

ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

Um Início de Conversa...

O objetivo deste texto é discutir a possibilidade de atuação e formação do pedagogo diante dos impasses que se apresentam para sua profissão. O interesse por essa temática decorre dos estudos realizados no curso de graduação de Pedagogia, cujo trabalho monográfico realizado por ocasião do final de curso intitulou-se: "A atuação do pedagogo em ambientes não escolares: um estudo de caso no Hospital Sarah Kubitschek¹". O aprofundamento desse estudo vem ocorrendo no âmbito do Núcleo de Educação, Currículo e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Nos últimos anos, o debate concernente à atuação e formação dos profissionais da Educação têm sido intenso. As políticas educacionais implementadas, sobretudo, a partir da década de 1990, atingiram a organização do trabalho do pedagogo e das escolas, provocando diferentes impactos e adoção de novas posturas por parte dos diferentes setores ligados a esta categoria profissional.

Esta discussão está atrelada às transformações do mundo contemporâneo advindas da mundialização da economia e dos novos sistemas de organização do trabalho que impõem um novo paradigma para a Educação, o qual ultrapassa os muros das escolas e se consubstancia na própria abrangência que o termo suscita. Assim, à medida que a sociedade se tornou complexa, surgiu a necessidade de expandir as intervenções e ações educativas nos diferentes contextos, apontando para o pedagogo novos desafios de atuação. A importância da prática pedagógica em espaços não escolares é reconhecida em Ramal (2002, p.1) que assinala:

¹ Este estudo foi realizado no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2003.

No mundo atual a tarefa do pedagogo se modifica e sua profissão se torna estratégica. Ao contrário de outras áreas que perdem seu espaço ou são limitadas pela especialização, para o pedagogo abre-se um raio de atuação cada vez maior.

Considerando essa discussão, incluem-se espaços não escolares, tais como hospitais, museus, organizações não governamentais, entre outros.

Em se tratando da atuação do pedagogo em hospitais, mesmo constatando a importância de seu trabalho nessas instituições, pelo fato de realizar atividades voltadas para a aprendizagem, orientação e inclusão dos pacientes, a desarticulação das políticas de formação e as novas demandas sociais, bem como a ausência de disciplinas e cursos que focalizem o fazer pedagógico em espaços não escolares, tendem a dificultar o trabalho desse profissional (CARNEIRO, 2003).

Nesse contexto, verifica-se que a atuação e a formação do pedagogo passam a ser objeto de maior interesse no campo educacional. No cenário nacional, vários marcos legais anunciam a centralidade desta temática nas políticas públicas em Educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e os Decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/2000. Esta discussão também está presente nas entidades representativas dos educadores, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Paralelo a esse movimento, despertam atenção estudos e publicações de intelectuais brasileiros que focalizam a formação de pedagogos (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2000; FRANCO, 2003; THERRIEN, 2003; VEIGA, 2001; SHEIBE, 2001; SEVERINO, 2001). No que diz respeito à atuação de pedagogos em espaços não escolares, alguns estudos se destacam (BARBOSA, 2001, CARNEIRO, 2003).

A intenção de desenvolver reflexões nessa área constitui um desafio, tanto por ser uma abordagem recente nas pesquisas educacionais, quanto pela relevância do trabalho

do pedagogo nos diferentes espaços educativos. Não se pretende aqui esgotar as possibilidades da discussão acerca da questão, mas sim contribuir com o debate ocorrente no interior dos cursos de Pedagogia e em outras instâncias educacionais.

Ampliação do Debate...

A complexidade que caracteriza a sociedade atual é, dentre outras coisas, resultado da difusão acelerada de múltiplos saberes e informações produzidos nos mais vários campos do conhecimento que têm seus referenciais nem sempre coerentes e articuláveis (TERRIEN, 2003). Esta afirmação contribui para consolidar o entendimento da Educação como fenômeno plurifacetado realizado em diferentes lugares, institucionalizados ou não, conseqüentemente ampliando as possibilidades de atuação do pedagogo. As ambivalências das políticas educacionais voltadas para esse profissional, entretanto, contribuem para o pensamento de que seu trabalho não é reconhecido socialmente.

