

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

EDNA DA SILVA CYPRIANO TOREZANI

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES**

**SÃO MATEUS
2018**

EDNA DA SILVA CYPRIANO TOREZANI

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré, para obtenção do título de Mestre em
Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e
Educação.

Orientadora: Professora Mestre Luana
Frigulha Guisso.

SÃO MATEUS
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

T681c

Torezani, Edna da Silva Cypriano.

A construção da identidade do pedagogo na educação infantil no município de São Mateus - ES / Edna da Silva Cypriano Torezani – São Mateus - ES, 2018.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof.^a. Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Identidade do pedagogo. 2. São Mateus - ES - Educação infantil. 3. Perfil profissional - Construção em processo. 4. Formação pedagógica. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.42

EDNA DA SILVA CYPRIANO TOREZANI

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 12 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lillian Pittol Firme de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me permitir concluir este estudo.

Agradeço ao meu esposo, Elton Torezani Lima, pelos incentivos em continuar nas horas de angústia e desespero, após o nascimento de nossa filha, Maria Vitória.

Agradeço a Luciana Duarte, grande incentivadora que me convenceu e me impulsionou a tomar este mestrado uma realidade.

Agradeço a todos os pedagogos que participaram desta pesquisa.

Agradeço à orientadora, Luana Frigulha Guisso, pela dedicação e competência dispensada a mim durante esta jornada, tornando-a possível.

Agradeço a todos que de alguma maneira fizeram parte dessa etapa muito importante de minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais adotivos, Egídio Pedruzzi e Maria Grillo Pedruzzi (*in memoriam*).

Dedico ao meu esposo e a todos os familiares que, não dispensaram carinho, apoio e incentivos ao meu crescimento profissional.

O Senhor é o meu pastor; nada me faltará
Em verdes pastagens me faz repousar
e me conduz a águas tranquilas;
restaura-me o vigor.
Guia-me nas veredas da justiça
por amor do seu nome.
Mesmo quando eu andar
por um vale de trevas e morte,
não temerei perigo algum, pois tu estás comigo;
a tua vara e o teu cajado me protegem.
Preparas um banquete para mim
à vista dos meus inimigos.
Tu me honras,
ungindo a minha cabeça com óleo
e fazendo transbordar o meu cálice.
Sei que a bondade e a fidelidade
me acompanharão todos os dias da minha vida,
e voltarei à casa do Senhor enquanto eu viver.

(SALMO, 23)

RESUMO

TOREZANI Edna da Silva Cypriano. **A construção da identidade do pedagogo na educação infantil do município de São Mateus/ES.** 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2018.

Esta dissertação expõe, como objeto de pesquisa, a construção da identidade profissional do pedagogo. Tendo como problema de pesquisa, saber como é formada a construção da identidade profissional dos pedagogos da educação infantil no município de São Mateus/ES, na perspectiva dos mesmos. Assim, na intenção de compreender a identidade do pedagogo da educação infantil de São Mateus/ES ao longo da história, objetivo geral do estudo, buscou-se explicitar os objetivos específicos, que foram: discutir o processo de organização e estruturação da formação pedagógica no Brasil; identificar a identidade construída do pedagogo de São Mateus/ES no decorrer do tempo e sugerir um projeto formativo continuado a estes profissionais, visando melhor compreensão destes acerca da identidade e fazer pedagógico dos mesmos. Tais objetivos nos apontaram contradições e polêmicas quanto às concepções formativas do pedagogo, que possibilitaram reflexões concernentes às contribuições das disposições curriculares do curso sobre as práticas dos profissionais dos pedagogos e na constituição da identidade profissional do público alvo estudado. Posto isto, tais reflexões tornaram-se proposição de um projeto formativo continuado a estes profissionais, visando que estes tenham melhor compreensão acerca da identidade e prática pedagógica dos mesmos. Os métodos usados na pesquisa incluíram investigação documental e bibliográfica, juntada a um estudo de campo feito nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM's) da cidade objeto de estudo. Os resultados identificam que os pedagogos estudados, em sua maior parte, têm formação inicial em pedagogia há mais de 10 anos, contratados em caráter definitivo, via concurso público. Os dados ainda apontam contradições a serem superadas, considerando a atuação recente destes na modalidade de ensino em questão e nos níveis diversos da educação, este último, sendo em decorrência da carga horária de trabalho a ser cumprida. Finalmente, pode-se afirmar a existência de fragilidades referentes à identidade profissional do pedagogo infantil de São Mateus, principalmente, devido, ao caráter geral e fragmentado das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN's) do curso de pedagogia. Assim, conclui-se que, a identidade construída dos pedagogos de São Mateus/ES ainda se encontra em processo de constituição, perpassando as esferas formativas e a prática profissional destes, marcada pela pseudoformação. Entretanto, ressalta-se que, os sujeitos estudados se mostram envolvidos e comprometidos em superar esta pseudoformação, que fragiliza a identidade e atuação dos mesmos, o que reafirma o processo de construção de identidade que os pedagogos de São Mateus/ES se encontram.

Palavras-chave: Identidade do pedagogo. Formação Generalista-fragmentada. Construção em processo.

ABSTRACT

TOREZANI Edna da Silva Cypriano. **The construction of the identity of the pedagogue in the early childhood education of the São Mateus/ES.** 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2018.

This dissertation exposes, as research object, the construction of the professional identity of the pedagogue. Having as a research problem, to know how is formed the construction of the professional identity of the pedagogues of early childhood education in the municipality of São Mateus/ES, from the perspective of them. Thus, in an attempt to understand the identity of the pedagogue of early childhood education in São Mateus/ES throughout history, the general objective of the study was to clarify the specific objectives, which were: to discuss the process of organization and structuring of pedagogical training in Brazil; to identify the constructed identity of the pedagogue of São Mateus/ES in the discourse of the time and to suggest a continued formative project to these professionals, aiming at a better understanding of these about the identity and pedagogical make of them. These objectives have pointed us contradictions and controversies regarding the formative conceptions of the pedagogue, which made possible reflections concerning the contributions of the curricular dispositions of the course on the practices of the professionals of the pedagogues and in the constitution of the professional identity of the target public studied. Thus, these reflections became a proposal for a continuing training project for these professionals, aiming at them to have a better understanding of their identity and pedagogical practice. The methods used in the research included documentary and bibliographic research, coupled with a field study done at the Centers for Early Childhood Education (CEIM's) in the city under study. The results identify that the pedagogues studied, for the most part, had initial training in pedagogy for over 10 years, contracted in a definitive way, through a public tender. The data still point to contradictions to be overcome, considering the recent performance of these in the modality of education in question and in the different levels of education, the latter being due to the workload to be fulfilled. Finally, one can affirm the existence of fragilities related to the professional identity of the children's pedagogue of São Mateus, mainly due to the general and fragmented nature of the National Curricular Guidelines (DCN's) of the pedagogy course. Thus, it is concluded that the constructed identity of the educators of São Mateus/ES is still in the process of constitution, passing through the formative spheres and the professional practice of these, marked by pseudo-formation. However, it is emphasized that the studied subjects are involved and committed to overcome this pseudo-formation, which weakens their identity and performance, which reaffirms the identity-building process that the educators of São Mateus/ES meet.

Key-words: Identity of the pedagogue. Generalist-fragmented formation. Construction in process.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 - Formação.....	83
Gráfico 2 - Tempo de formação.....	86
Gráfico 3 - Concursado de São Mateus/ES.....	87
Gráfico 4 - Tempo de atuação como pedagogo na educação infantil.....	89
Gráfico 5 – Atua como pedagogo na educação infantil e em outro segmento educacional.....	90
Gráfico 6 - São Mateus/ES incentiva à formação continuada.....	92

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CBE's	Comunidades Eclesiais de Base
CEEP	Comissão Especialista de Ensino de Pedagogia
CEF	Conselho Federal de Educação
CEIM's	Centros de Educação Infantil Municipais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCN'S	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
TAC	Técnica de Análise de Conteúdo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA CONSTRUÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	21
2.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL.....	21
2.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO.....	40
2.2.1 Reflexões: Pedagogo Escolar.....	45
2.2.2 Reflexões: Coordenador/Orientador Escolar.....	49
2.2.3 Reflexões: Supervisor Escolar.....	53
2.2.4 Reflexões: Administrador/Diretor Escolar.....	56
2.2.5 Reflexões: Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	60
CAPÍTULO III - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO	65
3.1 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES.....	65
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA	77
CAPÍTULO V - RESULTADOS	83
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE I - Questionário Destinado aos Pedagogos	111
APÊNDICE II - Entrevista Destinada aos Pedagogos	114
APÊNDICE III - Nossa identidade, Nosso trabalho, Valorizem!	116
ANEXO A - ATA da 86ª Plenária do Conselho Municipal de Educação	120
ANEXO B - Livro de Ponto	122

APRESENTAÇÃO

Este estudo deu-se a partir das minhas experiências, que sintetizam as emoções que invadem este desafio que é redigir as ideias deste estudo de Mestrado. A cada rabisco, amassar de folhas, a cada retomada da escritura do texto, a cada apagar de linhas e recomeço da escrita; vem a minha mente uma pluralidade de ideias, passagens vividas, sensações e imagens que parecem me tirar do tempo presente e me transportar para situações que vivi e hoje me motivam a desenvolver este estudo. E, este emaranhado de emoções e experiências, permite o encontro com o outro, sendo este outro sujeito ativo que se constitui nas interações nos diferentes espaços sociais. Desta forma, este caminho percorrido busca compreender a identidade do pedagogo na educação infantil do município de São Mateus/ES.

Ao ingressar na graduação de Pedagogia na Faculdade Regional Serrana em Venda Nova do Imigrante/2004 buscava percorrer o mesmo caminho que era e ainda é bastante admirado por mim, o caminho da educação. Nesta graduação vivenciei diversas questões referentes à educação, tais como: o processo de ensino e aprendizagem, a formação do profissional de pedagogia, a visão dos atores escolares referentes ao pedagogo, dentre tantas outras vivências, que perpassavam nas leituras, estudos, experiências e práticas da vivência dos colegas de curso e trabalho; trazendo a dicotomia entre a teoria e a prática encontrada nas escolas por onde passei. O ato de escutar e calar em alguns momentos no curso possibilitou o encontro com o outro, através do diálogo, dúvidas, certezas e incertezas que começavam a surgir, transformando e criando uma identidade ao longo da profissão, assim como em qualquer outra função.

Simultaneamente ao ingressar no curso comecei a estagiar na Prefeitura de Vargem Alta/ES no contexto educativo, sendo bem acolhida e tive diversas surpresas nas áreas do saber e fazer no cotidiano escolar, findando esta experiência no final de 2007 junto com o curso de pedagogia. Em 2008, comecei a trabalhar na Data Control em Vila Velha/ES como Coordenadora de Ensino, exercendo a função pedagógica e de coordenação, permanecendo até o ano de 2015, desempenhando as mesmas funções, ou seja, atuando em diversas funções dentro da educação. Em

de 2016 assumi o cargo público de pedagoga no município de São Mateus/ES, onde percebi a abrupta diferença em nível cultural, concernente da identidade do pedagogo com relação aos demais lugares em que eu já tinha atuado, na medida em que comecei a exercer funções diversas que até, então, eu não havia exercido na profissão de pedagoga.

Nesse sentido, embasada pela adução de Laville e Dione (1999), que a construção da identidade do sujeito se forma por meio dos eixos históricos, sociais, políticos e culturais, é que compreendi que a cultura do povo da cidade estudada influencia nos costumes, no saber e no fazer dos pedagogos da educação infantil, sendo estes identificados como profissionais que exercem atividades diversas daquelas estabelecidas no Regimento Interno do município e daquelas inerentes da própria função. É relevante ressaltar, que o desempenhar de diversas funções não é aqui caracterizada como algo ruim, entretanto, este desempenhar diversos pode interferir no cumprimento das atribuições que são inerentes a função deste profissional, considerando que estas podem resultar em insatisfação com as diferenças notadas entre a teoria recebida na graduação e a sua utilização na prática, incertezas quanto à atuação e que atribuições exercer, dentre outras questões. Posto isto, a pesquisadora, então, viu a necessidade de adequar-se e constituir uma nova rotina, conforme a cultura e regimento local, atendendo aos anseios e satisfazendo a realidade do município.

Salienta-se que, isso decorre devido à necessidade deste profissional se ajustar a demanda de alunos dos Centros de Educação Infantis Municipais (CEIM) que acabam por exercer funções diversas, como execução de atividades de coordenação e de secretaria, além daquelas contidas no Regimento do município para esta função. De acordo com o Regimento Interno de São Mateus, cabe ao pedagogo atuar no planejamento, gestão, execução, acompanhamento e avaliação de tarefas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dentro ou fora das escolas, na execução de projetos importantes a escola e a comunidade; além de atuar dentro da sala de aula, sendo um elemento importante mediador das relações estabelecidas entre os atores da escola.

As funções de cada funcionário da escola estão previstas no regimento e no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada contexto escolar, desse modo, as funções inerentes aos profissionais estudados referem-se a acompanhar e zelar o corpo docente e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com orientações e sugestões ao professor, atuando na promoção de atividades que integrem a família, comunidade e escola. Contudo, o Regimento Interno do âmbito de educação infantil será mais bem explorado no decorrer do estudo.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A identidade pedagógica é um desafio, considerando a criação e reformulações do curso de Pedagogia, consolidado em 1939, embasadas nas alterações emergentes políticas, econômicas e sociais de cada época, ocasionando diversas mudanças na organização e estruturação curricular do curso ao longo da história. Veiga (1997), Brzezinski (2004), Pimenta (2002) e Libâneo (2000) explicam que o exposto resultou em contradições, pluralidades de atribuições e divergências formativas, no âmbito das reformulações do curso, devido às indefinições e ausência de clareza acerca do exercício profissional desses.

Braúma (2009) aduz que tais indefinições e/ou ausência de clareza com relação à atuação dos formandos em pedagogia refletiram e refletem na identidade dos profissionais pedagógicos, visto que os graduandos ao longo da história assimilaram peculiaridades da estrutura curricular curso da época de estudos deles, transportando-as para a sua atuação, entretanto, essas peculiaridades não vão ao encontro das características curriculares de outros egressos do curso formados em período diferente, pois esses formaram-se em estruturas curriculares diferentes. Intensificando pesquisas e embates referentes à atuação do pedagogo no processo educativo, sendo que a ênfase desta presente discussão consiste, então, em entender a construção da identidade profissional do pedagogo, considerando a natureza e especificidade da área de estudo e ação, formado na prática da profissão.

Problematizar a construção da identidade profissional dos indivíduos no ambiente de trabalho dos mesmos, não significa minimizar as estatutos de emprego ou níveis de formação, considerando que o sujeito antes de obter habilitação profissional, já tem uma identidade, seja ela no campo religioso, sexual e etc. A construção da identidade após, como é o contexto estudado, é condicionada pela junção de vivências e experiências anteriores e ainda pelas construções de identidades existentes ou preexistentes (PONTE, 1989). Em decorrência do exposto, este estudo se propõe a compreender a identidade do pedagogo na educação infantil do município de São Mateus/ES, no que se refere a sua atuação nos dias atuais, pelo

reconhecimento da função e de forma a melhorar (se necessário) a qualidade e atuação do trabalho do mesmo, entendendo as diferenças nas rotinas e no papel do pedagogo que permeiam as etapas da educação em sua ação cotidiana.

Esta pesquisa teve início com as minhas dúvidas/inquietações sobre a atuação do pedagogo do Município de São Mateus/ES em 2016, quando iniciei minhas funções como pedagoga no município e percebi que o pedagogo neste local desempenha diversas tarefas dentro do fazer pedagógico da escola, por vezes, parece que ele perde de vista seus verdadeiros objetivos, que é o de atender aos objetivos contidos no regimento interno da escola. Sendo este o documento que se disponibiliza a organização do trabalho pedagógico para cada escola e, é a partir dele que o pedagogo deve desenvolver seu trabalho. Assim, comecei a questionar aspectos que se referem às atribuições deste profissional na dimensão pedagógica das práticas educativas, especialmente, no que diz respeito à identidade do mesmo.

