

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	A formação docente nas dimensões ética, estética e política 1 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-568-6 DOI 10.22533/at.ed.686190209 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO	
Ayala de Sousa Araújo Anderson Nildo dos Santos de Jesus Rafaela Caroline Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.6861902091	
CAPÍTULO 2	10
A CONTRIBUIÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO ALFABETIZADOR, EM SERRA DO MEL- RN	
Themis Gomes Fernandes Maria Kéllia de Araujo Francisca Erenice Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6861902092	
CAPÍTULO 3	24
A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues José Elyton Batista dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6861902093	
CAPÍTULO 4	38
A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE SERGIPE	
Maria dos Prazeres Nunes Simone Silveira Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.6861902094	
CAPÍTULO 5	47
A FOTOGRAFIA NA DOCÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	
Adeilton Santana Nogueira Éverton Gonçalves de Ávila Vera Maria dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6861902095	
CAPÍTULO 6	59
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Viviane Novaes de Souza Leandro dos Santos Camila Mota Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6861902096	
CAPÍTULO 7	69
A LITERATURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nailson dos Santos Almeida Suely Cristina Silva Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6861902097	

CAPÍTULO 8	80
A POPULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIENTÍFICAS EM FUNÇÃO DA ASTRONOMIA SOLAR	
Caio Crespo Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.6861902098	
CAPÍTULO 9	89
A PROBLEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro	
Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva	
Sandra de Sousa Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.6861902099	
CAPÍTULO 10	98
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR	
Paloma Rezende de Oliveira	
Joselaine Cordeiro Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.68619020910	
CAPÍTULO 11	111
ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PRESENTE NO CONTEÚDO GENÉTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA	
Franciane Silva Lima	
Hellen José Daiane Alves Reis	
Andréa Martins Cantanhede	
DOI 10.22533/at.ed.68619020911	
CAPÍTULO 12	123
AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR EMPREENDEDOR PARA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ada Mônica Santos Brito	
DOI 10.22533/at.ed.68619020912	
CAPÍTULO 13	134
ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS: DE TRAJANO À FOTOGRAFIA INTELIGENTE	
Adeilton Santana Nogueira	
Éverton Gonçalves de Ávila	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.68619020913	
CAPÍTULO 14	146
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Danise Vivian Gonçalves dos Santos	
Eunice Maria da Silva	
Renata Aparecida Dias Alexandre	
DOI 10.22533/at.ed.68619020914	

CAPÍTULO 15	158
BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: A IMPORTANCIA DA EMPATIA E DA PERCEPÇÃO	
Vinícius Lurentt Bourguignon	
DOI 10.22533/at.ed.68619020915	
CAPÍTULO 16	195
BLOCOS DE MONTAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Camila Mendonça Romero Sales	
Arthur Rezende da Silva	
Diego da Silva Sales	
Aline Pires Vieira de Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.68619020916	
CAPÍTULO 17	203
CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SI: COMPARTILHANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE AEE	
Andréa de Sá Rocha Nogueira	
Geórgia Oliveira Costa Lins	
Hildiana Maria Gomes Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.68619020917	
CAPÍTULO 18	213
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: DO QUADRO À TELA	
Elizabeth Danziato Rego	
DOI 10.22533/at.ed.68619020918	
CAPÍTULO 19	227
DIÁLOGOS ENTRE CINEMA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INFÂNCIA	
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	
Fabiola Alves Coutinho Gava	
Maria José Rassele Soprani	
DOI 10.22533/at.ed.68619020919	
CAPÍTULO 20	236
EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO UM ATO DE INCLUSÃO	
Maria Aparecida dos Santos Siqueira	
Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula	
DOI 10.22533/at.ed.68619020920	
CAPÍTULO 21	247
EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Leandro dos Santos	
Viviane Novaes de Souza	
Elisson Souza de São Jose	
DOI 10.22533/at.ed.68619020921	

CAPÍTULO 22 257

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA DA UFRR

Wilma Lima Lira

Jairo Ferreira de Oliveira

Lucilia Dias Pacobahyba

Maria Aparecida Neves

Silvana Tulio Fortes

DOI 10.22533/at.ed.68619020922

SOBRE A ORGANIZADORA..... 267

ÍNDICE REMISSIVO 268

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: DO QUADRO À TELA

Elizabeth Danziato Rego

Doutora em Ciências da Educação pela UNED/Espanha. Mestra em Educação pela UCB/DF. Especialista em Educação a Distância (IUED/ES). Professora dos Cursos de Especialização em Educação Continuada e a Distância e Educação Continuada e Cidadania na Diversidade e EJA ofertados pela FE/UnB. Atuou por 15 anos, como professora convidada na graduação em Pedagogia da FE/UnB e na Pedagogia a Distância da UAB/UnB. Membro do Grupo de Pesquisa ATEaD/UnB/CNPq e Formação em EAD/CTAR/UnB. E-mail: <elizabeth.rego@gmail.com>.