A visão mais breve sobre a história educacional no Brasil leva o observador a perceber que nos anos 1940 e 1950 a figura do professor era bastante respeitada, pois lhe era atribuído *status* social, no qual prevaleciam as idéias de saber, abnegação e vocação, aproximando seu conceito de "santo" (RANJARD, 1984). A partir dos anos 1960, essa imagem social do professor começou a perder a nitidez. A almejada melhoria das condições de trabalho e de salário passa a constituir pressuposto para redefinir o *status* social docente. Dessa forma, tanto para os professores, como para qualquer outra classe profissional, o salário assume o papel de um "forte elemento da crise de identidade que os afeta" (ESTEVE, 1999, p.34).

Em especial, a atuação do pedagogo está associada a uma política de desvalorização que o considera como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um profissional desqualificado, um "semi-profissional" (SARMENTO, 1994). Ademais, os baixos salários, os contratos temporários, as condições de trabalho insatisfatórias, articulados à facilidade de ingresso de profissionais de outras áreas para exercer a docência contribuem para essa desprofissionalização.

Mesmo diante do entendimento de que o trabalho do professor (entre eles o pedagogo) se desvalorizou socialmente e que passa a ser responsável, em grande parte, pela má qualidade do ensino público brasileiro, o reconhecimento da importância da Educação e do valor social do trabalho pedagógico tem aumentado nos últimos tempos. Em uma sociedade dita da “informação” e do “conhecimento”, faz parte do discurso institucionalizado a afirmação de que a Educação é o elemento-chave na constituição de uma sociedade democrática cuja inclusão e justiça social são as principais prioridades.

Nesse contexto de contradições, a Educação passa a ser compreendida dentro de uma concepção ampla, não se restringindo aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais. O antropólogo Carlos Brandão (1981, p.40) contribui para essa discussão quando postula que

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para fazer ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação é um processo “natural” que ocorre na sociedade humana, pela ação de seus agentes sociais, em que se associa a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.

Gohn (2001) aponta para a necessidade de ampliar o conceito de Educação, de forma a transpor os muros da escola para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo. Como resultado desse movimento, um novo campo educacional surge: o da educação não formal. A referida autora define a educação não formal como sendo

[...] aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da

sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (p.32).

Assim, os campos de atuação para o pedagogo estão se expandindo, pois, onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há uma pedagogia. Dessa maneira, Libâneo (2002, p.33) enfatiza:

[...] o pedagogo atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Diante do entendimento de que as práticas educativas ocorrem em diferentes locais, é preciso reconhecer a exigência de um novo perfil profissional, bem como de saberes diversos os quais configuram sua atuação.

Afinal, de Qual Profissional se Está Falando?

A discussão suscita a definição de um novo profissional da Educação, o qual precisa estar preparado para atender as diversas possibilidades educativas da sociedade. A exigência de um novo perfil é muito mais do que um mero animador, competente para expor o conteúdo, cativando a atenção do aluno. Ele deve partir de formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando mais conhecimentos. Nessa nova concepção pedagógica,

[...] ele [pedagogo] precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e nos conhecimentos dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem [...] promover soluções para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p.171).

A complexidade no cotidiano dos profissionais da educação advém das diversas situações que devem "tomar

decisões pedagógicas cujos resultados são incertos, mas objetivamente intencionados” (TERRIEN, 2003, p.3). As decisões que envolvem a ação docente na sala de aula revelam que o ensino não pode ser compreendido apenas pelos problemas de conhecimentos e habilidades, pois, na ação humana as questões morais estão envolvidas. Desse modo, a “relação que ocorre entre professores e alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal é decorrente da sua concepção de Educação” (Ibid.). A docência, nessa perspectiva, exige uma preparação cuidadosa, pois tal atividade “exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2004, p.41).

O termo saberes foi introduzido pela literatura pedagógica para caracterizar os pensamentos, idéias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade (TARDIF, 2002). Para esse autor, os saberes são plurais, englobando “competências, conhecimentos e habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Ibid., p.10-11). Tal pluralidade de conhecimentos é fruto da heterogeneidade de suas fontes sociais de aquisição e de seus modos de integração ao trabalho pedagógico. A este respeito, define-os como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Ibid., p.37).