Tais inquietações, acerca das atividades pertencentes ao ofício da pedagogia escolar se formaram a partir de tudo o que não foi possível consolidar em decorrência de questionamentos sem respostas na ação pedagógica, levantando indagações referentes à identidade profissional estudada. Desse modo, no município de São Mateus/ES é possível notar os conflitos inerentes à identidade profissional de pedagogia no contexto escolar, por consequência, se considera relevante conhecer um pouco mais a função do pedagogo na educação infantil do município de São Mateus/ES e como se deu a construção da história da educação neste lugar, de forma a compreender a identidade profissional da mesma construída até o momento.

De acordo com Vieira (2009), a identidade nas sociedades conservadoras era formada por fatores, como raça, religião e outros; já na sociedade atual em decorrência do capitalismo e da democracia estes fatores foram mudados pelos fatores de classe social, ideologia política e da nação, no sentido de que em um ambiente permeado de alteração e vasta instabilidade emergem fenômenos repressores as bases de referência conservadora, de adesão, de novas crenças, sendo estes capazes de articular novas identidades. Sendo a identidade do

pedagogo escolar construída mediante os sentidos sociais da profissão, da reconfirmação das práticas que se desenvolvem e encaixam-se as circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que este profissional está inserido.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

A identidade é formada de diversas maneiras em uma sociedade, é um fenômeno que se incorpora na dimensão individual do sujeito e se transforma aos poucos na identidade profissional dentre tantas outras que se forma durante a vida. A palavra identidade tem como significado idêntico, resultando também uma série de características que é capaz de diferenciar uma pessoa da outra, dando uma identidade única. De acordo com Castells (1999, p. 22), a identidade pode ser definida como “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”.

Nota-se, que, se a identidade de acordo com o autor supracitado, é uma construção cultural de significados baseada em um atributo cultural, que preponderaram sobre outras fontes de culturas, e, talvez, a construção da identidade do pedagogo do município estudado possa ser compreendida desta forma, ou seja, a construção da identidade deste profissional pode ser embasada por um atributo cultural, que prevalecem sobre outras fontes de culturas. Principalmente por “andar de mãos dadas” com a identidade da educação infantil, que embora não seja um assunto abordado no estudo, esta identidade até meados dos anos 1980, de acordo com Montenegro (2001) era basicamente assistencialista voltada ao “cuidar”, sendo esta substituída pelo “ensinar”, que vem ganhando espaço considerável no campo educacional, uma vez que, a inserção do pedagogo da educação infantil da Cidade de São Mateus/ES, passou a ser efetivada somente em 2013, segundo relatos de profissionais do campo da educação que atuam há muito tempo no município em estudo, na área educacional (*grifo da autora*).

Sob este prisma, emerge um hipotético impasse no que tange, a saber, quais são as funções do pedagogo. Entende-se que a questão da identidade deste profissional é complexa enquanto área de conhecimento e de investigação, mostrando muitos problemas que acompanham os mesmos no decorrer do tempo. Nesse sentido, questiona-se: Como é formada a construção da identidade profissional dos pedagogos da educação infantil no município de São Mateus/ES, na perspectiva dos pedagogos do município estudado?

Estas questões acerca das funções do pedagogo tornam explícitas as situações vivenciadas na prática cotidiana da Educação Infantil, com o objetivo geral de compreender a identidade do pedagogo na educação infantil do Município de São Mateus/ES. Para orientar essa investigação, buscaram-se os seguintes objetivos específicos: discutir o processo de organização e estruturação da formação pedagógica no Brasil; identificar a identidade construída do pedagogo de São Mateus/ES ao longo da história e sugerir um projeto formativo continuado a estes profissionais, visando melhor compreensão destes acerca da sua identidade e fazer pedagógico.

O estudo justificou-se, devido aos conflitos existentes na definição das atribuições da função do pedagogo, usando como base o que é atribuído a este profissional no Regimento Interno do município estudado, como acontece, e principalmente como é a identidade construída deste profissional ao longo do tempo. A compreensão da relevância da aprendizagem é importante na medida em que essa guiará o trabalho do profissional para um caminho teórico e prática considerável, pois o conhecimento sobre a atuação e a identidade pedagógica em São Mateus/ES esclarecerá dúvidas e aprimorar o desempenho profissional dos pedagogos investigados. Nesta vertente, pontua-se que adquirir saber é preciso que o pedagogo saia da sua zona de conforto de que apenas a graduação já é suficiente, no sentido de pesquisar e dialogar sobre os temas que envolvem o contexto educativo infantil para manter-se sempre crítico, pensante e também atuante de forma positiva em seu ambiente de trabalho.

Para compreender as questões referentes à identidade do pedagogo na educação infantil, a dissertação foi organizada da seguinte forma: apresentação, introdução,

desenvolvimento, métodos, resultados e conclusão, onde o desenvolvimento é composto por dois capítulos. A apresentação é composta pela exposição das inquietações/motivações fomentadas pela vivência, experiência e práticas de trabalho no campo pedagógico pela autora do estudo, principalmente, as referentes às funções desempenhadas por esta na modalidade de ensino infantil em São Mateus/ES, que se mostraram diferente das experiências anteriores da mesma. Repercutindo na mesma em incertezas quanto à identidade dos profissionais de pedagogia no cenário de campo e na modalidade de ensino em questão.

Após, tem-se a parte introdutória do estudo, que aborda, como objetivo geral, a compreensão da identidade do pedagogo; problematizando a percepção destes sobre o processo de formação da identidade profissional deles no contexto da educação infantil, ao longo da história; sendo este podendo ser justificado, em decorrência dos conflitos existentes na definição das atribuições/identidade do pedagogo, pressupondo que tais conflitos são reflexos da formação generalista e fragmentada do curso de pedagogia.

Em seguida tem-se a primeira parte do desenvolvimento, que se refere ao levantamento bibliográfico acerca da constituição sociopolítica da formação pedagógica no Brasil, apontando contradições e polêmicas que envolvem a formação do pedagogo, explicitando as concepções formativas e refletindo sobre a prática profissional dos pedagogos dispostas nos regulamentos curriculares do curso. A segunda consiste na explicitação dos conceitos de identidade profissional, em conversa com teóricos modernos, como Adorno, que ampararam e fundamentaram as reflexões sobre a identidade profissional dos pedagogos da educação infantil de São Mateus/ES.

Depois, tem-se a metodologia que foi empregada nesta investigação, nesse sentido, foi realizada investigações bibliográficas e documentais, juntada a um estudo de campo feito nos Centros de Educação Infantil Municipal da cidade objeto de estudo, com 23 pedagogos respondentes do questionário e 4 da entrevista. Logo, apresentam-se os resultados obtidos em campo, por meio do questionário e entrevista, associados aos dados obtidos no desenvolvimento.

E por fim, teceu-se considerações que se manifestam como resumo, revelando as respostas obtidas para o problema e alcance dos objetivos, evidenciando questões e reflexões sobre a identidade do pedagogo. Assim, espera-se que essa pesquisa contribua para pensar a construção da identidade do pedagogo da educação infantil do município de São Mateus/ES, ao identificar quais os fatores que dificultam a construção da identidade deste profissional, visando buscar caminhos e reflexões acerca do assunto, sem esquecer que esta não é uma questão que se encerra nos limites deste trabalho.

CAPÍTULO II - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA CONSTRUÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Este capítulo se propõe a apresentar as contradições e polêmicas que envolvem a formação do pedagogo, explicitando as concepções formativas e refletindo sobre a prática profissional dos pedagogos dispostas nos regulamentos curriculares do curso, investigando as contribuições desse processo na identidade profissional dos pedagogos estudados.

2.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

O desafio ocasionado nas relações do fazer pedagógico que este profissional institui consegue mesmo e com seus pares, na edificação do dia a dia do processo de educação, são enfatizados enquanto elementos que podem auxiliar a descaracterização da constituição da identidade, impedimento uma prática baseada nos eixos éticos políticos de responsabilidade, comprometimento, enfim, uma prática autônoma e emancipatória. Na visão de Brzezinski (2004), Pimenta (2002), Libâneo (1999) e Silva (2003), pode-se comprovar que o curso de pedagogia passou por diversas alterações na sua estruturação curricular, tornando cada vez mais difícil a construção da identidade do pedagogo.

Nesse sentido, não se pode deixar de discorrer acerca do contexto sócio político educacional brasileiro da formação do pedagogo. O Curso de Pedagogia foi criado em 1930, na mesma época em que o Ministro Francisco de Campos, solicitou a reforma do ensino e que emergiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Paulo, onde a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tinha por finalidade avançar nos conhecimentos e atender as demandas da época, formando licenciados aptos para ministrarem aula no segundo ano secundário/normal do curso de magistério e pesquisarem acerca do sistema educacional, com a finalidade de qualificar melhor os professores (FRANCO, 2003).

Fundamentado por Brzezinski (2004), Libâneo (2001) e Silva (2003), o público da faculdade nesta época era formado pela elite, onde a formação técnica e clássica,

sendo o curso marcado pela dicotomia entre educador e generalista, bacharelado e licenciado, generalista e especialista, técnico educacional e educador. Entretanto, este não foi regulamentado, devido ao impedimento por parte da ditadura militar, sendo que esta regulamentação poderia ser o estado inicial da identidade do pedagogo. Em 1932, observaram-se algumas experiências relevantes para ampliar o curso em questão, de acordo com Cruz (2011, p. 30):

[...] adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebida por Anísio Teixeira e dirigida por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo.

Experiências, como a do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, criado mediante as influências do ideal liberal moderno, sob influência da “era Vargas”, com a finalidade de proposição da reforma do ensino no Brasil. O manifesto é um resumo do gênero literário voltado aos interesses políticos, literários, sociais, culturais e educacionais, este manifesto foi importante para a formação do Curso de Pedagogia, pois ele propunha uma nova visão pedagógica, a fim de mitigar a problemática de ensino brasileiro, que se encontrava desfragmentada, arcaica e tradicional, tratados por reformas arbitrárias. O manifesto foi um evento pioneiro da reforma do ensino no Brasil, visando à proposta de um modelo de ensino não igual até o que se tinha no país (OLIVEIRA, 2007).

A educação nova, de acordo com texto em questão, recomendava que a educação não se voltasse “[...] aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (MENEZES; SANTOS, 2001). Os solicitantes do manifesto mencionam que, a escola deveria sair da concepção burguesa e atender aos interesses da maioria, sem privilégios econômicos ou sociais. Onde todos os educadores tivessem acesso à formação universitária e o ensino fosse laico, grátis e obrigatório. Mostrando a democracia como um dos elementos mais relevantes, ao mencionar que a educação deveria possibilitar a junção dos diversos grupos sociais, defendendo as bases e princípios únicos para a educação.

Assim, o ensino preconizado no manifesto, conforme Aranha (1996), este instiga a precisão de tornar a prática da educação formal mais eficiente, pois, visualiza-se na pedagogia uma possibilidade de nutrir indagações referentes à educação e sistematizar o ensino. Desta forma, se articulado o processo de formação deste profissional, com a intenção de torna-lo hábil a desempenhar atividades que norteiam o processo de educação de maneira mais estruturada e eficiente. Diante o exposto, o manifesto definiu o começo da profissionalização dos educadores do Brasil, tornando-se o divisor de paradigmas na educação do país.

Após, diversas discussões e aproximadamente nove anos após a sua criação, o Curso de Pedagogia, foi estruturado e organizado pelo Decreto-Lei Nº 1.190/1939, na “era Vargas” (BRASIL, 1939), numa “Seção de Pedagogia”, dentro de embates e debates acerca do surgimento das primeiras universidades no Brasil, formando bacharel em pedagogia e licenciado nos campos de ensino (FRAUCHES, 2006). Segundo Brzezinski (2002) e Silva (2006), é notório que o regulamento e planos curriculares que regem o Curso de Pedagogia no âmbito brasileiro conjecturam o projeto político econômico usado para o país e o pensamento pedagógico presente nos diversos contextos históricos em que ocorreram as legislações, como se verá no decorrer do estudo.

Como disposto na legislação acima, segundo Frauches (2006, p. 1):

[...] O bacharelado em Pedagogia tinha duração de três anos, com o objetivo de formar “técnicos em educação”. O mesmo decreto criou o curso de Didática, com duração de mais um ano, a funcionar numa “Seção Especial” na mesma faculdade. Era o sistema 3+1: três anos bacharelado mais um ano de formação para o magistério (licenciatura).

Ou seja, em três anos formava-se em bacharel em pedagogia e um ano a mais, no quarto ano (Curso de Didática), formava-se como licenciado, este modelo foi muito usado na formação de professores em nível superior. A organização curricular do curso tinha as seguintes matérias obrigatórias, conforme informa Saviani (2008, p. 39):

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada¹, filosofia da educação.

No que se refere ao Curso de Didática, o mesmo é formado pelas seguintes matérias, conforme Saviani (2008, p. 39-40) expõe: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar”. Esta estrutura curricular beneficiava a dicotomia entre o conteúdo e o instrumento e entre a teoria e a prática. De acordo com Brzezinski (2002, p. 44) “[...] o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

No que se refere à área de trabalho do curso de pedagogia, o Decreto-Lei Nº 1.190/1939 em seu Artigo 51, Alínea c, disponibilizava, após primeiro de janeiro de 1943, que o título de pedagogo era voltado para ocupação do cargo de Técnico em Educação (BRASIL, 1939). No que tange ao local de trabalho deste licenciado, o mesmo poderia atuar como educador do curso normal, alinhado aos educadores para atuarem na educação primária. Entretanto, pairava uma incerteza quanto esta área de trabalho, como informa Chaves (1981, p. 48), que a licenciatura neste curso concedia o direito de ministrar aulas em escolas normais, mas, “[...] o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

Logo, nota-se que o Bacharel em Educação (Técnico em Educação), como mencionado acima, as atribuições de sua função nunca foram bem definidas, onde este profissional aprendia matérias relacionadas à teoria da educação, ciências auxiliares da pedagogia e administração escolar, com vistas à inserção do mesmo na organização e funcionamento escolar, cabendo ao bacharel atuar somente na administração pública e no campo de pesquisa, ou seja, o pedagogo tinha formação de técnico (GURGEL, 2008). Segundo Silva (2006, p. 64), ao falar acerca dos

¹ A Educação Comparada surgia, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas (FERREIRA, 2008).

propósitos e incertezas da atribuição deste profissional, este menciona que faltava “[...] referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”. E tal incerteza da atribuição da função deste profissional impactou no desenvolvimento da licenciatura do Curso, porque, de acordo com Brzezinski (2002, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

É importante informar, que para ministrar aula no ensino normal, era somente necessária à titulação de ensino superior; logo, este não era um local de ocupação única do pedagogo. A área de trabalho para o pedagogo era disseminada, tanto que o mesmo poderia ministrar aulas de Filosofia, Matemática e História. Desta forma, este profissional foi sendo marcado como formador de educadores para o ensino secundário e não como técnico que iria estudar as informações educacionais, como estava disposta na organização curricular para a formação deste profissional.

Observa-se que a relação estabelecida entre o projeto político econômico e Curso de Pedagogia impactou na função e na identidade destes profissionais, devido à ausência de referência ao pedagogo, atrapalhando a construção e a consolidação da identidade do curso em questão. Em consequência disso, de acordo com Silva (2006), emergiram inconformidades e estas ainda mostravam-se como problemas na organização curricular e, logo, no campo de trabalho. A composição curricular do Curso de Pedagogia conceituado pelo Decreto-Lei Nº 1.190/1939 persistiu até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 4.024/1961 (SAVIANI, 2008).

A legislação em questão, em seu Artigo 70, declarava “[...] o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). E com algumas medidas legais, após a sua institucionalização no ano de 1939, que o curso ganhou novos contornos ao passar por estas mudanças e adequações, todas na intenção de atender aos objetivos da

educação nacional. Entretanto, foi por meio do Parecer Nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CEF), que dispõe o Currículo Mínimo do Curso de Bacharelado em Pedagogia estabelecendo a obrigatoriedade de algumas disciplinas, sendo estas assinaladas por Silva (2006, p.37), como:

Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino.