RESUMO: Este artigo analisa os principais aspectos evidenciados em uma pesquisa sobre o curso de Pedagogia no Brasil, realizada com o propósito de contrastar a formação do pedagogo brasileiro, a partir do exame dos principais documentos oficiais a ele referidos com o pensamento dos pedagogos respeito ao contexto em que desenvolvem suas práticas profissionais, objeto de estudo da tese de doutorado (REGO, 2015). A referida pesquisa utilizou uma combinação de abordagens qualitativa e quantitativa, por meio de Análise Documental e Trabalho de Campo (questionário, entrevistas e grupos de discussão). Os principais resultados indicam importantes evidências sobre a discordância entre a formação recebida em Pedagogia e os postos de trabalho atuais,

consequência da inobservância de formação acadêmica para a atuação em Espaços Não Escolares e da necessidade de avaliação das DCNP/MEC/2006.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Pedagogo. Espaços Escolares. Espaços Não Escolares. Educação e Tecnologias.

RESUMEN: Este artículo analiza los principales aspectos evidenciados en una investigación sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, realizada con el propósito de contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los documentos oficiales referidos a ella, con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales, objeto de estudio de la tesis doctoral (REGO, 2015). La referida investigación utilizó una combinación de los abordajes cualitativo y cuantitativo, por medio de Análisis Documental y Trabajo de Campo (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión). Los principales resultados indican importantes evidencias sobre la discordancia entre la formación recibida en Pedagogía y los puestos de trabajo actuales, consecuencia de la inobservancia de formación académica para la actuación en los Espacios No Escolares y de la necesidad de evaluación de las DCNP/2006/MEC.

PALAVRAS-CLAVE: Formación del pedagogo.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os principais aspectos evidenciados em uma pesquisa de doutorado sobre o curso de Pedagogia no Brasil¹, cujas questões assinaladas em seu marco teórico suscitam um amplo debate acerca do referido curso, vez que não só expressam os dilemas que o rodeiam, mas são visivelmente secundadas pelas vozes de seus protagonistas, pedagogos em diferentes âmbitos de atuação profissional.

A partir da descrição e análise detalhada do currículo do curso de Pedagogia ofertado por 5 (cinco) universidades e de seu contraste frente às *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia* - DCNP/MEC/2006 mostram ambiguidades, inclusive imprecisões conceituais e contradições frutos de uma proposta formativa que pretendia ser inovadora. Assim, a metodologia de pesquisa utilizada lançou mão de diferentes técnicas de coleta de informações e dados: *entrevistas, grupos de discussão e questionário* aplicados a uma amostra intencional de atores fortemente implicados na área educacional, por serem docentes, alguns dos quais ocupavam importantes cargos de gestão em Faculdades de Educação, além de *pedagogos veteranos e novos*, ou empregadores de egressos atuando em diferentes âmbitos de intervenção pedagógica.

Primeiramente, é indiscutível que o século XXI põe de manifesto um cenário mundial de grandes transformações e desafios que repercutem em distintos aspectos da vida cotidiana, entre os quais se destacam o socioeconômico, o político e, em especial o educacional. Nesse terceiro milênio, a educação conquista um papel destacado porque sofre as influências das demandas provenientes de um mundo altamente tecnológico, não obstante haver diferenças significativas entre os continentes, ademais de influenciá-lo, tratando-se, então, de uma via de duas direções. Há um notável desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, as denominadas TIC - que de forma extraordinária mudaram a dinâmica das relações pessoais, socioeconômicas e educacionais, reduzindo as distâncias físico-geográficas e, por certo, as formas de trabalhar, de ensinar e de aprender.

Surge, assim, uma nova realidade multifacetada, sem fronteiras, em que se demanda que a educação dê respostas à situação de mudanças permanentes, advindas dos desafios da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, que exigem novas formas de socialização e de postos de trabalho.

De igual modo a esse cenário de transformações, o ensino superior brasileiro é influenciado por profundas transformações sociais produzidas no mundo laboral internacional e nacional, especialmente procedentes nas duas últimas décadas do

1. REGO, Elizabeth Danziato. **De la pizarra a la pantalla**: desafíos para la formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI. Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2015.

século XX e início do século XXI. Essas mudanças têm afetado a universidade, alterando as formas tradicionais de gestão e organização dos espaços formativos presenciais e a distância, sobretudo modificados pelo desenvolvimento das tecnologias digitais.

Nesse contexto, essas influências se manifestam nas áreas de diferentes graduações universitárias e, mormente em relação à formação de pedagogos podem ser expressamente vislumbradas. Neste século, não há como ignorar a procura de um novo perfil para graduados do Curso de Pedagogia, porque além de ter evidenciado tais influências, propicia um leque de possibilidades profissionais para seus futuros egressos. A diversificação dos âmbitos de intervenção dos pedagogos estimula, sem dúvida, a busca por definição de novos perfis profissionais, tendo em vista que a larga tradição laboral em os ambientes próprios de instituições escolares tem dado lugar a outros espaços não escolares de intervenção pedagógica.

