a realidade e o campo de atuação profissional do Pedagogo, permeado por dificuldades e conflitos, com problemas de natureza e complexidade distintas.

Palavras-chave: Formação de professores; Psicologia da educação; Pedagogia

RESUMO: 40**A REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM MATO GROSSO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNP) DE 2006**

A pesquisa problematiza a reforma curricular dos cursos de Pedagogia de Mato Grosso (MT) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) de 2006. Para isso, delimita-se como objeto de estudo a tradução das DCNP realizada por seis cursos de Licenciatura em Pedagogia de MT. O objetivo principal foi compreender o processo de tradução produzido nos cursos de Pedagogia de MT a partir das DCNP, no que diz respeito, em especial, aos sentidos e significados enunciadores da Pedagogia. Os objetivos específicos foram: identificar os agentes políticos e suas demandas curriculares articuladas na construção do PPC; analisar os PPCs de Pedagogia no que diz respeito a sua política de currículo e, caracterizar o discurso produzido a partir da tradução das DCNP no conjunto dos cursos. Os aportes teórico-metodológicos foram ancorados no Ciclo de Políticas de Bowe e Ball (1994:2001); Mainardes (2006); Lopes (2010); e na noção de tradução da Teoria do Discurso em Laclau (2011); Lopes, Cunha e Costa (2013); e nas contribuições de Hall (1997; 2003). A pesquisa ancora a noção de currículo em Macedo (2006; 2011) Lopes (2010) e Silva (2011); de Política de Currículo em Ball (1994; 2001; 2011) e Macedo (2011) e de reforma em Lopes (2006); Oliveira (2004: 2009) e na noção de formação inicial de professores em Tardif (2002); Garcia (1999), e Garcia, Hypólito e Vieira (2005). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que toma como fonte de dados à pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007) e a análise documental (CELLARD, 2008; SANTIAGO, 2008) dos PPCs dos cursos de Pedagogia. Considera-se que a tradução das DCNP pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia em MT foi um processo de negociação, marcado por dissensos e acordos provisórios entre o perfil profissional, a noção de currículo e o significado de Pedagogia, pois, os cursos precisaram estabelecer o diálogo entre a sua identidade originária com a identidade proposta nas DCNP. Nesse sentido, o processo de tradução dos cursos de Pedagogia de MT indica que os dissensos demonstram a instabilidade de sentidos o que enfatiza o caráter híbrido do PPC, atravessado por demandas contraditórias entre a formação do pedagogo voltada para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão empresarial. Além disso, as noções de modelos de formação de professores dos cursos investigados basearam-se na epistemologia da prática tradicional e crítica. Sendo que os cursos situados na perspectiva crítica propiciam à construção da gestão democrática na escola e fora dela. Portanto, a tradução das DCNP pelos cursos de Pedagogia envolveu os agentes do contexto da prática, e sofreu influências das outras legislações, principalmente da Resolução CNE/CP nº 01/02, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Pedagogia; Diretrizes curriculares; Tradução; Política de currículo

RESUMO: 46**O PERFIL PROFISSIONAL DO PEDAGOGO A PARTIR DOS DOCUMENTOS DA ANFOPE: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA PEDAGOGIA**

A presente pesquisa tem como principal objetivo destacar a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE na definição de perfis profissionais para o curso de Pedagogia, buscando explicitar qual o posicionamento desta entidade em relação a esse perfil profissional. Este estudo integra a linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Mato Grosso e busca compreender, a partir da análise de documentos produzidos pela ANFOPE, quais as contribuições da Associação para o perfil delineado para o pedagogo. Acreditamos na pertinência deste objeto de estudo, pois entendemos que a análise da atuação da ANFOPE muito poderá contribuir para a melhor compreensão das políticas de formação de pedagogo vigente. A opção metodológica abordada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com realização de estudo documental, por considerar ser esta a mais adequada para os propósitos da pesquisa (CELLARD, 2008). Como base teórico-metodológica, adotamos a concepção do “Ciclo de Política”, compreendendo-a em seus vários contextos (de influência, da produção de texto e contexto da prática educativa). Essa abordagem nos forneceu outra forma de compreender o movimento de uma política, concedendo instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Para fundamentação, recorremos a Ball (apud MAINARDES, 2006), Ball (1994), Ball e Mainardes (2011), Mainardes e Gandin (2013), Beraldo e Oliveira (2010), Lopes e Macedo (2011), dentre outros. Com o intuito de compreender como se constituem as políticas curriculares para o campo da Pedagogia e da formação de professores, fundamentamos o estudo em autores, como: Scheibe e Aguiar (1999), Dias (2009) Freitas (1999) e outros, que respaldaram esta pesquisa. A principal fonte de informações foram os dados extraídos por meio de diferentes documentos produzidos pela ANFOPE, em especial a Coletânea e os Relatórios Finais produzidos nos Encontros Nacionais. Ao realizar a análise dos dados levantados, foi possível entender que definir o perfil do pedagogo é um tanto complexo, tendo em vista as diferentes concepções que abarcam o curso de formação deste profissional, considerando-se que o curso é permeado por contradições, embates ideológicos e interferências externas de organismos internacionais que influenciaram as políticas públicas brasileiras e dos diferentes atores que defendem a formação do pedagogo. Esta situação tem dificultado, de certa forma, a construção de um perfil de pedagogo que atenda as demandas educacionais contemporâneas. Muito embora haja um comprometimento da ANFOPE e de outras instituições envolvidas na construção do curso de pedagogia, este estudo possibilitou o entendimento de que somente através de uma formação sólida, crítica, reflexiva e abrangente o profissional da educação poderá contribuir efetivamente no campo educacional e social.