Para Fabre (2004) existem saberes de experiência que somente a Pedagogia pode produzir, os quais se configuram em saberes pragmáticos, políticos, hermenêuticos e críticos. Os saberes pragmáticos se revelam facilmente objetiváveis e transferíveis, pois tratam de métodos, procedimentos, dispositivos que podem, em geral, ser descontextualizados e recontextualizados. Os saberes políticos que, esboçam alternativas, deixam-se mais dificilmente desprender de sua problemática de origem. Este tipo de saber conserva o vestígio da experiência subjetiva que o ocasionou: os valores e as opções de existências que permitiram seu advento. Os sabe-

res hermenêuticos e críticos são de ordem narrativa. Organizam bem a experiência singular de um pedagogo, mas podem ser retomados por outros sujeitos em uma dialética de compreensão, de explicação e de interpelação. Assim,

[...] ler o relato de uma experiência pedagógica é poder colocar-se no lugar do pedagogo (compreensão), é solicitar explicações (sobre o contexto, por exemplo, quando ele está afastado demais do nosso), enfim, é deixar-se interpelar por ele (p.111).

Lima e Gomes (2002), ao discutir acerca dos saberes pedagógicos, acentuam que estes têm sido desenvolvidos nos cursos de formação de profissionais da Educação de forma puramente técnica, “como se fossem receitas desarticuladas da realidade e sem a devida contextualização e articulação” (p.172). Para as autoras, esses saberes precisam ser entrelaçados interdisciplinarmente para que a formação advenha de sua prática social.

O modelo de racionalidade técnica nas instituições de formação de profissionais da Educação colabora para o estabelecimento de uma hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional. Superar tal modelo e apostar em uma nova epistemologia da prática é um caminho que deve ser seguido, pois conduz necessariamente a uma reconsideração da função do pedagogo como profissional e uma mudança na concepção teórica da sua formação e do seu desenvolvimento prático.

Os saberes pedagógicos, nessa perspectiva, devem ser produzidos na ação, pois “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NOVOA, 1992, p.25). Para enfatizar essa compreensão, esse autor se reporta à Dominicé (1990, p.149-150):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

A menção à experiência no dizer desses autores não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes em que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. Assim, a cria-se uma rede de (auto) formação que permite compreender o homem em sua totalidade, assumindo o processo formativo de maneira interativa e dinâmica.

Nesse contexto, revela-se que o pedagogo se forma ao lidar com os condicionamentos sociais e situações no exercício cotidiano de suas funções mediante disposições como atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência. Nesse sentido, a incorporação destas disposições à experiência individual e coletiva permite desenvolver o *habitus*², o qual pode

[...] transformar-se num estilo de ensino, em 'macetes' da profissão e até mesmo em traços da 'personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002. p.49).

Tais considerações suscitam a discussão do pedagogo como um 'profissional do saber'.

Pedagogo: um 'Profissional do Saber'

A concepção do pedagogo como um 'profissional do saber' reitera o entendimento de que seu trabalho contempla diversos saberes, os quais constituem a base de conhecimento de seu exercício profissional. Essa compreensão é explicitada por Therrien (2003, p.4) na seguinte afirmação:

O pedagogo deve ser visto enquanto sujeito que domina determinados saberes, que transforma esses mes-

² O *habitus* como conceito central da sociologia de Bourdieu (2003) é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização.

mos saberes produzindo novas configurações de saberes e, ao mesmo tempo que assegura a dimensão ética desses saberes no seu cotidiano de trabalho.

Nessa relação com o saber que caracteriza o pedagogo, Therrien (2003) identifica, inicialmente, o conjunto de saberes que proporcionam condições de leitura do mundo e que referem aos saberes do ensino aprendizagem na confluência de campos da Ciência diferentes como Sociologia, Psicologia, Antropologia, História. Mesmo não sendo um profissional propriamente dito de tais áreas de conhecimento, todas elas devem fazer parte de sua formação. Dessa maneira, o campo científico da Pedagogia não é o domínio de todas essas áreas,

[...] mas a capacitação para a partir da transdisciplinaridade proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construir um saber situado culturalmente. São os saberes que iniciam à leitura do mundo (Ibid., p.5).