Este parecer reafirma o formato 3 + 1, desde a reformulação do Decreto-Lei Nº 1.190/1939, que não ia de acordo com a posição dos professores referentes ao conteúdo mínimo proposto, onde este estabelecia a uniformização da estrutura curricular, sem considerar a diversidade do país (BRZEZINSKI, 1996). Ainda de acordo com a autora, a formação técnica do curso mencionado refletia a política plana do protótipo desenvolvimentista.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante razões de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

Em 1959, por meio do Segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação, idealizado por Azevedo foi criada a LDB Nº 4.024/1961, sendo que a partir dessa, o curso em questão foi regulamentado pelo Parecer Nº 251/1962 e depois através do Parecer Nº 292/1962 do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde a duração de três anos de estudo para obtenção do título de bacharelado foi alterada para mais um ano e foi adicionada à matéria de Didática para o título de licenciado, assim a matéria Didática passou a ser realizada de maneira simultânea (BRASIL, 1962). De acordo com Frauches (2006, p. 1) “[...] a formação para o magistério foi disciplinada pelo Parecer do CFE Nº 292/1962, centrada em três disciplinas: Didática, Elementos de Administração Escolar, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado”.

De acordo com Favero (2006), o Parecer mencionado acima foi criado para superar a divisão do padrão federal, regendo currículo mínimo para bacharelado e licenciado, ou seja, criando especialistas. Entretanto, o mesmo não discutia a identidade deste profissional. No ano de 1964, com o Golpe Militar no Brasil, não sobrou espaço para a educação voltada para a democracia. Considerando que as políticas de educação militar objetivam destituir possíveis movimentos no campo educacional, bem como tinha a finalidade de “[...] atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo centro do poder” (GERMANO, 2005, p.104).

Germano (2005, p. 101), ainda acrescenta que:

[...] à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetava a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação de requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

Em conformidade com Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), tais reformas articulavam-se ao elo estreito do binômio da educação-trabalho, neste ideário, se intensificou a preocupação com os instrumentos pedagógicos no sentido de alcançar a eficácia instrumental, pronuncia-se, então, “[...] uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2003, p. 11), o autor ainda aduz que, mediante o pressuposto do conceito neutro científico sugerido nas raízes racionais, eficientes e produtivas, essa pedagogia defende a recoordenação do processo de educação de forma a torná-lo objetivo e operacional.

Buscando, dessa maneira, “[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era *mister* operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2003, p.12). Resultando, na área da educação incidência tecnicista pedagógica e a crença no saber técnico estruturado inseriu a repartição do laboro na escola. O novo quadro pedia adequações no campo da educação, o que resultou em alterações na

regulamentação que regia o campo, as adequações foram consolidadas em 1968, através da promulgação da Lei Nº 5.540, que alterou a organização da educação superior, sendo, por este motivo, denominada como regimento legal da reforma universitária, mudando a formação do pedagogo, onde esta “[...] provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na faculdade de educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação” (BRZEZINKSI, 1996, p. 67).

Assim, de acordo com o Artigo 30 da legislação Nº 5.540/1968, dispõe que a formação dos professores para o segundo grau e a preparação de especialistas nos campos de planejamento, supervisão, inspeção, orientação e administração escolar, para desempenhar funções nos contextos escolares. Nesse sentido, passa a ser de responsabilidade da Faculdade de Educação a função de articular-se com as demais instituições de ensino superior na intenção de superar o modelo de formação 3+1 e conceder a forma dicotômica (bacharelado e licenciado), de maneira permanente e articulada, num único sentido: a formação do magistério, extinguindo o modelo educacional de 1930. Desta forma, a lei em questão:

Possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada, permitiu o prolongamento da interferência dos ideais revolucionários na educação superior. A Reforma ao declarar a autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas, estabelece a escolha dos Reitores ao Presidente da República; cria a unificação das unidades acadêmicas; surge a figura do Departamento; a anulação dos movimentos estudantis; maior interação ensino-pesquisa, a criação da monitoria, o aumento de programas de extensão, atividades desportivas, culturais e cívicas, que viabilizassem a “ocupação” do corpo discente (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2017, p. 01).

Salienta-se que a Lei Nº 5.540/1968, ainda dispõe que o curso de pedagogia não pertencia mais as Faculdades de Filosofia, devido ao fato da extinção da seção ao qual ele está inserido. Desse modo, o curso passou a ser regido pelas Faculdades de Educação. Em decorrência da reestruturação do modelo de ensino, no ensejo de atender às necessidades emergentes do mercado, é criado o Parecer do CFE Nº 252/1969, que preconiza em seu terceiro parágrafo as exigências para aquisição de habilitações inerentes ao curso, que são:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º (BRASIL, 1969).

A matéria de Didática passou a fazer parte comum do currículo, pois estes profissionais são, por princípio, educadores da Escola Normal. Já as matérias obrigatórias, que formavam o núcleo comum, eram: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A resolução conservou a formação de educadores para Ensino Normal e inseriu, de forma oficial, habilitações para formar especialistas, como: planejadores, supervisores, administradores e orientadores educacionais. Segundo Chaves (1981, p. 54):

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária.

Verificando a opção do educando escolher a habilitação que iria cursar Silva (2006, p. 23) considera que esta alteração, trata-se de uma condição que se intensificava no campo educacional, de forma geral, ou seja, trata-se de uma tendência de “[...] se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a ser desenvolvida em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964”. Como visto no Parecer do CFE Nº 252/1969, o curso ficou repartido entre o Bacharelado, com abordagem Tecnista de Educação e Licenciado e Bacharelado, com abordagem Funcional, esta última com a finalidade de conceder a ação docente na instituição escolar normal, mas, para qualquer uma das abordagens expostas a disciplina Didática era obrigatória para finalizar o curso (BRASIL, 1969).

Na visão de Silva (2003), o mecanismo legal projetou e guiou o curso em questão para a formação de profissionais para o campo da educação. Com isso, gerou uma reformulação do currículo, formando-se uma parte comum de matérias formadas de disciplinas básicas inerentes a formação profissional do campo e, outra diferenciada, especificadamente profissionalizante, envolvendo as precisões pedagógicas dispostas na lei em questão. Em virtude do ambiente histórico, político e econômico

do país, a parte específica embasava-se na abordagem técnica educativa e nos elementos restritos a esta abordagem.

Ainda seguindo os fundamentos teóricos do autor supracitado, a estrutura do currículo, principalmente, referente à qualificação do especialista em educação, cuja ideia central recomenda a intensa especialização de atribuições, e para formação de técnicos, inerentes aos requisitos da divisão social do laboro. O Parecer Nº 252/1969 ao estabelecer as habilitações, estaria produzindo de novo à ideologia subentendida na reformulação de 1968, ao inserir no contexto escolar a divisão do trabalho e controle, segundo o protótipo do sistema capitalista, impulsionando a divisão do fazer pedagógico (BRASIL, 1969). Conclusão, que vai ao encontro da explicitação de Brzezinski (2004, p. 78), onde se alega que a reestruturação do curso decorre das “[...] mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação”.

Nota-se, pois, que, de todos os regimentos legais criados no curso de pedagogia desde a sua criação o parecer acima indicava uma chance de sanar os problemas que englobavam o curso, porque, ao estender os mecanismos legais da Reforma da Educação Superior de 1968, marcava as áreas de atuação do educador e do especialista, que resultaria na resolução da problemática da identidade profissional dos formados no curso de pedagogia. Essa chance ia ao encontro, entretanto, da significação de uma conceituação da área da formação e do campo de atuação destes profissionais, como explicita Silva (2003, p. 53), “[...] o curso de pedagogia visava à formação de professores para o ensino Normal e de especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração, Supervisão Escolar e Inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”.

A autora supracitada ainda acrescenta que, o Parecer em questão, embora não tenha sido suficiente para sanar o problema da organização curricular do curso, este pode ser compreendido como um método legal de grande relevância no avanço para sanar questões inerentes à identidade deste profissional. Na percepção de, Brzezinski (2004), Libâneo (1999) e Pimenta (2002), os anos 1970 são marcados

como a fase mais crítica do curso de Pedagogia, porque, ao levar em conta a legitimação tecnicista, lançou suas finalidades, de acordo com os autores acima, para a divisão da formação do pedagogo, a fragmentação técnica do laboro no contexto escolar, a dualidade entre a fundamentação literária e o fazer pedagógico, o distanciamento entre o pedagogo especialista e o desempenho das funções os educadores.

Nessa vertente, a visão técnica resultou no esvaziamento de pesquisas educativas referentes à ausência de caracterização profissional do pedagogo, mantendo até na atualidade resultados negativos acerca deste profissional por se manter relacionada a ele uma imagem marcada que gera rejeição. Mediante, os variados pareceres que incitam medidas de reorganização no currículo do curso em questão, nota-se a ausência de definição gerada por dúvidas com relação à precisão de pesquisas acadêmicas para o campo considerado como eixo central de formação do pedagogo e a prática deste profissional no mercado laboral. Esses dilemas têm sido foco, de discussões dos profissionais de pedagogia em esferas estaduais e nacionais.

Na década de 1970, observa-se a ampliação da rede de ensino público brasileira, devido à Lei Nº 5.692/1971, que estabelece a obrigatoriedade da escolarização de primeiro grau para todos os indivíduos de 7 a 14 anos (BRASIL, 1972), foi necessário em curto prazo, um maior número de educadores para ministrar aulas no primeiro grau. Diante deste contexto, as instancias superiores de educação (licenciatura) passaram por mudanças, com a finalidade de atender as precisões geradas pela referida reforma. Mantendo a formação do profissional de pedagogia no contexto das habilitações, ao mesmo tempo em que permite as faculdades de ensino superior a promulgarem novas habilitações, segundo o contexto das necessidades das mesmas, além de também criarem habilitações de curta duração.

Ainda a mesma lei na previsão do seu artigo 33, instituiu que a formação de especialistas em educação só seria realizada em curso de nível superior de graduação e pós-graduação. Desse modo, Aranha (1996) aduz que o protótipo curricular do curso de pedagogia seguia toda uma organização disposta nas regulamentações legais, que remetia aos interesses políticos e econômicos do meio

social dos estabelecidos multilaterais, em busca, de reforçar as propostas baseadas no paradigma tradicional, com ênfase na visão behaviorista. Sendo esta teoria, de eixo positivo, defende as raízes da racionalidade técnica se fundamente nas raízes Taylorista e Fordista, imbuídas de domínio, gerando repartição do trabalho, dividindo atribuições e desvalorizando os sujeitos, com a finalidade de incitar o crescimento e a eficiência do laboro.

No que tange a natureza técnica burocrática imposta na educação, por meio da Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), Cavalcante (1992, p. 44) discorre que “os princípios de racionalidade e eficiência, foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação. A interferência norte-americana se faz sentir, sobretudo na literatura divulgadora das concepções tecnicistas que invadiu o mercado brasileiro”. Em 1972, por meio do Parecer Nº 867, instituiu-se que a obtenção de ambas as habilitações estava condicionada a comprovação de experiência no magistério, nesse sentido o referido parecer preconiza a “[...] necessidade de comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações” (SILVA, 1999, p. 61).

Concluindo, que esta imposição pressupunha que o educando do curso em questão já exercia a função professoral, mesmo que este não tivesse recebido a certificação para desempenhar a atividade em referida. Os resultados da formação e do fazer pedagógico embasado nas raízes da racionalidade técnica ocasionam um estado de caos na profissão do pedagogo. Este quadro é decorrente da ausência de crédito e das críticas feitas por outros profissionais do campo educativo que o rejeitam, por compreenderem que, para pode guiar o educador na edificação do seu fazer, o profissional de pedagogia tem que ter propriedade dos materiais específicos do campo de ensino, nesse sentido, não creem na capacidade técnica deste profissional para guiar o educador na edificação de seu fazer (SILVA, 1999).

Adicionando a esse contexto conturbado, de acordo com Libâneo (2000, p. 100-101), no fim dos anos de 1970, o curso em questão viveu a possibilidade de ser extinto, tendo em vista, o “[...] pretexto de instituir oficialmente políticas de formação de profissionais de educação, Chagas – o grande mentor da política de formação de professores desde 1961 - elabora para o Conselho Federal de Educação diversos

documentos sobre o assunto”. Mediante tais regimentos criados por Valmir Chagas e enviados ao CFE, têm-se os Pareceres Nº 67/1975 (BRASIL, 1975) e Nº 70/1976 (BRASIL, 1976), que disponham de proposições para regular os estudos no âmbito superior e o preparo de especialistas no campo.

Logo, foram realizadas mais duas propostas, segundo Brzezinski (2004) e Silva (1999), sendo estes os Pareceres denominados, como Nº 68/1975 e Nº 71/1976; o primeiro reformulou as licenciaturas na formação do curso estudado e o segundo, regia a formação em instância superior do educador dos anos iniciais de educação. Depois de dois anos, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), suspendeu a aplicação dos pareceres e incitando a estruturação de eventos regionais em diversos estados do país, com a intenção de discutir as novas formulações do curso em questão. A ênfase do movimento explicitava o debate acerca da especificidade e identidade da pedagogia, devido ao material dos pareceres exprimirem a questão mais ampla da formação de professores dos campos de disciplinas, isto é, na vertente das licenciaturas, retomando a polêmica referente à dualidade especialista *versus* generalista, educador *versus* especialista, na formação do pedagogo.

Acerca das alterações sugeridas nos pareceres, Silva (1999, p. 72), evidencia que o curso em questão, então, nesta época, poderia ser analisado, diante do disposto nos regulamentos legais, sob aspecto de extinção, mas isso não ocorreu, entretanto, houve a existência do pensamento acerto. Esta suposição decorrer da chance dentre as habilitações que podiam ser criados pelas faculdades de educação superior, “[...] como uma opção além das habitações fundamentais - Administração, Supervisão, Orientação, além do magistério Pedagógico do 2º grau”.

Nesse quadro de dilemas e incertezas, acerca do regimento legal da Lei Nº 5.692/1971, Libâneo (1999, p. 38), declara que:

Algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Ainda fazendo uso do aporte literário de Libâneo (2007, p. 12-13), o findar de 1970 e o começo de 1980:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Nos anos 1980 a identidade do Curso em questão, especialmente, a criação de licenciatura em institutos de ensino superiores públicos, tiveram como principais razões: a promoção do trabalho do educador no contexto da escola de ensino público; a coesão entre saber e o fazer, em virtude do foco técnico da formação e da atuação do especialista na escola e o aumento da oportunidade dos ingressos do curso de pedagogia no mercado de trabalho, tendo em vista que, desde os anos 70, observam-se dificuldades de absorção, pelas instituições de ensino dos pedagogos isento de experiência docente, pois as oportunidades de trabalho neste campo eram destinadas aqueles que tinham alguma experiência em sala de aula (BRZEZINSKI, 2004; SILVA, 2006; LIBÂNEO, 1999; PIMENTA, 2002).

No que tange a formação do pedagogo para atuar na pré-escola e de 1ª a 4ª série, esta foi uma mobilidade educacional instituída por meio de mudanças que ocorreram nos anos 1980, considerando a limitação na absorção de profissionais sem experiência para atuar no mercado da educação, além da atenção dispensada a promoção da formação dos educadores que já atuavam no mercado em questão (ARANHA, 1996). À vista disso, Brzezinski (2004) e Silva (1999) em expõem que, a defesa da docência como base da identidade profissional de todo professor – a formação do pedagogo e não do especialista, foi à razão que alavancou o movimento de alteração dos cursos de licenciatura no Brasil a partir dos anos 80.

Ainda na linha de pensamento de Brzezinski (2004) e Silva (1999), o movimento fazia deverás críticas ao modelo reducionista e tecnicista usados para formação de especialistas, que distanciava a teoria da prática, que fragmentava ações, tornado inviável práticas integradoras dentro das escolas para a melhoria da ação educacional. O impacto do movimento em favor da reformulação do curso fez-se sentir na defesa das concepções compreensões de base comum nacional, da formação dos trabalhadores da educação e da docência como embasamento de formação do professor.

Na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

Conseqüentemente, segundo Brzezinski (1996), o findar de 1980 e início de 1990, é permeado de debates acerca da formação do profissional de pedagogia, entretanto, não mudou em termos legais a organização do curso de pedagogia, mantendo a disposição do Parecer Nº 252/1969, que durou por 27 anos, até o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (DCN's), Nº 9.394/1996, que enfatizava a valorização dos atores envolvidos nos contexto educacional, envolvendo, os materiais e tecnologias a serem desenvolvidos com os educandos, materiais referentes ao âmbito sociopolítico da ação educativa, abrangendo a dimensão escolar, as relações do contexto escolar com a avaliação e a gestão (BRASIL, 1996).