Palavras-chave: Pedagogia; Perfil profissional; ANFOPE

RESUMO: 48**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Neste estudo, realizou-se um breve histórico sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, o que permitiu um olhar para a história, constando-se fatos, mudanças que ocorreram no contexto educacional, entre outras realidades. Também, pode-se construir um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, bem como uma abordagem dos conceitos alfabetização e letramento, de modo a melhor compreender como ambos se relacionam e ao mesmo tempo se convergem. Os objetivos do estudo consistem em: Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas. No corpus da pesquisa foi feito um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da CAPES, tendo como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador; utilizando como metodologia o Paradigma Indiciário. Assim, com a análise do material selecionado, verificou-se a importância de estudar essas produções, porque elas atentam não só para um modo de conceber o professor, mas também fomentam a necessidade de o professor alfabetizador estar em constante aprendizado (por meio da educação ou formação continuada). Pode-se considerar, diante de todo o trabalho exposto que o professor alfabetizador é um ser em contínuo aprendizado e mediador do processo de ensino-aprendizado, e, por isso, auxilia a escola a cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e escrever, tornando-a cidadão letrado, alfabetizando-a.

Palavras-chave: Professor alfabetizador; Alfabetizador; Formação de professores.

RESUMO: 49**PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA**

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Campus de Rondonópolis, sendo um produto de projeto aprovado no Observatório da Educação/2013 intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Insere-se na abordagem qualitativa, ancorando-se no método (auto) biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas produzidos por cinco professoras iniciantes, três egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e duas de outras Instituições de Ensino Superior, as quais atuam em escolas públicas na cidade de Rondonópolis – MT. Ainda como sujeitos dessa pesquisa acrescentou-se duas professoras experientes, as quais produziram os memoriais de formação, com foco no processo de acompanhamento dessas iniciantes nas mesmas instituições de ensino. Para tanto, elencou-se como questões de investigação: Que dilemas e desafios as narrativas dos professores iniciantes descreveram acerca do início da carreira docente? O que narraram sobre a possibilidade de apoio de um professor experiente que os auxiliassem nos dilemas e embates vivenciados nos primeiros anos de docência? Como descreveram sua participação nos processos de formação propiciados pelo projeto OBEDUC/2013? De que forma este os auxiliou no processo de constituição da identidade docente? Os resultados das análises dos dados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar. Também se destacou a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam. Além disso, ressaltou-se a importância da atuação do grupo de pesquisa do OBEDUC na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, contribuindo assim, para a constituição da identidade docente desses egressos.

Palavras-chave: Formação de professores iniciantes; Constituição da identidade docente em narrativas de si; OBEDUC