Outra categoria de saberes próprios do pedagogo e de sua profissão diz respeito às dimensões da Pedagogia. São os processos de ensino aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais.

O terceiro grupo de saberes compreende aqueles de uma área específica da prática ou trabalho, em que exercita cotidianamente sua função pedagógica. Trata-se das áreas de Educação Infantil, séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Sistemas Sociais etc.

Por fim, existem os saberes sociais elaborados ao correr da experiência de sua história de vida, além de sua trajetória de formação e atuação profissional, os quais dão identidade ao seu repertório de saberes disponíveis.

A segunda relação com o saber que caracteriza o pedagogo refere-se a um sujeito que produz saberes. O de-

safio de transformar a matéria em situações reais de prática e a necessidade de tomar decisões na sala de aula ou em outros espaços de trabalho leva o pedagogo a produzir saberes, quando articula sua base de conhecimento em um contexto de interação com outros sujeitos.

Como produtor de saber deverá ter domínio profissional sobre os condicionantes do gerenciamento do processo educacional o que significa capacidade para a gestão pedagógica. É nesta dimensão que se efetiva, em situação, o campo específico do trabalho pedagógico e do profissional dessa área (THERRIEN, 2003, p.6).

O último elemento da tríplice relação do profissional do saber refere-se à ética. Therrien (2003) ao abordar esse ponto assinala que, no contexto de interação em espaços escolares e não escolares, envolve, além dos saberes já comentados, a complexidade, a ação imediata, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, a deliberação individual e coletiva, além de conflitos de valores, entre outros. Desse modo, anota:

As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos (p.7).

Nessa direção, o pedagogo não é apenas um especialista da ação, e sim um profissional reflexivo e um intelectual crítico que desenvolve idéias sobre próprios atos e produz um saber da e sobre a Educação como uma prática social humana. Partindo dessa concepção, aborda-se no próximo tópico a Pedagogia como Ciência da Educação, retratando-se logo em seguida os impasses da formação do pedagogo.

Pedagogia: Ciência da Educação

As discussões que envolvem o estatuto teórico da Pedagogia como campo de conhecimento e de investigação têm sido marcadas por muitas indefinições. Foi na década de 1970, no âmbito da reformulação dos cursos de formação

de educadores no Brasil, que Saviani acendeu esse debate, considerando, a Pedagogia como teoria geral da Educação, ou seja, como sistematização *a posteriori da educação*; entretanto, foi a partir da década de 1990, que a concepção da Pedagogia como ciência da prática educativa passou a ser mais bem delineada.

O estatuto científico da Pedagogia decorre das transformações que ocorrem desde a Epistemologia (ligada às transformações dos saberes) até os aspectos históricos-sociais observáveis numa sociedade mais dinâmica e aberta que requer uma formação do indivíduo mais abrangente capaz de fazer “frente às inovações sociais, culturais e técnicas” (CAMBI, 1999, p. 596). Nesse sentido, a Pedagogia passa a ser concebida como uma Ciência da educação, deixando de ser um saber unitário e “fechado” para um saber plural e aberto, compreendendo um campo que não se direciona como uma tecnologia aplicada, dentro dos padrões da Epistemologia clássica, e sim como uma reflexão sobre a prática educativa que tem como objeto de estudo o fazer educativo.

Schmied-Kowarzik (1983) defende a Pedagogia como uma Ciência prática *da e para* a práxis educacional (ou o que também denomina de Pedagogia Dialética). O termo *práxis* é entendido como a ação do homem sobre a matéria e a criação na busca da humanização. Assim, a *práxis* é “o processo social global de formação humana, da vida na natureza e na história” (p.21). Nessa perspectiva, ele deve ser apreendido como uma realidade pedagógica que tem uma intencionalidade mediante um exercício comprometido e ético de práticas sociais, a exemplo de práticas educativas realizadas em hospitais, meios de comunicação, associações culturais e recreativas, entre outros.

Franco (2003) também comenta que, ao se buscar uma consonância da Pedagogia como Ciência da prática educativa com as demandas da sociedade contemporânea e com sua matriz epistemológica, deve-se considerar seu papel social e político, visando a uma ação inclusiva, participativa, a favor de uma formação de consciências e da humanização. Nesse sentido, para exercer essa função social, a Pedagogia precisa definir-se e exercer-se como Ciência própria, libertando-se daquilo que lhe prende à Ciência clássica, assumindo uma posição que não apenas

[...] teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produz novas condições de exercícios pedagógicos compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (p.72).