De acordo com Libâneo (1999), o curso em questão passou a ser um dos assuntos mais polêmicos a serem legislados por lei complementar, no sentido de que as novas determinações legais extinguiram com algumas funções, passando a ser um assunto debatido na multidimensionalidade íntima do curso, isto é, em decorrência da fatura gerada pelas diversas extensões do curso nos campos acadêmicos, profissionais e licencias. Quadro instituído, talvez pela extensão da área que abrange o Curso de Pedagogia, no decorrer da sua existência, onde este se foi harmonizando aos interesses hegemônicos dos planos formativos educativos existentes.

Arantes e Gebran (2013) discorrem que a ausência de consenso com diversos fóruns de licenciaturas dos anos 1980, fragilizando os diálogos, favorecendo a conceituação do governo de acordo com os seus interesses, ou seja, parece que as DCN's favoreceram mais ainda a fragmentação do trabalho pedagógico. Entretanto, é importante ressaltar que a discussão nunca teve consenso algum, embora se prevaleça à compressão que torna a docência como base forte da pedagogia. Em resumo, a LDB de 1996, compreende três renovações: licenciatura-professor; bacharelado-pedagogo e pedagogia centradas nas duas esferas anteriores.

Como mencionado antes por Brzezinski (1996), as discussões em torno da docência como base de formação, reparte o campo da Pedagogia em duas esferas principais: uma como a base do curso, onde se tem a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e a outra oposta, que propõe a teoria e prática ao redor dos conhecimentos pedagógicos, assumidos como núcleo da identidade profissional do pedagogo. Já a discussão referente à formação do pedagogo se expressa ainda nos dias atuais, devido a divergências de pensamentos teóricos e epistemológicos.

Diante do exposto, têm-se duas lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar. Como passo inicial do extenso processo de pesquisa, de análise, de discussões e de projeções acerca da formação destes profissionais deflagradas na época, onde começaram a emergir estudos acerca da temática, como o 1º Seminário de Educação feito no ano de 1978 e a 1ª Conferência Brasileira de Educação de 1980, ambas em São Paulo; que resultou na mobilização nacional dos professores. Na situação em questão, emergiu o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, movimento que organizaria o Brasil através de comitês nacionais nos diversos estados (BOLLMAN, 2010).

No ano de 1983, na segunda etapa do movimento nacional, em que o comitê mencionado acima foi modificado para a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), em que foram destinadas diversas reivindicações na esfera federal para a aprovação do projeto para licenciaturas em geral, especialmente para licenciatura em Pedagogia, voltada para

a formação de educadores de 1ª a 4ª séries, além de estágios supervisionados. No ano de 1990, no 5º Encontro Nacional da CONARCFE, esta comissão alterou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fortalecendo como entidade nacional responsável pela articulação da discussão concernente a formação do professor, na junção das outras entidades educacionais.

Nas palavras de Scheibe (2001, p. 5), no ano de 1999 foi criado um projeto de diretrizes pelos especialistas em Pedagogia.

A comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia passou a se preocupar com a questão da elaboração das diretrizes curriculares de 1998, quando, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), através do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior do país foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país, elaborou um documento inicial que foi submetido à análise da comunidade acadêmica através de diversos encaminhamentos. Incorporadas sugestões provenientes também da discussão em reunião aberta efetuadas com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, a Comissão divulgou seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia [...]

Entretanto, no ano de 2001, conforme Scheibe (2007) expõe, foi criada uma nova comissão que fundou o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso em questão, com duas ênfases: uma que concerne à formação do educador para atuar na educação infantil e na gestão da educação e a outra referente à formação do educador no ensino fundamental e na gestão da educação. Os anos de 2001 e 2002 foram marcados pela aprovação e pela decretação que formam as disposições curriculares de uma série de cursos superiores, sendo parte destes cursos aprovados oficialmente o curso de pedagogia seguia imerso a um *status* silencioso de desaprovação. No ano de 2002, na esfera federal instituiu-se a finalização do trabalho das comissões de especialistas e em 2003 o CNE criou uma comissão com a Câmara de Educação Superior e Básica, para traçar as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.

No ano de 2004 tal comissão foi composta por outros sujeitos e só em 2005 o CNE divulgou a Minuta de Resolução das Diretrizes destinadas ao Curso de Pedagogia, entretanto, a matéria contida nesta minuta sofreu deverás críticas, considerando que este não seguiu as recomendações da ANFOPE concernentes a contrariação das

aspirações históricas dos educadores; redução do curso de pedagogia no que se refere à pretensão de consolidar o curso Normal Superior; não levando em conta que o curso referido como ambiente que dispõe de pesquisas sistemáticas e evolução nos campos educacionais, bem como não considerou a proposição da Comissão Especialista de Ensino de Pedagogia (CEEP) (BRASIL, 2006).

Depois, de quase um ano da liberação da minuta em questão, o conselho do CNE aprovou o Parecer Nº 5/2005 e a resolução que segue os regimentos curriculares nacionais para o curso estudado nesta pesquisa, se atendo a algumas reivindicações do movimento dos professores. Dentre as mudanças, evidencia-se a ampliação da formação do profissional de pedagogia, que passou a apreciar de forma integrada a docência, a participação da gestão e análise de sistemas educacionais gerais, a criação, a execução, a condução de programas e ações em educação em locais escolares ou não (SCHEIBE, 2007).

O Parecer em questão também instituía a formação dos outros atores do campo educacional deveria ser feitas, mediante cursos de pós-graduação, livre para todos os licenciados, sendo este o principal motivo de reenvio do processo ao CEF para reexame do conteúdo, o que culminou na criação do Parecer CNE/CP, Nº 3/2006 (BRASIL, 2006). Então, somente em 2006 que se teve um texto oficial para a indicação da docência embasado de formação, além da atuação no estudo e na participação deste profissional na gestão escolar. Segundo as DCN's:

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

Tais diretrizes confirmaram progressivamente a visão de apontar a Pedagogia com o papel professoral, no sentido de que o ensino deve ser o eixo da formação do professor, o que ficou garantido. Mas, considerar a função professoral como base da formação do curso de pedagogia não é uma temática isenta de indagações, tendo base os fundamentos teóricos de Franco (2003), Libâneo (2000) e Pimenta (2002), há quase 40 anos os assuntos referentes à identidade do pedagogo, ao saber que

lhe formar a dualidade entre formar o educador e formar o especialista, dentre outros, ocupa espaço no contexto da educação, sem obter o consenso desejado.

A publicação desta resolução da CNE mantém-se até os dias atuais referentes ao curso em questão, esta publicação caracteriza-se como uma nova esfera para o campo da pedagogia, tentando atenuar as fragilidades na área de formação de educadores gerados pelos entraves históricos existentes, como: ausência de reconhecimento e legitimidade. Mas, cabe salientar, que a história por si só limita as diferenças, a pluralidade e as divergências constituídas na área em questão (VEIGA, 1997).

Conforme batizado por Pedrozo e Lima (2009), atualmente, para ser pedagogo é necessário atender alguns requisitos, como cursar/cumprir carga horária de 3200 horas em sala de aula, realizar estágios e outros, requisitos estes estipulados pelo MEC destinadas aos cursos de Pedagogia (graduação com licenciatura) que confere ao pedagogo várias habilitações, tais como atuação na educação infantil, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na coordenação educacional, na gestão escolar, na orientação pedagógica e na supervisão educacional e pedagógica social, dessa forma o pedagogo se torna também um profissional técnico, porque atua em diversas frentes e também no administrativo escolar na formulação de documentos diversos existentes nas instituições.

Parafraseando Veiga (1997), a organização do curso de pedagogia regulado pelos variados instrumentos legais, como: leis, decretos, resoluções e leis, mostram a permanência da ausência de definição acerca da especificidade das pesquisas em pedagogia e da identidade do pedagogo no âmbito desses cursos. Ou seja, na história de legislação, em todas as áreas da educação, nota-se a existência de incertezas referentes à atuação e a identidade dos profissionais formados em pedagogia. Sabe-se a dificuldade de dá nome ao saber deste curso, e, portanto, também conceituar o seu espaço na academia, por isso tantas discussões a respeito deste assunto sem aparentes resoluções das situações diversas já citadas colocadas em questão. Ressalta-se que a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 não acaba com os embates acerca da formação e atuação do profissional

em questão. Estes embates precisam ser continuados, para desvendar interesses ideológicos e lutar pela conceituação de políticas democráticas para formação deste profissional e da educação no Brasil.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Soares (2011) menciona que, o termo pedagogo tem origem grega e têm significados de preceptor, mestre, guia ou aquele que conduz a informação, exposição confirmada por Arroyo (1997), ao informar, que etimologicamente, o vocábulo em questão tem significado de condução, isto é, aquele que orienta o processo de educação e pedagogia, pontuada pelo mesmo como ramo da educação, que está acima dos processos de orientação dos sujeitos para aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento humano. Libâneo (2001, p. 161), relata que:

O pedagogo é o profissional que 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 o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Teoricamente, na visão de Rodrigues (2011) o pedagogo do contexto educacional é o profissional que direciona o olhar/desempenho da função para formação crítica e reflexiva dos saberes e das informações dos conhecimentos anteriores dos alunos, no sentido de capacitá-los a aplicá-los a realidade social vivida e partilhada enquanto ser social e cidadão. Diversos teóricos como Brzezinski (2004), Pimenta (2002), Libâneo (2000) e etc., relatam que no decorrer da trajetória histórica educacional do Brasil, o pedagogo não possui uma identidade clara acerca da sua atuação, fazendo com que a existência deste profissional na escola fosse permeada de modelos e de estigmas, que restringiam o potencial, as ações e as relações interpessoais dos mesmos.

Com relação a isso, é necessário que, sob direção técnica de um protótipo fragmentador do trabalho deste profissional, que não tinha condições de estabelecer relações com os outros profissionais em clima de companheirismo, de compreensão e de sintonia, porque, estavam mergulhados em um ambiente que não acreditava na

importância das suas atividades, limitando-se a reprodução de práticas sistemáticas. Silva (1989, p. 36) revela que:

A problemática dos especialistas do ensino e da divisão técnica do trabalho na escola é decorrência inevitável da ampliação das oportunidades educacionais. [...] a divisão do curso de pedagogia em habilitações, que resultou no aparecimento dessas especializações, é produto de um processo histórico durante o qual ocorre a massificação da escola pública que passa a ser gerida de forma cada vez mais centralizada e torna-se uma gigantesca empresa onde são investidas grandes parcelas dos recursos públicos. [...], as especializações criadas pelo sistema acabam se artificializando e desempenhando funções simplesmente burocráticas ou do policiamento dos aspectos menos substantivos do processo pedagógico (pequenos itens do orçamento, presenças de professores e funcionários, cronogramas, etc.) [...]. Esses trabalhos, via de regra, chamam atenção para o fato de que o modelo gerencial da empresa moderna está se instalando na escola pública e questionam se a rotinização e a divisão do trabalho que aí vem ocorrendo – e que culmina com a presença dos especialistas no interior da escola não estaria despojando o professor dos instrumentos do seu trabalho.

Mediante o exposto acima, observa-se que os desvios da escola/educação, a desarticulação e a invalidação do trabalho do educador são assinalados pela incursão do trabalho pedagógico. Por isso, se é incitado a entender que determinadas concepções anunciava-se a imagem de uma escola do passado, em que a simples realidade permite a organização, a estrutura e o funcionamento do processo de ensino, calhada num contexto restrito de profissionais em que só a direção e o educador atendem as demandas e realização de atividades escolares (SILVA, 1982).

Ainda na visão da autora supracitada, de outro lado, mediante a complexidade em que se vive no mundo moderno, a qual impacta na área da educação e da sociedade, pensar dessa maneira, dá margens à negação dos tempos, da modernização e das alterações impulsionadas pela tecnologia. É, ao mesmo tempo, negar que a interdisciplinaridade é um mecanismo iniciador do fazer profissional dinâmico, contextualizado e completo, imediatos a atender as diferenças da cultura, e, acima de tudo, não crê nas alterações e mudanças ainda dos indivíduos. Desta forma, pode-se dizer que, o contexto histórico da profissão do pedagogo é marcado por burocracia, manifestadas por estilos conservadores, considerando o caráter mecânico e vertical do mesmo. Compreendendo que a identidade por ele assumida está associada a um marco formado da sua criação, da formação e do próprio caráter da natureza histórico que o lançou e configurou-se como ser profissional. Por

consequente, como produto desse meio, aduz-se que são inegáveis as tradições da formação da sua identidade.

Entretanto, crê-se na competência e maturidade deste profissional para edificar a sua história e identidade, mostrando-se como profissional que se adequou com o decorrer dos tempos, na maneira de ilustrar uma nova imagem, esboçada por ações novas, intermediária, desenhando novos horizontes no sentido de juntar-se com os outros sujeitos do campo educacional, em prol da edificação de ações de educação, numa atitude profissional solidária, competente, condizente com o meio social. Desta maneira, não só crê-se na superação das antigas práticas executadas pelos pedagogos especialistas, nas funções de administração, orientação e supervisão escolar, recobertas pela ausência de flexibilidade da percepção técnica e dos fazeres generalistas, bem como já notou sinais de percepções oriundas de modelos novos (SILVA, 1989).

Ainda de acordo com o autor acima, tais percepções mostram a existência de um novo ser, permeado de princípios éticos profissionais, que no cotidiano vão fortalecendo uma prática profissional alicerçada na dinâmica eficaz das esferas técnicas, sociais, estéticas e políticas. Essa conduta oportuniza um profissional com melhor desempenho, aberto as alterações, flexível, emponderado, com capacidade de desenvolver práticas consolidando parceiras com outros atores do contexto escolar, principalmente, com os pares dos mesmos, de acordo com Luck (2000 p. 9-11):

A escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.) que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere. [...] Quanto maior e melhor for o entendimento das funções e condições de funcionamento das partes do sistema e de como interagem, maiores serão as probabilidades se tirar vantagens de seus esforços e resultados.

Destarte, nota-se a relevância das especializações em pedagogia, como a administração, a orientação e a supervisão, onde as mesmas precisam estar sintonizadas e configurados com agentes de laboro atuando de maneira partilhada, respeitando as peculiaridades de cada área profissional, locais, capacidades e liberdade de expressão. Mediante o exposto, o exercício das atividades inerentes

aos profissionais de pedagogia no contexto de trabalho não devem e nem podem ser entendidas como confusão e barreira a execução das tarefas dos demais atores envolvidos no ambiente escolar. Pois, “[...] a divisão do trabalho corresponde ao agrupamento de funções, seguindo determinados critérios, de forma a permitir que a carga total de trabalho seja desempenhada satisfatoriamente pelas pessoas disponíveis para o seu desempenho” (LUCK, 2000, p. 11).

É claro que embates, críticas e interesses contrários sempre irão emergir, porque são eventos banais em qualquer que seja o local de trabalho e estão evidentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos. À vista disso, o profissional de pedagogia, que está na base da complexibilidade do processo educacional, desempenha atividades e competências relevantes, precisa entender sua função como elemento de articulação das proposições e precisões, partilhando atividades, junto com os demais agentes envolvidos no processo de escolarização, no desembaraço de um plano de ensino viável com a mudança necessária pelo mundo tecnológico e pelos desejos emergentes do meio social (BRZEZINSKI, 2004).

De acordo com os aparatos legais que regulam e reconhecem o curso estudado nesta pesquisa, disponibilizado nas variadas faculdades, o administrador, o orientador e o supervisor formam o conjunto de pedagogos que atuam no ambiente educacional, isto é, a equipe técnica administrativa. Suas atividades se conformam simultaneamente pela organização, coordenação, orientação e organização do processo de ensino, concedendo aportes literários e práticos para amparar o educador na construção do seu fazer pedagógico, a qual beneficie o educando um processo de escolarização eficiente e de qualidade (ALVES; GARCIA, 2003; ARAÚJO, 1994).

Dando continuidade, Luck (2000, p. 16), reconfirma a visão deste estudo, explicando que:

A equipe técnica administrativa tem como função própria coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza a melhor promoção do seu desenvolvimento. Dentro de uma concepção de educação integral, e tendo em vista a relevância e a problemática do papel do processo educativo, [...], resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e devem revestir se. De sentido e natureza especiais os esforços da coordenação e

assistência aos professores. Esse sentido de natureza, devem estar voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no professor, a fim de que a sua atenção junto ao aluno torne-se gradativamente mais eficaz.