RESUMO: 59**FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TESSITURAS ENTRE CONCEPÇÕES, SENTIDOS E CONSTRUÇÕES**

O objeto dessa pesquisa foi a formação docente, delimitado na formação do pedagogo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em projetos de extensão universitária em andamento no ano de 2018. Variados motivos de cunho acadêmico e profissional justificam investigar a formação inicial no curso de Pedagogia. Defendemos que o docente deve ser formado com uma visão crítico emancipadora e não reprodutora das relações de produção. O motivo para a delimitação em investigar a UEG parte do pressuposto de que esta apresenta características notadamente específicas das demais instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, visto que é uma universidade pública, gratuita, multicampi e principalmente, interiorizada. Esta interiorização é a marca registrada enquanto democratização do saber acadêmico antes elitizado, pois se configura em 41 Campi e 10 polos espalhados por 45 cidades do estado. O problema dessa pesquisa foi “Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária na formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás?”. O objetivo geral foi analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipadora na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando a concepção e o sentido para a construção da mesma. Os objetivos específicos foram: 1- apresentar os limites e as perspectivas da formação docente pela extensão universitária, encontrados nos trabalhos pelo Estado do Conhecimento; 2- historicizar e discutir a universidade, a extensão universitária, o curso de Pedagogia e a UEG mediante a questão da sua concepção e sentido, e da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão; 3- discutir questões teóricas que sustentam a práxis crítico-emancipadora quanto à concepção e sentido da ação extensionista enquanto uma construção no processo formativo; 4- analisar as ações de extensão universitária vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG executados no ano de 2018, para compreender as concepções e sentidos da extensão universitária no processo formativo inicial, considerando os limites e perspectivas, visando apresentar a possibilidade de construção de uma extensão universitária na concepção crítico-emancipadora. As análises das partes serão realizadas alicerçadas no todo, levando em consideração a totalidade. A pesquisa seguiu a perspectiva materialista histórico-dialética – filosofia da práxis e emancipação em Marx e Gramsci, caracterizando-se como uma pesquisa quanti-qualitativa, teórica e empírica. Apresentou como corpus teórico a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa em Marx (1979, 1987) e Kosik (1976); também em Marx (1979, 1987) a fundamentação do trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho como princípio educativo, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação; em Gramsci (1979, 1991, 1995, 2000, 2010), Sanches Vasquez (2011), Saviani (2000, 2007), Gasparin (2014), Gadotti (2010) e Curado Silva (2011, 2015) sobre omnilateralidade, emancipação, tendência histórico-crítica e epistemologia da práxis; em Saviani (2006, 2008, 2009) sobre a universidade brasileira e o curso de Pedagogia; em Forproex (2012), Faria (2001), Castro (2004), Souza (2000), Síveres (2013), Botomé (1996), Reis (1996) e Jezine (2002) quanto às questões da extensão; e foram analisadas leis, resoluções, planos nacionais de educação e de extensão universitária. O corpus empírico se constituiu da análise do currículo do curso de Pedagogia, dos documentos institucionais da UEG, dos projetos de extensão executados em 2018 e seus relatórios, e das entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos e os coordenadores dos projetos. A vertente analítica das entrevistas foi dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). A tese que apresentamos é que as atividades de extensão universitária, na formação de professores do Curso de Pedagogia da UEG, vêm carregadas de contradições entre o pensar e o fazer, o instituinte e o instituído, o ideal e o real

material. Entretanto, o estudo aponta para uma perspectiva de práxis crítico-emancipadora, pois para além da dimensão curricular da atividade, a análise das situações concretas mostrou que a prática na extensão pressupõe uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito nesta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Extensão Universitária; Práxis Crítico-Emancipadora

RESUMO: 91**MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta pesquisa, cujo tema é Mal-Estar e Adoecimento Docente no contexto da Educação Infantil, vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da PUC-Goiás. O problema e questionamentos deste estudo perpassam pelo desvelamento das contradições do Mal-Estar Docente no contexto da Educação Infantil e os motivos do adoecimento dos (as) Professores (as) no âmbito profissional, utilizando como método o materialismo-histórico-dialético em Marx e Engels (1988). A fundamentação teórica percorre a pesquisa bibliográfica, documental, empírica e de análise de conteúdo e conta com as contribuições dos seguintes teóricos: Saviani (1984; 2007; 2011), Netto (2011), Chauí (2011), Konder (1983), Lombardi (2005; 2011), Enguita (1991), Frigotto (1997; 2003), entre outros não menos importantes. Os objetivos deste estudo são: conhecer, interpretar, refletir e analisar as lutas dos trabalhadores contra as arbitrariedades do poder e as relevantes contribuições históricas desses profissionais no campo da educação, bem como a garantia legal e normativa dos direitos de acesso e permanência das crianças da Educação Infantil, de modo sistematizado e institucionalizado. Esta tese está estruturada em três capítulos. No primeiro, analisa as influências das políticas neoliberais no contexto da Educação e os reflexos desse tipo de doutrina econômica no campo da Educação Infantil. No segundo, há uma análise acerca do cotidiano do trabalho dos professores da Educação Infantil dado o processo de precarização e sobrecarga que tem sido uma das condições do adoecimento desses docentes que exercem as suas funções, diariamente, dentro das instituições responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica. E, no terceiro, estão as análises das contradições apresentadas no desenvolvimento empírico da pesquisa, por intermédio dos dados, como planilhas de afastamentos e os discursos apresentados pelas docentes entrevistadas. No campo metodológico, são analisados os documentos digitais (planilhas e ofícios), em relação aos afastamentos docentes concedidos entre 2013 e 2017, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, e examinados os materiais (narrativas) apresentados por 30 Professoras entrevistadas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO - CMEIs. Esta reflexão chegou às seguintes considerações: que o docente da Educação Infantil faz parte de uma categoria de trabalhadores explorados, desvalorizados e precarizados, de onde deduz-se que todos os desafios mostrados tendem a proporcionar e agravar seu malestar e adoecimento. Revelou que há especificidades no âmbito das políticas públicas internacionais, nacionais e locais, que podem favorecer o processo de adoecimento dos profissionais docentes da Educação Infantil. De modo que é possível concluir que, decididamente, o (as) Professor (a) da Educação Infantil é um profissional importante ao contexto educacional e necessita de políticas públicas educacionais e ações que incluam investimentos e recursos que possam contribuir na melhora das condições de trabalho, salários condignos, na valorização dos profissionais, e, dentre outras prerrogativas, que esses trabalhadores docentes consigam se qualificar em suas respectivas funções para que continuem lutando em defesa da educação pública, gratuita, laica e humanizada.

Palavras-chave: Mal-Estar Docente; Trabalho; Educação Infantil; Adoecimentos