Coerente com esses desafios, desde as instâncias universitárias, se depreende a necessidade de responder às demandas laborais para novos perfis profissionais, a fim de que os pedagogos deste século possam desempenhar seu trabalho, “*más allá de los espacios escolares tradicionales*” exercendo, por exemplo, funções de gestores, analistas, assessores, técnicos e mediadores na dimensão continuada de formação e capacitação de pessoas. É fato, pois, que além dos *espacios escolares*, atualmente, os pedagogos são requeridos em espaços *não escolares*, para desempenhar importantes funções relativas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas em âmbito de organizações públicas e privadas: ONGs, empresas, bancos, indústrias, hospitais, presídios, movimentos sociais, etc.

Consoante entendimento, a pesquisa objeto de análise objetivou contrastar a formação do pedagogo brasileiro, a partir do exame dos principais documentos oficiais referentes ao Curso de Pedagogia, com o pensamento dos pedagogos com respeito ao contexto em que desenvolvem suas práticas profissionais. Buscou, ainda, averiguar em que âmbitos profissionais trabalham os pedagogos, se existe correspondência entre a formação recebida e os postos de trabalho, bem como conhecer a opinião dos pedagogos sobre o Curso de Pedagogia e as principais dificuldades que encontram para o exercício profissional, inclusive sobre o uso pedagógico das tecnologias em sua atuação cotidiana.

A pesquisa foi consubstanciada a partir de distintos e não equacionados dilemas afetos à Pedagogia, à luz de aportes teóricos fundamentados em alguns dos principais educadores estudiosos da questão da formação do pedagogo, tanto em âmbito nacional quanto internacional, entre os quais se destacam: Brzezinski, 1994/1996. Chaves, 1986. Gaston Mialaret, 1985. Meirieu, 2002. Cambi, 1999. Jean Houssaye, Michael Soëtard, Daniela Hameline y Michel Fabre, 2004. Libâneo, 2002; Nóvoa 1991. Cruz, 2009. Gatti e Nunes, 2009. Silva CSB, 2006. Furtado, 2002. Soares, 2009.

2 | CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ALGUNS DILEMAS EM ABERTO

O curso de Pedagogia no Brasil está fortemente caracterizado por conflitos e ambiguidades, desde sua criação em 1939 até a atualidade, que persistem em torno de sua denominação (*Pedagogia* ou Ciências da Educação), como também em outros aspectos relativos à certificação de seus egressos com grau de licenciatura, bacharelado, ou ambos, sobre sua identidade profissional, alcance de seu currículo, etc.

Nesse sentido, um dos aspectos considerados primordiais no que tange à configuração do curso de Pedagogia no Brasil e à compreensão de suas vicissitudes, diz respeito aos debates sobre sua identidade que se segue conflitiva e não resolvida, consequência das sucessivas *contradições* e *ambiguidades* presentes, ao longo de décadas, na legislação pertinente, gerando verdadeira “*arena pedagógica*”. Tais discussões, se intensificaram a partir das mudanças nas saídas profissionais do curso, com ênfase na docência, implantadas pelas DCNP/2006-MEC, conforme tratado na análise documental. A seguir, destacam-se alguns desses aspectos:

2.1 Pedagogia ou Ciências da Educação?

Pedagogia é um curso que existe em todo o mundo, ainda que, em alguns países seja denominada de Ciências da Educação, por exemplo, na Espanha e Portugal, ou bacharelado em Educação, como nos Estados Unidos e Singapura, com variados currículos, saídas profissionais e períodos entre quatro e cinco anos de duração.

Sobre esse aspecto, Gaston Mialaret (1985, p. 1) assinala que as especificidades das Ciências Pedagógicas se referem a um subconjunto das Ciências da Educação, constituídas, entre outras, pela Filosofia, a Sociologia, a História, a Antropologia e a Psicologia. Na verdade, entende ele, que as Ciências Pedagógicas podem ser consideradas ciências de ação, ou do fazer educativo ao constituir seu núcleo fundamental.

No âmbito da discussão sobre educação e pedagogia, encontramos em Meirieu (2002, p. 37) a seguinte tese:

Na educação, todo cidadão tem uma palavra a dizer, porém nem tudo o que se diz é pedagogia. A pedagogia opera, em relação aos debates educativos, uma dissociação particular: ela emerge com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo, e isso é o que constitui, propriamente falando, o “momento pedagógico”.

Outra considerável contribuição à discussão sobre a Pedagogia é oferecida por Jean Houssaye, Michael Soëtard, Daniela Hameline y Michel Fabre quando, em 2004, lançam a obra intitulada “Manifesto a Favor dos Pedagogos”, em que chamam a atenção sobre a importância e especificidade de seu saber.