De Marco (2002) evidencia que o exposto reafirma-se a relevância de ações desenhadas e partilhadas entres os pedagogos especialistas, como: administradores, orientadores e supervisores, idealizando o educador como agente mediador do processo de edificação e estruturação do saber do educando, isto é, localizado no âmbito da educação, o pedagogo deve estabelecer interações dinâmicas com o educador, tendo o educando como eixo principal de todo processo de escolarização, este processo de estabelecimento de interações dinâmicas, se configura na ilustração a seguir.

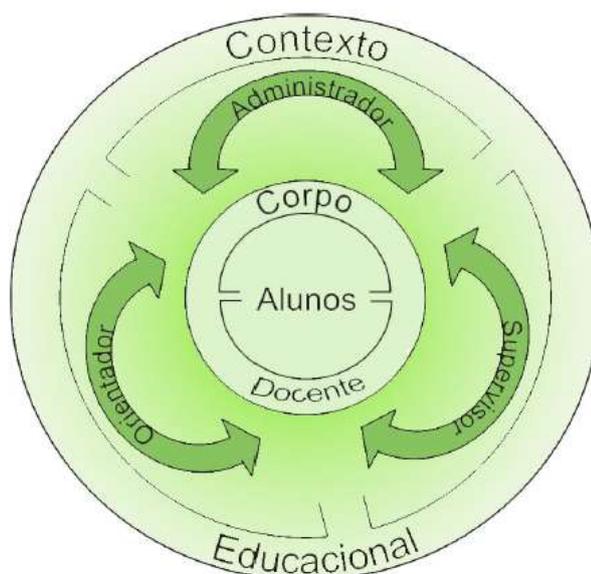


Ilustração 1 - Estabelecimento de interações dinâmicas.
Fonte: Luck, 2000.

No decorrer da história profissional do pedagogo especialista, seja ele administrador, orientador ou supervisor escolar, criou-se uma ação ajustada com as percepções pedagógicas que fatalmente impactam sua identidade profissional. Tais percepções se atrelam à ocasião social, cultural, social e econômica do período do exercício do ofício. Muitos pedagogos, infelizmente, não conhecem o processo que as constrói.

Desse modo, compreende-se ser preciso recuperar a trajetória própria dos mesmos, para posteriormente se apropriar de saberes, preparação, emponderamento

profissional e autonomia, acima de tudo, para entender melhor quem são e como foram formados. Partindo do exposto, a seguir tem-se uma exposição referente à ação do pedagogo escolar, do coordenador/orientador, do supervisor, do administrador/diretor escolar e do pedagogo especialista, enfatizando as concepções, que deram e que dão base para atribuições no transcorrer da história profissional dos mesmos.

2.2.1 Reflexões: Pedagogo Escolar

Este subtópico pretende abordar as questões referentes ao pedagogo escolar, de forma a explicar o papel deste profissional na mediação e articulação no desenvolvimento dos processos de ensino que ocorrem na escola, salientando que os educadores sozinhos não asseguram uma aprendizagem significativa aos alunos, uma aprendizagem eficaz demanda intervenções pedagógicas e educacionais (PRADO; VAZ; ALMEIDA, 2011). De acordo com Christovão (2011), o pedagogo escolar, atua no desenvolvimento do ensino em diferentes fases e modalidades de acordo com a formação e os sujeitos presentes no local de trabalho. Mostrando-se como elo essencial no âmbito escolar na articulação da prática pedagógica junto à teoria, de modo a promover de forma significativa o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Nogueira (2017) a função do pedagogo escolar é articular o processo pedagógico dentro da escola, onde a sua função deve ser pautada em princípios democráticos, éticos e coletivos. O pedagogo do contexto escolar é o profissional que assegura junto aos professores uma aprendizagem efetiva, significativa e de qualidade, além de ser o profissional que lida com as esferas operacionais e administrativas da escola, pois para subsidiar uma aprendizagem efetiva, demandam-se intervenções pedagógicas e educacionais.

De acordo com Soares (2011, p. 32):

É aquele que na tradição brasileira do sistema de ensino tem ocupado nas escolas as funções de coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar. Essas funções do pedagogo no interior das unidades escolares tiveram trajetórias diferentes no ensino do país, de acordo com as legislações específicas que programaram os diferentes quadros de

magistério em âmbito estadual e municipal. De qualquer modo, seguiram e interpretaram e se adaptaram aos dispositivos legais emanados pelo governo federal ao longo do tempo.

Sacristán (1999) relata que o pedagogo pode atuar em diversas áreas, mas que a área da educação é o campo onde mais o pedagogo atua, sendo a pedagogia escolar um campo de saberes da educação, que precisa de um agente educativo que lhe dê vida e este agente é o pedagogo, sendo que na existência deste profissional é que se materializa todo o saber da pedagogia escolar. Isto é, não tem correspondência reta entre a pedagogia e o pedagogo, de um lado, todo o saber da pedagogia escolar só faz sentido se a mesma se mostrar de várias formas, nas ações dos diversos docentes. Essas divergências que sinalizam as ações peculiares de cada pedagogo escolar mostram-se organicamente pela combinação de frações das correntes pedagógicas e científicas com os conhecimentos da vivência, do senso comum pedagógico, da imaginação e dos valores.

Assim, pode-se dizer que a pedagogia escolar é a área de saber acerca e na educação escolarizada, sendo o pedagogo escolar um educador-estudioso, Pinto (2014) informa que se trata do profissional habilitado para atuar na sala de aula, na gestão educacional e na produção e na difusão do saber científico e tecnológico da área da educação. Além de que, segundo as DCN's do curso (2006), mais especificamente na disposição da Resolução Nº 2/2015, este profissional ainda é habilitado a ministrar aula para os anos iniciais:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Estas atribuições foram sinalizadas por especialistas nos anos de 1970, sendo alvo de deverás críticas, quanto à formulação dos requisitos, do tempo e da finalidade. A conceituação plena de pedagogo escolar tem dois eixos relevantes, o primeiro se refere à demarcação da área de atuação deste profissional que se profissionaliza em educação escolar e no ambiente escolar que este exerce sua função. O segundo eixo está associado às atribuições não articuladas do trabalho deste profissional dentro das escolas, como evidenciado por Franco (2003), Libâneo (2000) e Pimenta (2002).

Reis (2013) ressalta que, o pedagogo precisa estar preparado para os diversos desafios que o mundo contemporâneo oferece, como por exemplo, carga horária de trabalho elevada, constante necessidade de formação continuada, dentre outros tantos desafios, em busca de uma identidade que mostre a importância deste, tendo em vista que, o mesmo está inserido no ambiente escolar é responsável pela formação de outro indivíduo e, isso acontece por meio da educação. Referente à formação, é relevante que o pedagogo escolar, antes de ser especialista em educação escolarizada, estude e pesquise de forma ampla e geral a sua função para que tenha clareza das articulações entre os processos educativos escolares, bem como dos processos que acontecem em outras instâncias sociais. Exceto daqueles pedagogos atuantes em locais educativos não escolares, que não precisam ter formação em educação escolar.

Neto et al. (2007), afirmam que o pedagogo escolar que exerce sua função em ambientes escolares, não somente dentro de sala de aula, deve pautar sua ação mediante uma consistente formação pedagógica. Entretanto, evidencia-se que o curso de pedagogia desenrolou-se historicamente a partir de pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem que acontecem no interior da sala de aula, onde pode parecer necessário exigir que o pedagogo que atua fora de sala de aula tenha consistente formação pedagógica, embora se tenha a plena certeza de que a formação pedagógica é essencial em qualquer ambiente. Mas, este pensamento de que a Pedagogia acontece mediante o exercício da docência, não implica em minimizar a área de atuação do pedagogo. Isto é, mesmo que a função da educação tem como beneficiário direto os alunos, o trabalho deste profissional vai além da sala de aula.

Mesmo que as práticas de educação da sala de aula sejam intercedidas constantemente por práticas que acontecem em diversos espaços do contexto escolar, como alude Sácristán (1999, p. 30):

Tampouco todo o tempo da escolarização é preenchido com atividades de interação entre professores e estudantes, o trabalho do docente incorpora atividades diversas entre as que são fundamentais relacionadas com os alunos, e, reciprocamente nem toda a atividade dos alunos consiste em interagir com os professores. A prática que é desenvolvida nas escolas é ampla em obrigações, assim como o ofício de professor é complexo, compreendendo outras atividades além de desenvolver ações de ensinar no

sentido estrito, isto é, nem toda prática dos professores é ocupada pelas atividades de ensino, nem tudo no ensino precisa de professores.

Por consequência, o pedagogo escolar subsidia suporte ao trabalho do professor, precisando ter domínio dos processos que englobam o processo de ensino-aprendizagem que ocorre de forma formal na sala de aula, mas da mesma maneira este deve ter conhecimento dos outros processos que engloba a totalidade das funções educativas que acontecem em todo ambiente escolar e que estão de alguma forma relacionada com as práticas de educação da sala de aula. Por conseguinte, Pinto (2014, p. 23), menciona que,

Os processos formativos do pedagogo escolar constituem-se fundamentalmente do conhecimento produzido no campo da pedagogia, iniciam-se na esfera da docência e vão se ampliando cada vez mais, extrapolando-a, incorporando as demais práticas educativas escolares e não escolares e articulando-as entre si. Nessa perspectiva, o pedagogo participa dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelos professores em sala de aula. Nesse nível de atuação, sua intervenção é de mediação – ao subsidiar as atividades docentes e discentes que ali ocorrem. Porém, o pedagogo escolar participa também dos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula. Nos outros escolares, sua atuação pode mesmo ser de forma indireta: ao orientar, por exemplo, os demais funcionários da escola (faxineira, bibliotecária, secretária, merendeira) sobre a dimensão educativa do trabalho que desenvolvem juntos aos alunos, mas é também uma ação educativa direta quando atende e orienta alunos e pais de alunos.

Como em toda e qualquer profissão, a profissão da pedagogia também, como se pode perceber no pensamento de Libâneo (2010, p. 25):

[...] é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.

Acredita-se que, por ser um profissional que muitas das vezes é desvalorizado pela sociedade, que muitos (as) pedagogos (as) entram na profissão e mais tarde quando percebem que não são valorizados, saem e buscam outros meios de trabalho, mesmo assim, ainda há muitos que trabalham por amor acima de qualquer coisa, buscando satisfação pessoal e não somente satisfação profissional ou salarial, Libâneo (2010, p. 33) fala que o pedagogo:

[...] é o profissional que 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.

Muribeca (2002) salienta que, embora formação do professor e do pedagogo escolar seja a mesma, é preciso preparar ambos os profissionais com funções distintas, pois um vai atuar em sala de aula e outro na escola como um todo. Mediante o exposto, salienta-se a importância da distinção entre docência e a prática pedagógica em sala de aula, em oposição ao conteúdo de funções destinadas ao pedagogo escolar. É relevante ainda destacar, que ao longo do tempo o curso de pedagogia passou por diversas mudanças, fazendo com que esta graduação tivesse mudanças em sua história, que promoveram incertezas e indefinições concernentes à identidade deste profissional.

2.2.2 Reflexões: Coordenador/Orientador Escolar

Para analisar e entender a prática do orientador/coordenador educacional é necessário voltar ao passado com a intenção de compreender melhor quem, qual a função, como emergiu e de que maneira o mesmo é configurado no espaço escolar. De acordo com Goldberg (1974) a orientação/coordenação, inicialmente surgiu com uma abordagem voltada para aconselhamentos feitos por pessoas sem formação acadêmica, destinadas ao público de jovens considerados fracos e aflitos, que precisavam de auxílio para o desenvolvimento moral, para a escolha vocacional e para treinamento dos mesmos.

Ainda de acordo com a autora supracitada (1974, p. 29), só com o surgimento do século XX, mediante a pressão de obrigações sociais derivadas das alterações no mundo é que emerge:

[...] do fundo indiviso da orientação, uma nova prática de orientação, como atividade profissional específica. Esta se define, agora, como assistência técnica proporcionada pelo orientador ao orientando, com o objetivo de desenvolver, neste último, a habilidade de tornar e executar decisões, de forma racional e responsável. Tanto uma como outra sempre buscaram controlar e modificar o comportamento humano, a diferença entre ambas residindo, sobretudo, nas estratégias e nos objetivos da ação. Enquanto a orientação “conselheira” busca dirigir o orientando para certas decisões que o orientador definiu “a priori” como valiosas, a Orientação busca assistir o orientando no processo decisório não para que ele chegue necessariamente às mesmas decisões que o orientador considera valiosas, mas para que ele desenvolva uma metodologia da escolha racional e responsável.

Nesse seguimento, este enfoque e avaliando as legislações que abordam a atividade do pedagogo orientador/coordenador educacional, nota-se que todos os

textos conceituam as atividades deste profissional com foco voltado para orientação vocacional, como por exemplo, o artigo 81 da Lei Nº 4.244/1942 que dispõe:

É função da Orientação Educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos sempre em entendimento com a família.

Conseqüentemente, os profissionais usavam como mecanismo de laboro as sessões coletivas ou atendimento individual para fazer aconselhamento vocacional, com a intenção de garantir que aluno escolhe a profissão que melhor atendesse as suas habilidades. Os textos referentes à atuação desta especialização mostram-se com um elevado índice de responsabilidade e de complexidade das atividades que lhe são imbuídas, que além de serem complexas, requerem do profissional elevado nível de competência para execução de atividades para as quais, diversas vezes, não foi preparado (PIMENTA, 1989).

Tal quadro instaura neste sujeito sentimentos de angustia e desespero, onde este passa a viver sob constante conflito, porque, como mostra Pimenta (1989, p. 63):

Enquanto especialista ele tem que ter o domínio da técnica, do fazer. No caso brasileiro, é preciso saber, por exemplo, como fazer para melhorar a qualidade do ensino sem diminuir a quantidade, como evitar a evasão escolar nas primeiras séries; como envolver o professor nessas questões; que habilidades treinarem no professor para que este aumente a sua eficiência; que habilidades são necessárias para envolver os pais na escola, não apenas para comunicar-lhes o que a escola faz, mas para que reivindicuem o que a escola está deixando de fazer; como trabalhar o treino para as escolas numa escola cujas escolhas são limitadas, mas possíveis; como se processa a aprendizagem deste aluno concreto; que técnicas facilitam a aprendizagem e quando; técnicas individuais ou grupais; que habilidades se desenvolvem como estas e para quê; como planejar o ensino; como avaliar o processo de Educação, como organizar currículos, selecionar conteúdos.

No que tange as funções acrescentadas ao dia a dia escolar que formam o bloco das capacidades que o orientador/coordenador tem que se responsabilizar, preparado ou não. Nota-se que, em certos ambientes de laboro, não existe a ação articuladora de planejamento e de sintonia entre a própria equipe pedagógica, porque cada um se prende numa ilha escolar, refletindo e formando ações de pedagogias isoladas. E, isso, gera casos de conflitos, no sentido de se ter de defrontar e encontrar respostas sozinhos, resulta do fazer pedagógico do mesmo, como também reflete na edificação da identidade profissional deste. Entende-se

que, a maneira como este profissional age no seu ambiente laboral resulta do processo de formação do mesmo, situação confirmada por Garcia (1989, p. 28-30), aos expor que:

Os currículos dos cursos de Orientação Educacional dão grande ênfase à psicologia do desenvolvimento, psicologia da personalidade, psicologia evolutiva, técnicas psicométricas, dinâmica de grupo, técnicas de entrevista, testes e medidas, teorias de aconselhamento, informações soltas que mais tarde aparecerão como certo psicologismo, que subjaza todo o trabalho do orientador evolucionar. [...] Do Curso sai um futuro profissional ingênuo, que idealiza a sua especialidade, acreditando dela depender a qualidade do ensino, percebendo-se mais como psicólogo do que como pedagogo, dizendo-se ao mesmo tempo um generalista, o único na escola, e um especialista, responsável pela criação de um "clima" de relações facilitadoras para o desenvolvimento pessoal e grupal.