Assim, a Pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa.

Impasses na Formação de Pedagogos...

A instituição do Curso de Pedagogia sob a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, ocorreu em 1939, cuja formação se dava mediante o esquema 3 + 1, sendo 03 anos para formação do bacharel – “técnico em educação” e 01 ano (opcional) de didática para a formação do licenciado (professor do Curso Normal).

Ao bacharel em Pedagogia eram conferidas atividades de natureza técnica, cujo curso era composto por disciplinas de “caráter exclusivamente generalista” de que excluía a Didática Geral e Especial de sua formação. Ao licenciado, além dos problemas de sua formação, havia também as dificuldades com relação ao campo de trabalho, pois o Curso Normal não era um campo exclusivo de atuação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto – Lei nº 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior. Enfim, prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia foi o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática a ele conferido (SILVA, 1999, p.35).

A indefinição relativamente à formação oferecida pelo Curso de Pedagogia era marcante e seus problemas de caráter estrutural e curricular afetavam diretamente o pedagogo, que não encontrava funções próprias nem dispunha de um campo profissional que o demandasse.

Na década de 1960, o Curso de Pedagogia, pelo Parecer CFE 251/62 aclara o propósito de formar bacharéis (especialista de educação) e licenciados (professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal) em um bloco de quatro anos, no qual os estudantes deveriam cursar o bacharelado e a licenciatura, concomitantemente.

O Parecer CFE 252/1969 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao lado da habilitação para a docência das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Na década de 1980, as discussões a respeito do Curso de Pedagogia e de sua estrutura curricular se intensificaram. A idéia era indicar para o pedagogo a formação de docentes para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A partir dos anos 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a discussão a respeito da identidade do Curso de Pedagogia se tornou mais polêmica e complexa. Em seu artigo 62, sugere que os institutos superiores de Educação se tornem o único espaço legítimo responsável pela formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a oferta do Curso Normal Superior. Com isso, trouxe a possibilidade da extinção³ gradativa do Curso de Pedagogia, tal como desenvolvido até agora. O artigo 64 da LDB também revela a situação de ambigüidade da profissão do pedagogo, ao reservar para o Curso de Pedagogia, exclusiva ou preferencialmente⁴, a formação de profissionais da Educação para administração, planejamento, inspeção, orientação educacional e a supervisão para a Educação Básica. Esta diretriz retoma a formação do bacharel – especialista, diferenciando-a da formação de profissionais para o magistério.

O movimento de educadores representado pelo Fórum dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação – (FORUMDIR) posiciona-se contrário a essas medidas, defendendo uma formação unificada do pedagogo que, tendo

³ Em relação à possível extinção do Curso de Pedagogia, o Decreto Presidencial nº 3.276/99 é uma das medidas que confirma tal suspeita, pois dispõe que a formação de professores, em nível superior, para atuar na Educação Básica se dará *exclusivamente* nos referidos institutos. Ressalta-se que a palavra *exclusivamente*, mesmo sendo substituída para *preferencialmente*, no decreto nº 3.554/2000, ainda foi motivo de insatisfação por parte dos profissionais da Educação.

⁴ Aplica-se a argumentação anterior no que se refere aos decretos.

como base os estudos teóricos-investigativos da Educação, é capacitado para a docência e para outras funções técnico-educacionais. Assim, a proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada, no XVIII Encontro Nacional, em Porto Alegre, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em julho de 2003 pela referida Entidade, destaca que

[...] o curso de graduação em Pedagogia forma o pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão de processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento no campo profissional. (p.9).

compreensão que supera a dicotomia bacharel e licenciado, bem como as habilitações fragmentadas e técnicas.

Assim, a superação da dicotomia bacharelado/licenciatura e a definição do Curso de Pedagogia como uma licenciatura revelam o entendimento de que a formação do pedagogo focaliza a docência, a gestão educacional e os múltiplos espaços em que ocorrem a prática educativa.