Nesse sentido, Houssaye (2004, p. 9) denuncia o não reconhecimento e

a incompreensão que a Pedagogia sofre e afirma que “aos profissionais lhes usurparam o direito e a legitimidade para elaborar o saber pedagógico”. Sintetiza seu pensamento afirmando que a “Pedagogia é um campo específico, é uma reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, o pedagogo, que, antes de nada, é um prático teórico da ação educativa” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

2.2 Pedagogo: *por quê?*

Para Houssaye, o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. “É nesta produção específica da relação teoria e prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia.” Dessa forma, por definição, assegura que “o pedagogo não pode ser um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico [...]”. Quer dizer, está entre os dois. Ao questionar sobre quem é o pedagogo, Houssaye reconhece que o prático, em si mesmo, não é um pedagogo. Por outro lado, assinala que o teórico da educação, como tal, tampouco é um pedagogo, pois não é suficiente pensar o ato pedagógico. Afirma também que somente será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na articulação teoria-prática em educação. Este é o “*caldeirão de fabricação pedagógica*”. Enfatiza, ainda, que “um futuro pedagogo somente pode constituir seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber se constitui como elaboração teórica” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

2.3 Tecnologias digitais: a *formação mediada para e por*

No contexto da discussão sobre o curso de Pedagogia, assevera-se as influências das tecnologias, em especial as digitais que devem estar presentes na formação do pedagogo, não somente em suas bases teórico-metodológicas, mas também nas práticas pedagógicas exigidas para um perfil profissional capaz de responder às demandas contemporâneas. Tais influências constituem, hoje, mais do que nunca, em desafio para a formação inicial e continuada do pedagogo, a fim de que também saiba atuar na esfera da educação mediada por tecnologias e no âmbito da modalidade da educação a distância.

Ante esse cenário, tem-se que nas últimas décadas há sido ampliado o leque de postos profissionais, graças ao desenvolvimento das TIC, não obstante as respectivas faculdades de educação contemplarem, ainda, em grande medida a formação para docência tradicional.

3 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi concebida por meio da combinação de enfoques tanto qualitativo como quantitativo e desenvolvida em duas fases (Fase I - Análise

Documental e Fase II - Trabalho de Campo).

Buscou-se obter informações e dados mediante o contato direto do investigador com a situação estudada, com vistas a conhecer a complexa realidade da titulação de Pedagogia no Brasil, consoante entendimento de que em educação o uso tanto do enfoque qualitativo quanto do quantitativo pode permitir uma compreensão mais ampla do problema enfocado.

Na verdade, a investigação sobre a realidade de um curso possui dimensões qualitativas, para além dos dados quantitativos que, por sua vez, oferecem indicações ou “*pistas*” para aprofundar a análise mais pormenorizada em face às necessárias triangulações das diferentes técnicas empregadas.

Assim, se desenvolveu uma possível combinação dos dois enfoques: qualitativo e quantitativo, de modo complementar no âmbito da configuração metodológica deste estudo e de suas técnicas de coleta de dados, sobre qual é a realidade da formação em Pedagogia desenvolvida no contexto brasileiro, segundo as vozes de seus estudantes titulados. Por outro lado, ressalta-se que foi priorizada a perspectiva qualitativa, em grande parte da análise dos dados e informações.

Dessa forma, buscou-se responder a questão primordial: *Estamos formando pedagogos para o trabalho presente, para o futuro ou para ontem?* Vislumbrou-se a hipótese, segundo a qual o curso de Pedagogia no Brasil forma pedagogos para “*ontem*”.

Com efeito, a reflexão sobre esse problema e sua hipótese permitiu a elaboração de algumas questões que se constituíram em eixos estruturantes e fios condutores da investigação: i) As universidades públicas brasileiras contemplam em seus currículos de Pedagogia disciplinas com vistas a possível inserção dos seus egressos em *espaços escolares e não escolares* (DCNP/MEC/2006)? ii) Há discrepância entre a formação ofertada e as demandas profissionais atuais? iii) O que pensam os pedagogos *novos* e *veteranos* respeito a formação recebida e o exercício profissional? iv) Onde estão os egressos em Pedagogia? v) Que fazem, atualmente? vi) Em que campo de ensino trabalham? vii) Quais são as competências necessárias para a formação do pedagogo com vista ao seu trabalho profissional futuro, segundo o olhar dos *pedagogos novos e dos veteranos*?

No âmbito da análise documental, foram priorizados 3 (três) dos principais documentos oficiais oriundos do Ministério de Educação – MEC (DCNP/2006/, Censo da Educação Superior/ 2012, PNE/2010), objetivando compreender não só a base teórico-legal afeta ao referido curso, mas as possíveis contradições que ofereçam orientações para o posterior trabalho de campo.

Após, tomou-se como objeto de análise os currículos do curso de Pedagogia de 5 (cinco) Instituições Públicas de ensino superior brasileiro, intencionalmente selecionadas para compor a amostra de cada uma das 5 (cinco) regiões geográficas do país. Adotou-se como critério para composição das amostras a seleção dos Estados de maior índice de desenvolvimento econômico por região, por se considerar que o

desenvolvimento econômico influencia as demais áreas, sobretudo a educação.