Nos dias de hoje a orientação/coordenação, apresenta-se diferente do exposto acima, levando em consideração as mudanças dos meios sociais, porque requer cada vez mais deste profissional, onde contexto familiar e escolar, unidos juntos a escolarização, cada um exercendo seu papel. Neste pensamento Grinspun (2006, p. 31), aduz o profissional em questão:

Caracteriza-se por um trabalho muito mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas. O orientador está comprometido com a formação da subjetividade. Da ênfase anterior à orientação individual, reforça-se hoje, o enfoque coletivo (a construção coletiva da escola e da própria sociedade), sem, entretanto, perder de vista que esse coletivo é composto por pessoas, que devem pensar e agir a partir de questões contextuais, envolvendo tanto contradições e conflitos, como realizações bem sucedidas. Busca-se conhecer a realidade e transformá-la para que seja mais justa e humana. [...] O orientador, mais do que nunca, deve estar atento ao trabalho coletivo da escola, atuando harmoniosamente com os demais profissionais da Educação; o trabalho é interdisciplinar. A Orientação, hoje, tem que se desenvolver através de um trabalho participativo, onde o currículo deve ser construído por todos, e onde a interdisciplinaridade deve ser buscada para uma melhor compreensão do processo pedagógico da escola.

Nota-se que, por meio deste protótipo formativo e a obscuridade de atribuições, o orientador/coordenador não tem características distintas, e, boa parte das vezes, não se faz entenderem ou ser recompensados no seu contexto laboral. Em certos contextos, este profissional chega a ser ignorado pelos demais agentes educativos, devido ao fato dos mesmos creem que a função destes se refere em conservar os alunos que são problemáticos, que agitam a aula. Não se identifica nesta especialização da pedagogia, a figura do profissional que pode ajudar para

edificação do projeto escolar. Desse modo, para que tal profissional desenvolva trabalhos referentes à sua atuação, os mesmos carecem de direcionamento em todos os campos que as atribuições de sua função envolvem, como orientação pessoal e familiar; orientação de estudos, fiscalizando do rendimento escolar do educando e dos demais profissionais do contexto, com a finalidade de sistematizar seus fazeres e conceder melhor serviço ao ambiente que está inserido (MARTINS, 1984).

Desse modo, diante dos compreendimentos negativos acerca dos processos e objetivos do fazer pedagógico do orientador/coordenador na educação, este profissional vem atribuindo um novo sentido aos seus fazeres no sentido de reassignificar ao realizar e ser pedagogo. Por isso, busca-se ultrapassar a ênfase clínica-terapêutica, que usa em especial a recomendação como base, para adotar a ênfase crítica como caminho estratégico favorável a fazer suas atribuições. Mas, no atribuir de um novo sentido, faz preciso usar a dinâmica da ação juntada/partilhada com a equipe de laboro, identificando, planejando e fiscalizando o projeto escolar, de maneira que atenda as finalidades coletivas do meio e esteja condizente com a realidade do ambiente escolar, nesta linha de raciocínio Grinspun (2006, p. 31), elucida:

A orientação hoje se caracteriza no sentido mais abrangente e no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade na escola. O orientador mais do que nunca, deve estar atento ao trabalho coletivo da escola, atuando harmoniosamente com os demais profissionais da Educação; o trabalho é interdisciplinar.

Diante do exposto, no enfoque dessas percepções, que conjecturam uma nova visão na atividade do orientador/coordenador na atualidade, está um profissional que deve desempenhar suas funções de maneira partilhada, refletindo a sua prática pedagógica, analisando acerca do seu próprio ser, por fim, própria identidade profissional.

2.2.3 Reflexões: Supervisor Escolar

Ao se analisar a origem, a natureza e a trajetória histórica da supervisão escolar, Lima (2002) esclarece que durante o século XVIII e início do século XIX este profissional atuava como inspetor das atividades feitas dentro das organizações, além de trabalhar no âmbito educacional. Inicialmente, este trabalhava somente com ensino primário e as suas atividades consistia em inspecionar e fiscalizar a estrutura física da escola e acompanhar a frequência dos diversos atores envolvidos no contexto em questão.

Após a Revolução Industrial, o supervisor escolar passou a atuar nas variadas esferas das fábricas para garantir comportamentos esperados e desempenhos que garantissem a utilização de métodos certos, de forma a assegurar que as fabricas crescessem alcançando altos índices de produção. Desta forma, mostrava-se como método que assegurava aos gestores das fábricas a alcançar sucesso, por meio desta identificação observa-se que o supervisor na esfera escolar mantém uma posição unilateral, fazendo uso de coordenadas num ar notório de rigurosidade, nesta linha de pensamento, Lima (2002, p. 69) informa que a concepção desta especialização emergiu “[...] com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativamente da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”.

Afirmativa que é confirmada pela percepção de Souza (2002), ao alegar que a supervisão no âmbito escolar é resultado da precisão de melhores adestramentos de métodos para as fábricas e comércio, bem como de outros campos, como políticos, esportivos, educacionais e outros, com a finalidade de alcançar um resultado do laboro em fazer. Após o exposto, nota-se que a função do supervisor escolar foi formada embasada por aspectos tecno-burocráticos do processo de gestão carregada de controle, que de maneira estratégica garantia a efetividade do papel reprodutor do capitalismo da sociedade. Com características de fiscalizar e dificultar, este profissional passou a ser rejeitado e questionado pelos seus pares na escola, que não os viam como um aliado e sim com divisor do trabalho professoral.

Em decorrência deste clima, o ambiente de trabalho, entre os envolvidos no ambiente escolar era bem rígido, onde tanto o poder quanto a desconfiança andavam lado a lado, pois os educadores viam o supervisor como controlador. Já o supervisor via o educador como um opositor, que impedia o trabalho do mesmo, e desta forma, prejudicava o desenvolvimento e sucesso de todo processo educativo. Luck (2000) salienta que os educadores e supervisores travam lutas e acusações que impediam condições adequadas à realização de uma atividade voltada para o debate e diálogo, isto é, impediam que as ações fossem compartilhadas.

Ainda de posse do fundamento teórico autor acima, tem-se que essa ausência de sintonia também era vista pelos pedagogos e demais profissionais deste campo, considerando o caráter comum que tais profissionais realizarem os planos educativos sozinhos, sem articulação, integração e socialização entre as partes setoriais. Embora, nota-se que a identidade fosse formada por autoridade, burocracia e centralização, aos poucos o profissional notou que era necessário mudar e conceder ao educador condições de desenvolver um processo de ensino adequado, por isso, emerge no ambiente em questão uma reação antagônica.

Percebe-se que o grupo sente mal-estar diante da supervisão, ou porque se trata de alguma coisa que repugna, enfastia, mas que precisa ser suportada, ou porque o grupo se vê impotente para modificar a situação. Ou porque percebe que o supervisor pode ter um papel importante no trabalho pedagógico da escola (MEDINA, 2002, p. 31).

Mediante este clima, gerado em virtude do ar conflituoso instalado, este especialista sente a precisão de alterar o seu fazer e a sua maneira de ser profissional, diante do seu processo de formação, no sentido de buscar e usar novos métodos para superar a visão formada na sua origem de existência, de certa maneira, na história da formação de sua profissão. Então, embasados pelas criações literárias e na visão sugada do próprio ambiente de laboro, o supervisor necessita de conectores essenciais que o possibilite realizarem uma leitura mais crítica, aberta e problematizadora acerca da prática e do ser profissional, enviado de capacidade de entender, até mesmo, como vem formando a identidade do mesmo. Nesse atual momento de evolução profissional, um novo contexto surge substanciado por novo modelo de supervisão, renovada, maleável, democrática e inovadora, com capacidade de entendimento de que a função deste não se restringe apenas ao ato

de monitorar as ações professorais, menos ainda, a penalizar os danos gerados por problemáticas de interações humanas (MEDINA, 2002).

Ainda na linha de raciocínio do autor acima, recoberto desse nível de compreensão, este especialista em questão entende ainda que deve encontrar um local saudável, onde todos sintam a precisão de ajudar e partilhar do laboro da educação no sentido de garantir o melhor desenvolvimento da prática educacional e, acima de tudo, do apreender do educando. Com essa nova maneira de fazer e ser, o supervisor, aos poucos, vai renunciando de desempenhar poder e controle acerca do laboro do educador, peculiaridades inerentes ao modelo tradicional, para apresentar uma posição problematizadora do exercer educacional, a qual incorpora as concepções propostas pelo modelo inovador. A visão de supervisor embasada na suposição cooperativa e participativa de todos envolvidos no ambiente escolar, na democratização das relações e da gestão em busca de metas iguais, que realizem a melhoria das instituições escolares onde a democracia se faz presente e os envolvidos e sintam inseridos e responsáveis pelas práticas realizadas, de laboro junto num mesmo sentido, no sentido de encontrar soluções que impulsionem positivamente os fazeres pedagógico.

Por conseguinte, Medina (2002) prevê que o supervisor escolar moderno precisa envolver-se de forma ativa e cooperativa entre os sujeitos que compõem o contexto escolar, no que se refere ao plano geral de laboro, sob a gestão de um profissional que tenha posse de saberes extensos e renovadores e que crê no princípio de um envolvimento humano positivo. A função de supervisor presume, portanto, uma ordenação para circular entre diversos contextos e locais de educação, fazendo planos diferentes em parceria, formando e estendendo os trilhos de aproximação, conversa, discussão, negociação e partilha, levando em conta os pares de laboro como elementos legítimos e partícipes do PPP. Posto isto, a supervisão escolar dos dias de hoje implica:

[...] bom relacionamento humano, comunicação, e liderança para que haja interação mútua e contínua. É importante que o supervisor seja aceito pelo grupo com o qual trabalha, pois supervisão é uma atividade cooperativa. A eficiência da Supervisão não se mede pelo esforço e competência do supervisor e sim, pelas modificações verificadas no comportamento do grupo (PERES, 1975, p. 22).

Portanto, entende-se que a supervisão desempenha função em última instância, analítica, apoiatória, assistencial, adicionando esforços nos afazeres gerados no ambiente escolar, auxiliando para a promoção e melhoria do ensino e aprendizagem, por meio das relações consolidadas entre os pares institucionais e da definição de parcerias produtivas entre os mesmos. Assumindo este movimento cíclico, a supervisão está buscando novo sentido de seu fazer, instaurando uma nova maneira de estruturação desenhada na primazia de gestão partilha e, acima de tudo, reedificando a identidade profissional deste, concretizada nas relações que ele constrói com os pares escolares, a saber: administrador, orientador educacional, educadores e outros elementos do contexto escolar (PERES, 1975).

Embasados pelo cenário acima, observa-se que o papel deste profissional, em última análise, é de assistir, compartilhar e adicionar esforços nas ações do contexto escolar, favorecendo a promoção e melhoria deste processo, por meio de interações e parcerias produtivas entre os envolvidos neste ambiente. Por meio desta dinâmica, o supervisor escolar está ressignificando sua prática, fortalecendo uma nova maneira de organização desenhada na raiz de gestão compartilhada, reedificando sua identidade profissional consolidada em parcerias coletivas.

2.2.4 Reflexões: Administrador/Diretor Escolar

Antes dos anos de 1930 a administração escolar era feita pelos educadores, sem que os mesmos tivessem qualificação para tal (WERLE, 1971), tendo em vista, a inexistência de profissionais qualificados da área que fossem aptos a exercerem determinada função. Só no limiar do século XX, com o surgimento da Faculdade Letras, Ciências e Filosofia, que se formaram os primeiros bacharéis em administração escolar habilitados para exercer a função, legitimados pela titulação, tais profissionais assumiram a função, por meio de nomeação, neste caso sendo os únicos profissionais do campo da pedagogia com formação, que cumpriam atividades administrativas pedagógicas, compartilhando a responsabilidade no âmbito da escola com o educador, na organização e na efetivação da atividade escolar.

Ao reconsiderar o fazer pedagógico deste profissional, nota-se que a vida profissional do mesmo é marcada por dois instantes diferentes, o primeiro instante se refere administração horizontal, centralizadora e burocrática, cujas peculiaridades são inerentes à produção conservadora e técnica. Segundo Werle (1971) o administrador escolar desempenha trabalho geral no ambiente escolar, exercendo função de coordenador, referentes ao planejamento; ao acompanhamento; a previsão de insumos físicos, materiais e humanos e a promoção de vivências para melhora o processo de escolarização, com a intenção de fazer valer as leis em vigor, proveniente da administração superior, não levando em consideração a quantidade de atribuições que desempenha.

Fundamentos pelo exposto acima, a direção burocrata privilegia o atendimento aos requisitos legais e aos elementos formais do ambiente. Nesse fazer não existe uma integração das atividades pedagógicas, com a intenção de atender metas coletivas e, por mais, que o ar do ambiente seja de suposta franqueza, os educadores, coordenadores e pares do cenário escolar, laboram de forma individual, preenchendo reduzido e restrito trabalho, coordenação, orientação e ambiente/sala de aula. Nesta vertente, o profissional em questão, no ambiente da escola, executa uma função essencial dentro da escola, uma vez que tem equipes de laboro reunidas por atribuições departamentais, que objetivam preencher a direção de dados com a intenção de que este possa executar funções que são cabidas; além de que colocar em ação as raízes da racionalidade técnica referentes à produtividade do laboro, eficácia e qualidade dos laboros oferecidos (WERLE, 1971).

Resumindo, o especialista em administração escolar, no seu local de laboro, pressupõe que este tenha atitude de administração organizacional em que, acima de todos, guie os fazeres e centralize as tomadas de decisões. Nessa linha de pensamento, o diretor desenha sua identidade profissional, formada desde o começo de sua formação acadêmica, considerando que, nesse processo, adiada, por meio do currículo do curso de pedagogia, uma formação de pedagogos aptos para atender uma variedade de atribuições mal estabelecidas pelas faculdades superiores (WERLE, 1971).

Confirmando o exposto Werle (1971, p. 70), assegura que:

[...] a formação do administrador escolar, não podendo se comprometer com atribuições, responsabilidades e tarefas restritas a funções específicas ou a determinado nível de ensino, teve que se encaminhar para a antiguidade do preparo generalizado e indefinido, sem se articular como proposta sistemática para a formação do diretor escolar.

Lima (2007) aduz que é notório que a escola, com o decorrer do tempo tornou-se uma organização mais complexa, que necessita de alterações que vão desde a estrutura até o fazer de fazeres pedagógicos, levando em conta que a mesma não atende aos novos significados e sentidos do processo educativo e administração, então, mediante tais alterações a direção se vê instaurando a alteração do comportamento profissional da mesma, assumindo uma identidade adequada ao novo cenário inovador, referente ao segundo instante diferente e aberto às mais diferentes mudanças que surgem do mundo moderno. De certa maneira, isso leva a administração escolar para uma situação de conflitos, pois, mudando de atitude, é inevitável, que ele mude a identidade profissional dele mesmo.

Entretanto, não há como retroceder, porque é necessário se incorporar aos novos dias, aderir outros modelos que fomentem maneiras de gerir com peculiaridades do mundo moderno, democrático, partilhados e que sejam, acima de tudo, condizentes como o paradigma desenhado pelas modernas regulamentações legais da LDB Nº 9.394/1996 e das DCN's para o curso em questão (BRASIL, 1996). Nas bases dessas mudanças, reconsidera-se e planeja-se também o currículo de formação do curso de pedagogia, com ênfase em prol não para formar apenas um profissional capacitado para administrar o ambiente escolar, mais um diretor escolar com mente aberta para gerir a escola de forma partilhada, valorizando o laboro em equipes, que creia e confie na qualidade de cada par da escola, isto é, um gestor que incorpore a visão evidenciada por Vale (1989, p. 47-48):

[...]. O trabalho de equipe diminui a distância entre o superior e o subordinado, em virtude dos contatos face a face, aumenta a comunicação vertical e horizontal, dissemina mais rapidamente a informação relevante e promove o aparecimento de lideranças efetivas. O trabalho em equipe é, pois, uma estratégia de valorização de inteligência e da competência, que elimina a tradicional prática de "podar" o talento e não absorvê-lo em benefício dos fins maiores da Educação. Por tudo isso, a formação e dinamização do trabalho em equipe surgem como apto aos administradores escolares. O Diretor, ao formar uma equipe de trabalho, não abdica de seu papel de líder. O Diretor será líder de líderes. Em outros termos, dir-se-

ia que a formação de equipe de trabalho dentro das escolas é um processo de coordenação e integração dos esforços de diferentes especialistas, aos quais é dada a oportunidade de exteriorização de talentos e habilidades.

Vale (1989), continua mencionando que o significado em questão refere à gestão partilhada, em que, por mais que cada sujeito desempenhe atribuições inerentes ao campo de atuação de cada um, não se distanciem da finalidade coletiva do grupo. Em um cenário aparentemente que é contrário à opinião coletiva, desenvolvendo e edificando as mesmas linhas de pensamento em prol de soluções para as dúvidas gerais que, de forma, indefinida, falam acerca de todos que formam o contexto escolar.