Considerando, entretanto, o fato de que no contexto atual o pedagogo é convidado a participar de forma efetiva e ativa nas diferentes organizações do sistema educacional, pouca atenção é conferida à formação de pedagogos para os espaços de atuação emergentes pelas instituições de ensino superior, como comenta Libâneo:

Até hoje pouco se cuidou da preparação formal e sistematizada de agentes e lideranças culturais que se especializassem no exercício de funções pedagógicas nesses ambientes não escolares, levando-se em conta sua importância como mediadores da educabilidade, necessária no processo formal de consolidação de uma cultura que seja articulada com uma proposta de construção da cidadania (2002, p.75).

Essa questão também está presente nos discursos de Severino (2001), ao apontar algumas limitações que dificultam a formação dos profissionais da Educação. O primeiro problema diz respeito à maneira como o educador se

apropriada de conteúdos científicos e da forma como são trabalhados durante o ensino/aprendizagem, que não é “diferenciada se comparada à preparação de profissionais de outras áreas” (Ibid., p.143). A segunda limitação refere-se ao fato de que, no atual modelo de Curso de Pedagogia, “[...] o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo umas poucas horas de estágio em situações precárias” (Ibid., p.144). Uma terceira lacuna é não desenvolver no aluno a sensibilidade para o contexto que se dará sua atividade:

[...] o curso não lhe fornece recursos para conhecer em profundidade e criticidade as conduções histórico-sociais do processo educacional concreto em que atuará (Ibid., p.145).

Neste contexto, (re) pensar o currículo dos Cursos de Pedagogia faz-se necessário, já que os níveis distintos de prática pedagógica exigem requisitos de formação específicos para as diversas atuações (LIBÂNEO, 2002). Nessa perspectiva, o FORUMDIR assume que a formação para atender às demandas dos novos espaços educativos

[...] dar-se-á de forma suplementar, através de disciplinas optativas, enriquecimento curriculares, cursos de extensão, de especialização, projetos especiais e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa[...] (p.10).

De acordo com o documento, os conhecimentos do projeto acadêmico curricular do Curso de Pedagogia deverão articular o saber científico, a pesquisa e as práticas educativas, considerando as dimensões ética e estética da Educação. A relação teoria-prática, assim, deverá perpassar toda a formação e não apenas as práticas de ensino e os estágios supervisionados, em uma visão finalista. A formação deverá ter como fundamento o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática pedagógica. Libâneo e Pimenta (2002, p.51) salientam a importância dessa articulação nos cursos de formação educadores ao demarcarem:

Ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor [...] desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções.

Vasquez (1977) comenta que a relação teoria-prática da formação concebida é inquestionável. Para ele, não existe a concepção de que a teoria é desvinculada da prática, pois a *praxis* é a unidade dessas duas dimensões; ou seja, tem um lado ideal, e um lado material, propriamente prático. Nesse sentido,

[...] se antes víamos a dependência da teoria à prática, percebemos agora que a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade entre a teoria e a prática pressupõe, por conseguinte, sua mútua dependência (p.240).

Assim, na formação do pedagogo, as experiências de pesquisas devem ser vivenciadas ao longo do curso, possibilitando a análise e a compreensão da realidade na qual ocorrem os processos educativos, bem como a reflexão sobre a própria prática profissional. A importância dessa articulação é comentada por Imbernón (2000, p.73), ao sugerir o modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação que tem sua fundamentação na capacidade do profissional criar “questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder tais questões”.

A integração curricular no Curso de Pedagogia, assim, possibilita analisar os objetos de estudo sob diversas justificativas, constituindo-se questionamentos permanentes que permitam a (re) criação do conhecimento. Nesse sentido, é preciso pensar a formação do pedagogo em sua totalidade, articulada com a compreensão da realidade social, viabilizando o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a sociedade.

Ao lado dessa discussão, também ocupam lugar de destaque os projetos pedagógicos dos cursos das instituições de Ensino Superior cujos princípios – como integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, coope-

ração e solidariedade – devem permear. Segundo Veiga et al (2001), para que isso se torne realidade, é necessária uma transformação na concepção de faculdades/centros de Educação, uma mudança substantiva em sua organização e em sua dinâmica interna com outros centros, institutos e faculdades e nas suas relações externas com o sistema de ensino e o contexto social mais amplo.