Utilizou-se como indicador “chave” para a seleção o Produto Interno Bruto (PIB) e se tomou as Universidades Públicas de maior importância no estado selecionado. Foram construídas 5 (cinco) categorias de análises², elaboradas não só com base nos principais aspectos apontados no marco teórico e na legislação relativos ao curso de Pedagogia, como também, no estudo de Gatti (2009, p. 11- 53), que analisou o que se propõe como disciplinas nos cursos presenciais de Pedagogia. Além do que, se estudaram as competências a lograr de acordo com as saídas profissionais previstas nas DCNP/ 2006.

Posteriormente, na segunda fase, se realizou o estudo de campo, por meio da aplicação de: a) questionários a pedagogos, em geral, disponibilizados via redes sociais, b) entrevistas semiestruturadas com distintos atores do curso de Pedagogia e; c) grupos de discussão e reflexão sobre os resultados parciais, advindos da aplicação dos questionários.

Dessa forma, foi aplicado um questionário, via redes sociais (facebook, Google Docs, correio eletrônico, WhatsApp, lista de discussão de Tecnologias na Educação (UNICAMP)³ e (Associação de Grupos de Pedagogos⁴), destinado aos pedagogos que atuam em distintas funções no cenário da pedagogia brasileira e que residem em diversas localidades dos mais de cinco mil municípios do país.

Assevera-se, como importante providência da concepção metodológica dessa pesquisa, a adoção de estratégia de validação do questionário, por meio da chamada técnica de “**Prova de Juízes**” ou “**Análise de Juízes**”, levada a cabo, antes de sua versão final. Após sua elaboração, a validação foi realizada por especialistas em educação (professores doutores, com mais de vinte anos de experiência na graduação em Pedagogia, de universidades distintas, especialmente convidados), cujo objetivo foi verificar a pertinência das perguntas em face ao objeto de estudo, seus objetivos, seu problema, enfim, tudo o que se pretendia conhecer na investigação.

Consoante à linha metodológica foram realizadas 33 (trinta e três) entrevistas semiestruturadas, por meio de uma amostra intencional com Professores, Diretores de Faculdades de Educação e Coordenadores de curso de Pedagogia, além de estudiosos da temática da Pedagogia. Algumas foram presenciais e outras mediadas por tecnologia digital, via internet, por meio de formulário GoogleDocs. Em prosseguimento, foram postos em marcha dois grupos de discussão e reflexão dos resultados parciais, a partir da escuta às vozes dos “*pedagogos veteranos*” (pedagogos que tinham entre 15 e 30 anos de exercício profissional na educação) e de “*pedagogos novos*” (pedagogos com menos de 15 anos de exercício profissional na área da educação), realizados como estratégia técnica complementar aos

2. Categoria 1: Fundamentos Teóricos da Educação, a partir de outras áreas; Categoria 2: Fundamentos Teóricos relativos à formação profissional específica; Categoria 3: Educação em espaços não escolares; Categoria 4: Tecnologias aplicadas à educação e Categoria 5: Outros Saberes:

3. Contato: <ead-l@listas.unicamp.br>. Disponível em: <<https://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ead-l>>.

4. Contato: <gruponacional@terra.com.br>

resultados parciais derivados dos questionários.

O grupo de discussão foi escolhido, por ser ocasião privilegiada de interação aberta entre seus membros permitindo aflorar importantes contribuições afetas à prática cotidiana dos pedagogos, registradas em suas memórias e postas de manifesto em suas falas. Foram enfatizadas, basicamente, as questões a seguir: *Qual é o discurso sobre os principais aspectos do curso de Pedagogia? Que lhes parecem o que disseram os demais pedagogos?*

3.1 Entre a triangulação das fontes, atores e técnicas

Tomou-se como referência a definição de triangulação no sentido de que se utiliza “para denominar a combinação de métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporáveis e perspectivas teóricas diferentes ao ocupar-se de um fenômeno” Flick (2007, p.243).

Nessa linha de pensamento, Flick (2007, p. 280-281) argumenta que a triangulação pode significar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, posto que “as distintas perspectivas metodológicas se complementam ao se estudar um problema e se concebe como a compensação complementar dos pontos débeis e cegos de cada método individual”.

No âmbito da pesquisa em foco, adotou-se a triangulação do tipo metodológica fundamentada no pressuposto de que pode ser estabelecida entre métodos, por exemplo, pela combinação de um questionário com uma entrevista semiestruturada, etc (Flick, op. cit. p. 244).

Em outras palavras, a referida estratégia metodológica propiciou uma visão mais abrangente e integral da pesquisa mediante síntese da triangulação dos principais aspectos contemplados na discussão sobre o curso de Pedagogia, componentes do marco teórico da referida investigação, tanto como da análise documental e objeto de indagação no questionário, expressos também nas vozes dos atores nas entrevistas e nos grupos de discussão, com acentuada ênfase: a) *no curso de Pedagogia*; b) *nas competências necessárias para o Pedagogo atual*; c) *nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (MEC/2006)*; d) *na formação do pedagogo atual capaz de responder às demandas educativas contemporâneas*; e) *para atuar em espaços não escolares*.