Em conformidade com o exposto, Libâneo (2003.p.114), afirma que:

A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo *direção*, tratando-se da escola, diferente de outros processos de direção, especialmente os empresariais. Ele vai além daquele de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, numa sociedade concreta.

No movimento da direção partilhada, a direção auxilia ou não, de forma significativa, para que a escola e os pares que formam o ambiente escolar sejam respeitados pelos atores que formam a comunidade escolar. Assim sendo, considerando a função social a exercer, a direção deve buscar o envolvimento entre os profissionais da educação e outros integrantes da comunidade escolar. Ao entrelaçar ponto de vista refere à atitude de gestores frente ao laboro em equipe, Libâneo (2003) elucida que: liderança não é função específica dos gestores escolares, não está atrelada somente a ocupação, mas também ao desenvolvimento da qualidade que pode ser criada por todos os pares escolares, através de afazeres englobados de participação e de práticas desenvolvidas de habilidades pessoais e profissionais dos sujeitos, o autor ainda salienta que, a inserção de ações diversas de organização e gestão escolar depende dos profissionais que ocupam cargos de direção e coordenação de pedagogia no contexto escolar.

Ainda fazendo uso da fundamentação teórica de Libâneo (2003, p. 81):

O diretor da escola é o responsável pelo funcionamento administrador e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimento tanto

administrativo quanto pedagógico, entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio da escola e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Todavia, delega-se não está associado à superioridade da direção acerca dos outros atores do ambiente escolar, porque, como já exposto neste estudo, o gestão democrática, as raízes guiam os fazeres interações que valorizam a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, respeitando as decisões, crendo, impulsionando e auxiliando a edificação coletiva, com a finalidade de materialização de metas e ao funcionamento escolar, por meio do compromisso, conversas e compreensão entre os envolvidos no sistema escolar. Consequentemente, a equipe de laboro necessita está integrada das finalidades e metas que retratem verdadeiramente, os desejos coletivos do grupo, nutrindo a espírito de força, compromisso em prol a concretização dos ideários, em busca de extinguir os obstáculos que possam tornar não alcançável tal proposição (LIBÂNEO, 2003).

Nessa vertente, o grupo da escola dever adotar mecanismos democráticos de maneiras de organização, no sentido de edificar administração democrática no ambiente de laboro. Aonde este vem sendo um caminho que a administração escolar, o orientador e supervisor da escola precisam trilhar no desenvolver dos afazeres profissionais referentes à ocupação dos mesmos.

2.2.5 Reflexões: Pós-Graduação *Lato Sensu*

Em 2006 as novas DCN's para o curso de pedagogia privilegiou a formação de licenciado e docente, a docência na modalidade de ensino infantil, nas séries de 1ª a 4ª série da modalidade de ensino fundamental e nos conteúdos da formação do curso de pedagogia do grau médio, podendo desempenhar, ainda função no campo de estruturação de sistema, unidades e proposições de vivências na área em questão e fora do contexto escolar também, na fomentação e expansão do saber científico e tecnológico na área educativa; nos campos imediatos da educação. Neste mesmo o artigo 14 da Resolução Nº 1, permitindo a formação dos

profissionais do campo educativo, nos termos do Artigo 64 da Lei Nº 9394/1996, em Curso de Graduação na área pedagogia ou grau de pós-graduação (BRASIL, 2006).

No que tange à identidade do pedagogo, de um lado se tem a posição favorável e de outro lado, aqueles que atribuem que tais disposições amplia o campo de atuação do pedagogo, minimizando a formação deste a docência, seguindo polêmica que envolve a formação do curso, nos aspectos de contradição interna e indefinição do perfil deste profissional (BRZEZINSKI, 2004).

Libâneo (2011) pontua que a ANFOPE, em posição favorável, aduz que a visão da docência como eixo central da formação pedagógica não minimiza o curso de Pedagogia a licenciatura, a mesma tem caráter de superação da dicotomia entre licenciado e bacharel, no sentido de não fragmentar a formação do educador da formação dos especialistas. Sendo assim, esta determinação apresenta-se como uma prática como uma ação que se centraliza na área da prática, e afasta-se da finalidade proposta pela entidade em questão, contra a possível divisão do fazer pedagógico no campo educacional e a favor da docência como suporta da formação de professores.

Em contrariedade com tal formulação emergiriam diversas críticas dos intelectuais do campo da educação, tais críticas que são corroborados com o exposto por Libâneo (2011, p.26), de que “[...] não há nenhuma teoria sólida que justifique a ideia corrente de que ter especialista e professor na escola representa fragmentação do trabalho pedagógico”. Evidenciando-se que, mais que as disposições ampliem o campo de atuação do pedagogo, a formação do mesmo minimizou-se a docência, com relação ao exposto. Libâneo e Pimenta (1999, p. 257), evidenciam que:

Reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência.

Libâneo (2011), ainda discorre que as disposições instituídas em 2006, só reconfirmaram a dicotomia da formação pedagógica, considerando que nada se alterou. Tais críticas fomentaram a criação de uma comissão compostas por instituições que se mostraram contrárias à alteração, conceituando o pedagogo como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais.

Nesse sentido, evidencia-se que o fazer pedagógico é representado por práticas docentes. Acerca das especializações, a ANFOPE, informa que a capacitação, por meio de especializações (pós-graduação) são essenciais para uma prática profissional de qualidade, independente de campo de atuação, entretanto, mesmo esta sendo um elemento essencial nem todos os pedagogos promovem a capacitação dos mesmos, se eximindo de sua responsabilidade para com o qual se propôs ao adentrar no campo educativo, que é de subsidiar aos educandos uma educação de qualidade que o possibilita ao alcançar a aprendizagem significativa. Por conseguinte, elucida-se que o campo pedagógico é composto por dois tipos profissionais, o primeiro se refere aquele que assume de fato seu papel, buscando constantemente qualificações, através de pós-graduações, mestrado e doutorado; e, o segundo concerne-se aqueles que não buscam por nenhum tipo de capacitação e qualificação, relegando a capacitação somente as esferas superiores (ANFOPE, 1992).

Libâneo (2007) adiciona-se ainda que, esta área é composta por pedagogos especialistas e por pedagogos que atuavam em outra função no campo de educação, mas depois se tornam pedagogos, por meio de complementação pedagógica. Tais cenários mostram-se preocupante, considerando que, os discursos do campo estudado podem se tornar cada vez mais incoerentes, quando não seguidos de práticas, uniformes, correspondentes e equiparadas.

Acerca das incoerências das práticas pedagógicas Meirieu (2002) defende que a especificação das atribuições a serem desempenhados pelos profissionais da área educativa precisam de consistente delineamento, especificações e embasamentos

teóricos, metodológicos e operacionais. De posse desse entendimento, compreende-se que o delineamento, as especificações e os embasamentos são estratégias essenciais ao fazer pedagógico, na medida em que ao comprometer-se com estas estratégias estará se dando significado e sentido ao laboro pedagógico. Afirmação esta que, nos permiti tecer críticas quanto à organização curricular do curso de pedagogia, que minimiza o curso a docência e é impreciso quanto às atribuições dos formados no curso estudado, visto que, o processo de formação da pedagogia está ligado a um entendimento macro do poder, definidor das políticas públicas e não da essência do seu fazer.

Ao organizar o curso em questão com base em propósitos políticos e capitalista é reduzir a função e desvalorizar o pedagogo, nesse sentido, Freire (1993) acrescenta que, a ausência de valorização profissional do pedagogo, é uma prática antiga, de transformar o exercício pedagógico em docência. O autor acima ainda, aponta a relevância destes profissionais se apossarem da consciência de desprenderem-se de um ideário social que distorce a atuação profissional dos mesmos, por conseguinte, estes devem assumir a função política e social que exercem, pois a educação é um ato político, que exige comprometimento na busca política e nas reivindicações de um ideário social que se afaste da concepção simplista e reducionista da pedagogia e do ofício profissional pedagógico, derivada da precariedade dos aportes teóricos, de imprecisões conceituais, de ausência de consideração de diversas esferas de atuação científica e de profissional da área educativa.

Amparados pelos fundamentos teóricos acima, evidencia que as dificuldades atuais no que tange as atribuições e a organização curricular do curso são reflexos das vivências anteriores, que mostra os efeitos das pesquisas acerca do assunto, assim a organização do curso, em diversas fases históricas, reflete os pensamentos pedagógicos no sentido de atender as finalidades da educação do país, em conformidade com a utopia política econômica declarada pelo Estado e pela elite da época, domada pela sociedade capitalista, transformando os sujeitos em métodos do sistema para manter a paralisação da consciência.

Onde nota-se que é preciso a formulação de ações que se oponham a falta de consciência, pois a educação deve ser voltada a sociedade pluralista, ética, reflexiva e democrática. A de se explicitar que as leis que regem o curso em questão mostram-se vulneráveis no decorrer do processo do seu desenvolvimento, no que tange a área epistemológica do saber pedagógico como área de formação de identidade profissional dos egressos neste curso. É notório neste processo histórico que tanto a identidade quanto mesmo a pedagogia em si, apresenta-se como um campo permeado de incertezas e contradições acerca das funções dos pedagogos, em virtude dos anseios políticos educacionais enraizados no capitalismo dominante.

CAPÍTULO III - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

De posse das análises das polêmicas e contradições formativas do curso de Pedagogia, nota-se no que identidade dos pedagogos é marcada pela incidência de indagações concernentes às atribuições que foram sendo conferidas a estes profissionais e ao curso, na trajetória da criação e organização dos mesmos, em virtude, das diversas proposições. Logo, entendendo o reflexo do exposto, sobre a identidade profissional do pedagogo da educação infantil de São Mateus/ES, é que se propôs a discorrer acerca dos conceitos da identidade profissional de forma ampla e em seguida direcionando-os ao contexto de estudo. A escolha do município em questão se deu em virtude da consolidação recente da educação infantil e do pedagogo neste ambiente, em que, se acredita que ambos influenciam na identidade construída destes profissionais.

3.1 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

Neste item será apresentando a identidade do pedagogo embasada por teóricos como Dubar (1997), Hall (2000), Silva (2000), dentre outros aportes teóricos, que tratam a questão da identidade profissional dos pedagogos. Observa-se que a formação do pedagogo é marcada por contradições, onde se predominam indagações acerca das funções que foram atribuídas ao mesmo e ao curso no decorrer do processo histórico de criação do curso, além da organização curricular correspondente às varias propostas.

De acordo, com as análises dos regimentos legais, desde a primeira proposta curricular de 1939 da graduação de pedagogia, nos possibilita afirmar que, por mais que eles mostrassem esforço na intenção de criar e tentar fortalecer a identidade profissional do pedagogo, através do desenho curricular, na realidade estes documentos estavam imbuídos de materiais que, de forma contraditória, geravam contínuas indagações. As DCN's mostram tal situação ao defender a docência como base da formação e, logo após, estes atribuíram aos formados do curso as funções de gestor e pesquisador, além da avaliação e aplicação dos resultados de

investigação de interesse no campo da educação, restaurando, assim a crise em volta da identidade, tendo em vista, que o curso é ameaçado em suas chances de se formar ao mesmo tempo em bacharelado e licenciado.

Por conseguinte, Pimenta (2002) elucida que as DCN's são influenciadas pela sociedade capitalista afirmativa, através da maneira, como a mesma concede a formação e subsidia saberes para exercer habilidades e competências, privando o sujeito de desenvolver capacidade crítica no processo de escolarização. O autor ainda pontua que, as DCN's também são impactadas pela valorização de uma função que atenda só os fatores utilitaristas e produtivos da sociedade, impulsionando uma educação em prol da simples passagem de saber e a mera modelagem de sujeitos.

Nesta mesma linha de pensamento, o autor supracitado, menciona que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2002, p. 71).

A identidade como conceito, é atrelada à abordagem da personalidade e da subjetividade, Adorno (1995, p. 62), menciona que a personalidade se refere “[...] dar-se importância, de presunção, de arrogar-se grandeza”, ou seja, associada ao exercer e/ou dominar o outro, compreendida como uma maneira de subjugar o outro. O autor ainda informa que, por meio da expansão da burguesia individual tal definição com conotação de submissão foi rebaixada, cedendo espaço para a definição de sujeitos permeada de valores relacionados com a dignidade do mesmo.

No século XX, a sociedade impõe que a personalidade ideal do sujeito de caráter inteligível seja entendida como aquela que se adapta não se mostrando contrária aos instrumentos coercitivos, assim “[...] o espaço social que antes permitia o desenvolvimento de uma personalidade, ainda que discutível sentido de sua soberania autocrática, não existe mais” (ADORNO, 1995, p. 66). Sendo a personalidade uma estrutura de precisão, tendo em vista, que diante a precisão de ajustar através de instrumentos de imitação e condicionamento, apresentam valores

que definem o grupo em que o sujeito está inserido e não ele mesmo, assim fica claro que o meio social e as instituições tem relação direta no tipo de personalidade que é desenvolvida na sociedade.

Entende-se que, a função da sociedade é atender aos anseios da população em sua totalidade, entretanto, Viera (2009) mostra que em diversos momentos políticos, históricos e econômicos o meio social se aproveita da sua posição e usa os sujeitos com a finalidade de atender aos anseios de uma minoria capitalista dominante. Considerando, as contínuas mudanças neste meio, neste caso específico da formação do pedagogo, tais mudanças, desoneravam o formando em pedagogia do processo de autorreflexão na constituição da personalidade dos mesmos, esta ausência de caracterização decorre, através das transformações que são feitas na sociedade, e, principalmente, na formação. Onde nota-se a necessidade da exercitar a resistência e inibir a adaptação. Desta forma, o objetivo da educação deve ser permitir que o indivíduo tenha consciência da realidade que o cerca no processo de formação profissional dele.

Mediante o exposto, vê-se a necessidade de emergir no sujeito a subjetividade inerente a ele, sendo que esta se forma e se mostra nas variadas maneiras de autoexpressão ao mundo e segundo o ambiente em que o indivíduo está inserido, seja ele cedido ou conquistado e, isso só é possível, por meio da subjetividade. Pode-se pensar, então, na identidade como um processo de construção social que se compõem, a partir de interações estabelecidas com o outro, das vivências, da partilha da experiência, do conhecimento e das percepções que os indivíduos constroem ao longo da vida. Logo, entende-se que, a identidade apresenta proximidade com a personalidade e subjetividade, mas, ambas não são termos equivalentes, contudo, foram e são importantes meios de se compreender o sujeito.

De acordo com Johnson (1997, p.204), a identidade refere-se ao Self², conceituado como:

Indivíduo, tal como se revela e se conhece, representado em sua própria consciência. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=q0F8Wtr1NcL4wgT-2Y7YBA&q=self+significado&oq=self+si&gs_l=psy-ab.3.0.0l8j0i10k1j0.8506.12059.0.13429.13.10.3.0.0.152.1318.0j10.10.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.13.1331...0i131k1j0i67k1.0.pNbzH2luySQ> Acesso em 30. Jan. 2018.

[...] um conjunto relativamente estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais [...] é organizado em torno de um autoconceito, ou seja, as idéias e sentimentos que temos sobre nós mesmos [...] o self baseia-se também em idéias culturais sobre os status sociais que ocupamos [...] Este componente do autoconceito, que se baseia nos status sociais ocupados pelo indivíduo, é conhecido como identidade social [...] o self é socialmente “construído”, no sentido de ser moldado através da interação com outras pessoas e por utilizar materiais sociais sob a forma de imagens e idéias culturais.

De acordo com o entendimento do teórico Johnson (1997), fica evidente, como o indivíduo atribui significado à própria existência, concentrado no eu e, por conseguinte, construindo a identidade dele. E, esta construção se confirma, através das relações estabelecidas em sociedade, na interação com o outro, na influência dos casos manifestados pelas diferenças, nos conflitos, nas dúvidas e nas incertezas, que retribuem à realidade vivida com os pares em determinado contexto. Sendo assim, a identidade mostra-se como um assunto difícil de ser entendido, dado a extensão e complexidade que permeiam o tema, despertando o interesse de pesquisadores em diversos campos do saber, que buscam esclarecer como acontece a construção da mesma.