Nesse sentido, é preciso rever o que conduz os projetos adotados pelos cursos realizados nas faculdades/centros de Educação, concebendo a Educação como prática social, como expressão cultural política, econômica. Além disso, uma ação coletiva profissional entre universidades, instituições de ensino superior, representações dos estudantes, movimentos de educadores, entre outros, é essencial para fortalecer a formação dos pedagogos.

Percebe-se, portanto, que a formação de pedagogos para atuar nos diversos estabelecimentos de ensino e nos espaços não escolares é um desafio que requer muita ousadia, pesquisa e aprofundamento. Dada a atuação do pedagogo em espaços não escolares, fica evidenciada a necessidade de uma formação consistente, no intuito de aperfeiçoar suas habilidades para o trabalho e estabelecer uma nova profissionalidade pedagógica.

Reflexões Finais

A intenção preliminar desta discussão foi especialmente ater-se à identificação dos principais elementos que envolvem a atuação e a formação profissional do pedagogo. Diante das questões abordadas, foi possível fazer as reflexões adiante delineadas.

Para o pedagogo, verificam-se seus diferentes espaços de atuação, tendo em vista as crescentes necessidades de intervenções e ações educativas no âmbito de organizações do sistema educacional. Como um profissional que trabalha com uma pluralidade de saberes, os quais dão suporte às decisões de ação, lida com todas as práticas pedagógicas a exemplo de hospitais, museus, organizações não governamentais, entre outros. Assim, o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua atuação, sendo nesta relação que se origina, se cria, se inventa e se renova.

Tais considerações refletem na formação profissional do pedagogo que reposicionem a necessidade de superação do modelo pautado na racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, explicam a urgência da difusão de uma perspectiva epistemológica anunciada na concepção da Pedagogia como Ciência da Educação que articula ensino e pesquisa.

Assim, revela-se a importância do pedagogo como 'profissional do saber'. Esta identidade permite identificar os elementos constitutivos da especificidade da sua atuação, trazendo pistas para sua formação acadêmica e em serviço.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Elizabeth Araújo. *Resgate histórico das atividades pedagógicas no HM: um procedimento necessário para crianças hospitalizadas*. (Monografia) Graduação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre uma teoria da ação*. 4. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papirus, 2003.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL.MEC. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*.

_____. Decreto n.º 3.554, de 4 de agosto de 2000 – *Dá nova redação ao §2º do art.3 do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica” e dá outras providências*.

_____. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, I.M.S. *A Atuação do pedagogo em ambientes hospitalares: um estudo de caso no Hospital Sarah Kubitschek*. (Monografia) Graduação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2003.

CUNHA, M. I. da. A Docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. & JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento uni-*

- versal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FABRE, M. Existem saberes pedagógicos. In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D. & FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução Vanise Dresh. Porto Alegre: Artimed, 2004.
- FORUMDIR. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Porto Alegre-RS, 2004. (Mimeo.).
- FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas: Papyrus, 2003.
- GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituinte da identidade do professor sobrando. *Educação e sociedade*. Campinas, CEDES, v.68, ano XX, p. 163-182, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002
- LIBÂNEO, J.C. & PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.
- LIMA, M. do S. L. & GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: _____. *Os Professores e sua formação*. Portugal: Porto Editora, p.15-34, 1992.
- PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Sabres pedagógicos e atividade docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMAL, A.C. *Pedagogo: a profissão do momento*. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 2002. Disponível em: <<http://www.instructionaldesign.com.br/artigos/PEDAGOGO.pdf>>. Acesso em 07mar. 2004.

- RANJARD, P. *Les Enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.
- SARMENTO, M.J. *A Vez e a voz dos professores*. Lisboa: Porto, 1994.
- SCHMIED-KOWARZIK, E. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SHEIBE, L. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*. Florianópolis, 2001. (Mimeo.).
- SILVA, C.S.B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J.A. *Dilemas na concepção de formação do pedagogo e do seu campo profissional de trabalho*. Fortaleza: FACED-UFC. 2003. (Mimeo.).
- VASQUEZ, A. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I.P.A. et al. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papyrus, 2001.