Em síntese, os resultados da triangulação indicam que o curso de Pedagogia, a julgar pelo ponto de vista teórico apresentado pelos autores, estudiosos e legisladores da área, padece de uma alarmante crise de identidade, aliás desde seu nascedouro, expressa na falta de consenso sobre a sua denominação: *Pedagogia ou Ciências da Educação*. Por oportuno, cabe considerar que foram destacadas tanto no marco teórico quanto na análise documental críticas de distintos autores sobre os currículos da Pedagogia, principalmente quanto ao seu carácter generalista que se manifesta na prática pulverizada da atual formação.

Com efeito, as fragilidades do curso pontuaram as falas dos atores, notadamente nos grupos de discussão, por exemplo, ao citarem as diretrizes, isto é, aqueles que as conheciam, manifestaram voz corrente a convicção de que o curso, na atualidade, é, como disse um deles, o “*Frankenstein*”, cabendo ao aluno buscar seu direcionamento, porque isso não há. Nas muitas “falas”, houve acentuadas críticas em relação à formação generalista implementada depois da implantação das DCNP/2006, especialmente porque no referido documento se indica que o pedagogo buscará sua especialização no âmbito da pós-graduação, agravado pelo fato de que geralmente as especializações nas universidades públicas são pagas, estando o egresso, muitas vezes, recém formado e desempregado. Ante a isso, o que lhe resta?

Consoante com a ressonância das críticas dos distintos atores e autores, essa triangulação permitiu, sem dúvida, registrar *a configuração do mosaico de um curso que começou enfermo e, hoje, agoniza nos bancos das Faculdades de Educação do país.*

No que tange à formação do pedagogo atual resultando em um perfil profissional capaz de responder às demandas educativas contemporâneas, há que se recordar, primeiramente, que as principais investigações referidas no âmbito do estudo sobre o curso de Pedagogia evidenciaram, indubitavelmente, que a formação do pedagogo é, desde sempre, descontextualizada de uma realidade concreta, corroborada pelas “falas” dos pedagogos.

Em adição, comentaram que poucas disciplinas favorecem uma visão mais ampla sobre as políticas educacionais do país e outros temas. Argumentaram, ainda, que se mais disciplinas fossem contempladas no currículo, resultaria em formação de um perfil profissional apto para responder às demandas educacionais contemporâneas, a exemplo da necessidade de preparação para o uso das tecnologias na educação, tanto presencial quanto a distância. Portanto, em tempos atuais, se mantém um currículo tradicional desvinculado das novas demandas sociais e tecnológicas de intervenção pedagógica.

Por certo, comentários similares foram feitos nas entrevistas, a exemplo dos seguintes:

Não, quem recebe uma formação pulverizada, pós-2006, entende um pouco de tudo e não se apropria em profundidade de saberes necessários à resolução de situações, problemas frente à complexidade do contexto atual. Portanto, faz intervenções superficiais, não realiza diagnósticos capazes de não só proporcionar mudanças senão alterar a qualidade e níveis dos resultados de aprendizagem esperados, para um país que se pretende participe em um mundo do século XXI. Essas são as consequências de uma formação aligeirada, etc. [EDR3]

Não. As práticas extraescolares ficam em um segundo plano. A ênfase está toda posta na docência para o ensino fundamental e educação infantil. [EDR4]

Nos grupos de discussão, acrescentaram entre outros: “O pedagogo entra

no mundo do trabalho sem saber o que deve fazer, não existe uma atuação na prática, em geral” [GD2- 7]. “A prática para o pedagogo deixa muito a desejar” [GD2- 9]. Quanto à formação de pedagogos para atuar em espaços não escolares, identificou-se na análise das entrevistas e, por vezes, também nos fragmentos das “*falas*” de alguns pedagogos e de professores do curso a sinalização de desconhecimento, falta de clareza e não compreensão sobre a atuação em espaços não escolares. Isso porque, ao mesmo tempo em que as diretrizes indicam a atividade docente em espaços não escolares, sequer os define. Por outro lado, ao não definir o conceito de “*não escolar*” se cria a possibilidade de que haja uma *formação ampla, pulverizada, às vezes difusa e sem eixos específicos*.

Coerente com o parágrafo anterior, cabe ressaltar que no questionário, aplicado em abrangência nacional, os pedagogos se manifestaram sobre a formação para atuar em espaços não escolares, assim: 48,60%, indicaram conhecer “*Em Parte*” o tema, 27,65%, “*Não*” e, somente 19,55% escreveram “*Sim*”. Esses resultados são preocupantes, porque expressam o que esses profissionais pensam sobre importante aspecto da formação para atuar em espaços não escolares e, como tal, ensejam visão reducionista com vistas à futura atuação profissional.

Corroborando com as falas dos pedagogos, também os empregadores, notadamente das instituições atinentes a espaços não escolares, destacaram:

Esse é um dos problemas do curso, inclusive porque a grande maioria dos professores que nele atuam têm pouca experiência em atuação nesses espaços, o que diminui as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Ademais, as investigações no Brasil sobre este campo de atuação são, numericamente, pouco expressivas e acabam não atraindo alunos para essas discussões. [EDR7]

Não, Não! As próprias Universidades não têm clareza que função é essa. O próprio Pedagogo não crê, tampouco, nesse espaço. São poucas as experiências existentes, porque o profissional não percebeu, ainda, que deve lutar para ocupar tais áreas. A ideia ainda está considerada (em nossa região) como assistencialismo. [EDR16]

Penso: que instituição não escolar? O que significa não escolar? Isso não se resume a empresarial, muitas vezes se confunde com pedagogia empresarial, mas está nos movimentos sociais, está nos órgãos públicos, nas instituições, nos departamentos estatais, na indústria, onde está? Falta aprofundar esse tema! O curso de Pedagogia, atualmente, não dá conta, na graduação, de formar bem a esse profissional [...]. [EPR7]

Como já disse, a formação de pedagogos que atuam em espaços não escolares tem pouca presença nos currículos do curso de Pedagogia. Há uma demanda forte para esse campo de atuação e escuto muitos estudantes reclamarem sobre essa carência. [EDR4]

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida, em especial em tempos atuais, que o pedagogo pode desempenhar um papel estratégico no cenário educacional do país, como possível agente que atua em distintos espaços e modalidades do Sistema de Ensino Nacional, como docente ou não docente, presente tanto em espaços escolares ou não escolares, em contextos de aprendizagem presencial, híbrido ou a distância.

Para além das limitações e das lacunas do estudo examinado, seus resultados evidenciam os grandes desafios surgidos desde a origem do curso de Pedagogia no Brasil, até a atualidade, à luz das investigações citadas e corroborados nos discursos dos atores implicados na pesquisa objeto de análise.

Em que pese a indiscutível importância das DCPN/2006, mas em face aos principais aspectos apontados nas pesquisas referenciadas, secundados e reclamados pelas “vozes” dos distintos atores manifestadas no estudo de campo, depreende-se que a formação do pedagogo brasileiro é, desde sempre, descontextualizada de uma realidade concreta.

Nesse sentido, destaca-se que o **primeiro problema das DCPN/2006** advém de sua concepção, fruto em grande medida de sua **imprecisão conceitual**, a julgar pelo que se assinala a continuação:

Quando se fez uma contagem de palavras na Resolução, tivemos o seguinte resultado: a palavra “docência/docente” aparece 8 (oito) vezes no texto; “professor”, 5 (cinco); “licenciatura/licenciado”, 9 (nove); “gestão”, 9 (nove); “pesquisa”, 4 (quatro); “produção de conhecimento”, 1 (uma); e **“pedagogo”, não aparece** (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 9).

No entanto, resulta paradoxal que o documento oficial imprescindível como marco orientador e regulatório para o desenvolvimento de um curso de alcance nacional, em seu texto não se refira aos seus egressos, sequer uma única vez, por seu nome. Em adição, a identificação das disciplinas oferecidas pelas cinco instituições de educação superior selecionadas propiciou *uma visão geral do cardápio formativo pulverizado e descontextualizado* da graduação em Pedagogia, posteriormente, complementada em visível consonância com o que indicaram os atores no trabalho de campo.

Assim, a discussão em torno da base legítima do curso, entre **“docência ampliada”** (DCNP/2006) ou **“ações pedagógicas”** remete ao questionamento se seriam excludentes, ou faces de uma mesma moeda?

Quanto às dificuldades, **os pedagogos ressaltaram a desvalorização e a falta de reconhecimento profissional** ensejando a necessidade de se mudar esse quadro.

Com efeito, as competências que julgavam necessárias para sua respectiva formação emergiram comuns, aparecendo em todas as instâncias informativas do estudo de campo. Nesse sentido, a **competência didático-pedagógica** para elaborar planos de ensino, de aula, bem como projetos e materiais pedagógicos, não

só foram destacadas pelos pedagogos, senão reclamadas como lacunas formativas atuais apontadas pelos empregadores de pedagogos.

Por oportuno, assevera-se que a julgar que essa competência foi, de forma recorrente, citada por pedagogos, em todas as instâncias informativas da pesquisa, pode-se concluir que se trata de ***carência formativa não só básica, mas primordial para que o pedagogo possa atuar em distintos postos de trabalho, além da esfera escolar propriamente dita, senão também, em outros espaços que demandam o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico, tais como hospitais; movimentos sociais; ONGs; bancos, na área de capacitação de pessoas em diferentes instituições de natureza pública e privada.***

Coerente com o entendimento acerca da necessidade de ***observância das competências profissionais contemporâneas***, frente ao leque de possibilidades de atuação da Pedagogia, considera-se de significativa importância que na formação do pedagogo haja atenção especial *ao uso pedagógico das TIC*, agora, também as digitais, **TICD** - tendo em vista sua influência no cotidiano das pessoas, tanto no ambiente escolar quanto não escolar. Isso demanda dos pedagogos um novo olhar sobre ***como se ensina e como se aprende em espaços formativos, tanto presenciais quanto mediados por tecnologia no século XXI.***

Nesse sentido, os respondentes ao estudo enfatizaram a necessidade de atualização das concepções das disciplinas referentes às didáticas e metodologias, em geral, por ser necessário abordar, também, as perspectivas contemporâneas de traços tecnológicos. Destacaram, ainda, que tais disciplinas, muitas vezes, se limitam ao enfoque das tendências históricas, sem a devida sincronia com as atuais, tanto em relação aos aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, como os pedagógicos.

Tais considerações, por consequência remetem à questão a seguir, por se tratar de fio condutor deste estudo.

Estamos formando pedagogos para o trabalho presente, para o futuro ou para ontem?

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que no Brasil talvez não estejamos formando o pedagogo para *hoje*, senão para *ontem*, baseados na configuração das disciplinas do curso de Pedagogia analisadas nas cinco regiões brasileiras, complementadas pelas “vozes” dos pedagogos, professores, coordenadores, gestores e estudiosos e secundadas pelas opiniões dos empregadores.

Dessa forma, assevera-se entre outras recomendações a necessidade primordial de avaliação das atuais DCNP/2006, considerando em especial os dez anos de sua existência conflitiva, frente aos novos âmbitos de intervenção pedagógica e as saídas profissionais previstas. Ademais, há necessidade de integração de outros conteúdos

de igual importância na formação do pedagogo e, como tal, devem ser incorporados no currículo de graduação em Pedagogia, vez que são imprescindíveis para o perfil atual do pedagogo.

A análise da complexa problemática da formação em Pedagogia remete, sem dúvida, à necessidade de que se promova em diversas instâncias um amplo debate sobre os desafios relativos aos espaços formativos e profissionais do pedagogo, de modo que as *ações pedagógicas* estejam contempladas no currículo do curso, assim como a *docência ampliada* esteja para além do plano das ideias do texto oficial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006b. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.2006.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035/2010.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Editora Papyrus, Campinas, 1996.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAVES, E. O. C. O curso de pedagogia. **Cadernos do CEDES** (A formação do educador em debate), São Paulo, n.2: 47- 69, 1986.

CRUZ, G. B. da. 70 Anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil, 2009.

EVANGELISTA, O. Y.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso De Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. **Anais... VII Seminário de Pesquisa da Região Sul – ANPED / SUL**, UNIVALI, Itajaí, 2008.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. 2. ed. Madrid. Ediciones Morata, 2007.

FURTADO, C. M. O curso de pedagogia e a formação dos profissionais da educação brasileira. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/10_publicacoes/artigosdocentes/artigo02.doc>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GATTI, B.A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São. Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2009.

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FIBRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre. Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto

Alegre. Editora Artmed, 2002.

MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa. Moraes, 1985.

NÓVOA, A. **As ciências da educação e os processos de mudança**. Conferência proferida no momento da construção da Sociedade Portuguesa de ciências da Educação, em 1991. In PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, Elizabeth Danziato. **De la Pizarra a la Pantalla: desafíos para la formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI**. Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2015.

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

SOARES, G. R. G. Curso de pedagogia na Berlinda. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise 83, 84, 98, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 156, 213, 217, 219

Aprendizagem 22, 57, 107, 145, 157, 192, 201, 212

C

Cultura 9, 27, 171, 192

D

Desafios 2, 3, 253

Diversidade 213, 255

Docência 225, 257, 258, 259, 260

E

EAD 133, 213, 236

Educação 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 35, 36, 38, 45, 46, 47, 53, 57, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 89, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 112, 121, 122, 123, 124, 126, 131, 132, 133, 145, 146, 147, 148, 151, 156, 158, 193, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 245, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 260, 264, 265, 266, 267

Educação Sexual 267

Empoderamento 242

Ensino 10, 11, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 40, 63, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 125, 151, 191, 192, 198, 202, 223, 227, 229, 258, 260, 265, 266

Escola 17, 38, 60, 61, 89, 96, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 145, 146, 238, 255, 259, 260, 261, 263

Estética 2, 5

Ética 2, 190, 192, 193

Experiência 257

F

Formação 2, 1, 2, 9, 10, 12, 13, 59, 68, 132, 213, 225, 227, 228, 229, 247, 257, 265, 267

G

Gênero 246

Gestão 10, 14, 89, 93, 110, 123, 132, 133, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 225, 265

I

Inclusão 1, 212, 255

Indivíduos 46

Informação 25, 51, 76

Intuir 134

L

Ler 142

M

Magistério 132

P

Pedagogia 9, 21, 23, 68, 70, 89, 96, 147, 151, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 245, 255, 267

Perspectivas 253

Pesquisa 18, 19, 20, 36, 46, 100, 110, 123, 190, 212, 213, 225, 227, 255

Políticas 98, 133, 265

Práticas 59, 79

Processo 68, 135

Q

Qualidade 98, 101, 102, 110, 198, 199, 200

R

Respeito 29

S

Sexualidade 208, 209, 212, 267

T

Tecnologias 25, 76, 123, 132, 133, 213, 217, 219, 267

TIC 25, 30, 131, 133, 214, 217, 224

Trabalho 33, 45, 86, 133, 193, 195, 198, 200, 213, 218, 247

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-568-6