Na mesma linha de pesquisa Hall (2000, p. 113) salienta a existência de três percepções diversificadas acerca da identidade, “[...] a do sujeito iluminista; a do sujeito sociológico; a do sujeito pós-moderno”. O autor ainda evidencia que “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. No entendimento do autor, as antigas identidades ao se findarem, em virtude da alteração da estrutura das sociedades do século XX, novas percepções foram surgiram e mudando os conceitos de classe, de gênero, de sexualidade e de etnia, sendo mudadas com isso, as identidades pessoais. O resultado disso recaí num deslocamento do indivíduo, que o faz perder o sentido dele próprio e do lugar que o mesmo ocupa no mundo cultural e social. Deste jeito, o sujeito entra em crise de identidade, onde passa a conviver com a dúvida, a incerteza e a instabilidade.

Ciampa (1991) esclarece que, as mudanças que ocorrem na sociedade impactam na transformação do indivíduo, e, acima de tudo, no conceito de identidade do mesmo, tendo em vista, o processo de desconstrução de valores, crenças, conhecimentos, culturas e percepções pelo qual o sujeito passa. Onde este, adiciona as novas maneiras de conhecimento e de se construir na sociedade. Então, se observa que,

as relações estabelecidas possuem funções essenciais na construção da identidade, num movimento dialético.

Silva (2000) reforça que, a construção da identidade não é uma essência que se mostra de forma fixa e reta, ela configura-se como relação dialética, onde a mesma se desenvolve no processo contínuo e dinâmico da produção crítica, social e histórica do conhecimento, tornando-se efeito e fato performativo. A construção da identidade se apresenta balançando o desempenho, que se apresenta ora de forma inconstante, ora contraditória, ora partida e ora incompleta.

Orlandelli (1998) e Lane (1992) argumentam que a construção da identidade se compõe por meio das experiências, das relações estabelecidas com os grupos sociais e na representação do trabalho assumido na vida de cada um. Desse modo, lança-se na afluência dos embates emergentes da prática de cada dia. Essa identidade é indagada e colocada à prova pelo indivíduo na própria vivência dele, e, por resultado, adquire demais configurações, tomando personalidade diferente das demais. É, entretanto, nesse processo que se projeta a individualidade e consciência de si mesmo.

Na visão de Luckmann (1985, p. 228) a construção da identidade se compõe como:

[...] um elemento chave da realidade subjetiva, e, tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Essas identidades são feitas por homens com identidades específicas.

Já nas palavras de Castells (1999), a construção da identidade mostra o costume de um determinado povo, sendo os hábitos embasados pelas peculiaridades culturais que inter-relacionam e que são, até mesmo, pela natureza, intrínsecos a uma sociedade, tempo e espaço, assim sendo, postos historicamente.

Dando continuidade ao exposto, Carvalho (2004, p. 38) enfatiza que:

[...] o homem é um ser em processo de construção na relação dialética com sua realidade social, histórica e cultural, entendemos que sua consciência e identidade, como processos que constituem seu psiquismo e o representam como de fato é, não são inatos; ao contrário, esses processos são socialmente construídos e reconstruídos ao longo de sua existência.

Diante o exposto, nota-se que a construção da identidade do pedagogo se apresenta em um processo constante e não estável, por meio das relações estabelecidas, nas esferas individuais/coletivas e nas interações do indivíduo com a sociedade. Portanto, a identidade está sempre se alterando, desse modo, então, a identidade profissional do sujeito é constituída por meio do processo construído socialmente, onde nenhuma identidade profissional se desenvolve de forma integral. Assim, ao elucidar a construção da identidade do pedagogo, é preciso entender como este sujeito pauta as práticas profissionais deles no discorrer do exercício profissional e como este se pronuncia nas esferas do ser e do fazer profissional (CASTELLS, 1999; ORLANDELLI, 1998; LANE, 1992).

Como já mencionado por Vieira (2009), a prática da construção da identidade do pedagogo, inicialmente, era baseada em uma prática burocrática e de cima para baixo, que desfavorecia diálogo e a interação, logo este, encontrava-se quase isolado, realizando papéis que não facilitavam as relações de interação, trocas de saberes e a socialização dos conhecimentos. Essa maneira de agir não fortaleceu a identidade deste profissional, tendo em vista que, o mesmo passou a ser questionado e desacreditado pelos seus pares.

Embasados por Veiga (1997), Brzezinski (2004) e Pimenta (2002), tal contexto conflituoso, lançou este profissional para o encontro da ressignificação da conduta e práticas profissionais dos mesmos. Nesse movimento, este percebe que, na execução do ofício, surge uma complexidade de situações que decretam o encontro das relações e das interações com os pares de trabalho. Assim, o pedagogo, começa também a abraçar novos olhares, buscando alterar o foco das antigas percepções, no ensejo de incorporar demais mecanismos que lhe permitam uma maior significação do ofício exercido e, conseqüentemente, a (re) construção da própria identidade profissional.

Segundo Dubar (1997, p. 372) “[...] a construção de identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência de planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas do mercado de trabalho [...]”. Por isso, a formação inicial do curso de pedagogia refere-se ao princípio da construção da identidade dos profissionais desta área, onde a concretização se dá pela inserção e a obtenção contínua da qualificação.

A formação profissional dos sujeitos deve proporcionar aos mesmos, informações teóricas que venham a contribuir e fortalecer a prática profissional sucessivamente dos mesmos. Defende-se também que, o pedagogo, como indivíduo do ensino, que necessita usar a pesquisa como fonte de conhecimento, mas para embasar os aportes teóricos, deve-se também estarem em condições de lidar com os conflitos, com as diferenças dos casos e com a heterogeneidade dos sujeitos, aspectos que surgem no contexto de trabalho (DUBAR, 1997).

Em consonância ao exposto acima Schön (1992), Nóvoa (1995), Pimenta (2002) e Contreras (2002), informam que a formação profissional precisa ser vista como parte de um processo que se constrói e reconstrói no dia a dia da prática e das relações estabelecidas entre os indivíduos. Onde o desenvolvimento da construção da identidade profissional deve acontecer em uma esfera crítica-reflexiva, que incite a autonomia, autoformação e criatividade profissional.

Entretanto, como expõe Silva (2006), o processo em que o curso de Pedagogia foi desenvolvido é permeado de indagações da identidade profissional, que tende a formar historicamente mais indagações referentes à afirmação da identidade destes. Como mencionado anteriormente, a primeira fase histórica da formação do curso ocorreu em 1939 a 1972, sendo conhecida como fase de regulamentações, onde emergiu o Decreto Lei 1.190/1939 e os Pareceres do CEF 251/1962 e 252/1969, em prol de promulgar e fortalecer a identidade do profissional do curso. Entretanto, tais esforços culminaram em constantes indagações.

Desde o surgimento, o curso de Pedagogia no Brasil é permeado de dificuldades no que se refere à definição de funções e o destino de seus egressos, o que interfere

na criação de uma identidade profissional clara, atrelada com a afirmação social deste sujeito. Embora, tenha-se feito alterações, a formação dos egressos de curso em questão ficou comprometida, em decorrência do caráter fragmentando da estrutura curricular, assim, fica evidente a fragilidade da identidade dos pedagogos (FRAUCHES, 2006; BRZEZINSKI, 1994; SILVA, 2006).

Segundo Brzezinski (2004), Libâneo (1999) e Pimenta (2002) dentre 1973 a 1978, conhecido como fase de indicações, a identidade deste profissional foi projetada, por uma série encaminhamentos de Valnir Chagas destinados ao CFE, objetivando reformulação global dos cursos superiores brasileiros destinados à formação do magistério. Fase marcada por fortes reações e algumas vitórias, na finalidade de formar o especialista no educador, por meio da troca do curso por diversas habilitações, trazendo, mais uma vez, fragilidade. O efeito deste período foi considerado retrocesso, tendo em vista que, o mesmo não reorganizou o curso e muito menos solucionou a problemática da identidade deste profissional, deixando-o curso na pseudoformação.

Entre 1979 a 1988, a fase das propostas, a identidade profissional foi colocada em exposição, ao apontar evidências ocasionadas no processo de reformulação da formação do professor, por meio das propostas do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura de 1981 e o Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação de 1983. Tais propostas foram formadas por educadores, educandos, organizações formadoras e instituições governamentais, embora se tenha obtido algum progresso, estes foram minimizados pela cultura afirmativa capitalista, por meio de organismos oficiais (BRZEZINSKI, 2004; SILVA, 2006; LIBÂNEO, 1999; PIMENTA, 2002).

Libâneo (1999) e Arantes; Gebran (2013) mencionam que, o ano de 1999, conhecida como a fase de decretos foi caracterizada pela promulgação de regulamentos estabelecidos pelo Poder Executivo, onde a identidade do curso foi outorgada. Fica evidente que, os valores bases iniciais do movimento, trazia a docência como essência da formação profissional, tendo um núcleo comum de estudo, de maneira a levar o entendimento do problema da educação no Brasil, com

diversos pontos no que se refere à reorganização das pesquisas pedagógicas a serem cedidos às formações dos educadores.

De posse dos fundamentos teóricos acima, pontua-se que, as dificuldades atuais no que tange as atribuições e a organização curricular do curso são reflexos das vivências anteriores e que mostra os efeitos das pesquisas acerca do assunto; assim a organização do curso, em diversas fases históricas, refletem os pensamentos pedagógicos e as finalidades da educação do país, em conformidade com a utopia política e econômica declarada pelo Estado e pela elite da época, domada pela sociedade capitalista, transformando os sujeitos em métodos do sistema para manter a paralisação da consciência. Onde nota-se que é preciso a formulação de ações que se oponham a falta de consciência, pois a educação deve ser voltada a sociedade pluralista, ética, reflexiva e democrática.

Neste mesmo raciocínio, a de se explicitar que as leis que regem o curso em questão mostraram-se vulneráveis no decorrer do processo do desenvolvimento dele, no que tange a área epistemológica do saber pedagógico como área de formação de identidade profissional dos egressos neste curso. É notório, neste processo histórico, que tanto a identidade quanto a pedagogia em si, mostram-se como um campo desvalorizado, em virtude dos anseios políticos educacionais enraizados no capitalismo dominante.

Consequentemente, nota-se que a crise na identificação de uma identidade deste profissional, especialmente, nas últimas três décadas, está relacionada às mudanças sociais e á ausência de consenso acerca da área de saber da pedagogia e das reformas no campo educacional do país, subjulgadas aos interesses de instituições internacionais. No Espírito Santo, mais especificamente na cidade de São Mateus/ES esta crise se destaca, considerando que, o pedagogo na Educação Infantil deste município só foi inserido no espaço em questão em 2012, até então, as funções que hoje são desempenhadas por eles, eram exercidas por demais profissionais do campo educativo, como diretores e professores, descaracterizando o pedagogo.

De acordo com Aguiar (2005), a história da educação infantil do município estudado, foi construída através de mitos, onde a prática educativa da mesma apresenta características singulares da trajetória local no contexto da história política, refletindo uma história de lutas dos sujeitos em prol dos seus lutos, ou seja, daquilo que ainda lhe é negado. Nesse sentido, só em 1970, por meio do impulsionamento da teologia de libertação (FREIRE, 1996) e da promulgação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que se lança um olhar para os indivíduos de São Mateus/ES, seguindo a corrente filosófica da teologia da libertação, que se reforçava em direcionar a visão para os menos favorecidos e oprimidos.

Nesse sentido, Freire (1996), pontua a fortificação da ideologia de libertação, onde os excluídos precisam ser vistos e compreendidos como sujeitos imbuídos de capacidade participativa no mundo, com habilidades de produzir diálogos acerca do mesmo e do mundo. Aguiar (2005) informa que, a Educação Infantil foi postulada no Sistema de Ensino da cidade em 2009, anteriormente, esta era denominada como creches, segundo Kramer (1987, p. 23) estas instituições tinham “[...] caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”.

E no contexto de São Mateus/ES, as mesmas, primeiramente, foram edificadas e muito influenciadas pelo catolicismo e pelas CBE's, como informado acima, sendo estas priorizadas em ambientes com fortes lideranças católicas, dado este que justifica tanto na história, com algumas situações, nos dias hoje, a permanência de CEIM's nos ambientes das entidades religiosas. Nos dias de hoje, de acordo com dados obtidos junto a Secretária de Educação da cidade objeto de estudo, São Mateus/ES dispõe de 38 CEIM's, sendo repartidos em CEIM's do campo e da cidade, que atende crianças de 2 a 5 anos de idade (AGUIAR, 2005).

Informação esta que, leva-nos a lançar um olhar crítico quanto à questão, considerando que desde o artigo nº 21 da atual LDB/1996, dispõe que a educação em questão é considerada como a primeira fase da educação básica, “Art. 21, a educação escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996)”. Ao entender que a concretização eficiente dos processos de escolarização, envolve fatores, como: estrutura física adequada, recursos materiais, metodologias de ensino, educadores qualificados, equipe adequada e dentre outros tantos fatores.

É neste contexto, que se evidencia o caráter contraditório da educação infantil de São Mateus/ES, considerando o preconizado pela LDB/1996 e pelo Sistema de Ensino da cidade, que reconhecem a educação infantil e a deixa sob responsabilidade da Secretária Municipal. Mas, mesmo que esta modalidade de educação tenha sido assumida no contexto político educativo, ela ainda apresenta contradições e ausência de reconhecimento no lançar de olhares a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, onde se destaca a relevância do pedagogo neste contexto. Uma vez que, de acordo com Prado; Vaz; Almeida (2011), os pedagogos são essenciais na configuração do processo de ensino e aprendizagem significativo, na medida em que, atuam como mediadores neste ambiente, propondo intervenções pedagógicas e educacionais.

Entretanto, somente três anos após o reconhecimento legal da educação infantil na cidade, conforme a recomendações da LDB/1996, é que foi instituída a contratação do Pedagogo para os CEIM's; simultaneamente, abordou-se o desenvolvimento do Regimento Interno, até então, não existente também nesta modalidade de ensino, conforme exigências da Lei Nº 11.738/2010, segundo exposto na Ata da 106ª Plenária do Conselho Municipal de Educação, anexo A (SÃO MATEUS, 2018). Desta forma, a primeira menção do Pedagogo na Educação Infantil na cidade de São Mateus/ES ocorreu em 2011, sendo concretizada em 2012.

Contexto que é corroborado pela alusão de Silva (2006, p. 49), ao informar que a identidade do pedagogo brasileiro é postulada na criação do curso em 1939, pelo Decreto-Lei Nº 1.190, que é permeada de indefinições quanto à função dos sujeitos formados pelo curso. Mediante o exposto, entende-se que o processo de identificação leva tempo para se formar e reformar, assimilando as alterações precisas, mudando comportamentos e ajustando o que é ser pedagogo. Para tal, é preciso refletir acerca do passado e presente, dando sentido à profissão do

pedagogo, edificando uma identidade do que é ser e estar sendo ser pedagogo. Este embate, da forma como foi conduzida, possibilita pensar o meio em que se encontram os pedagogos da Educação Infantil de São Mateus/ES. Assim, o próximo tópico mostrará o percurso metodológico que permitirá o entendimento da proposição desta dissertação, no alcance das finalidades, para que as definições estudadas sejam embasadas.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Este item se propôs a explicitar as estratégias e os processos de metodologia que nortearam e amparam a pesquisa desenvolvida, descrevendo as etapas, apresentando as maneiras e materiais da concretização do estudo, além de que se explicitou a especificidade inerente ao próprio processo metodológico, em razão da natureza da finalidade do estudo enfatizado. Nesse sentido, mediante os questionários e entrevistas, se traçou perfil dos pedagogos estudados, embasados por respostas cedidas pelos mesmos, mostrando a vida profissional deles, além de que fez uso dos dados legais obtidos em consulta a documentos oficiais na Secretária de Educação da Cidade de São Mateus/ES. Dessa maneira, na investigação, avaliaram-se as percepções evidenciadas dos pedagogos na modalidade de educação infantil referente à atuação do mesmo e ao processo formativo dele e, acima de tudo, fez-se análise das experiências formadas por eles no fazer cotidiano, as quais destas surtem efeitos no processo de edificação da identidade profissional dos mesmos. No intuito de elucidar a caminho percorrido deste estudo, apresentar-se-á a introdução, o local do estudo, os participantes, materiais e instrumentos, procedimentos e análises de dados.

Este estudo consistiu em explorar a temática: “A construção da identidade do pedagogo na educação infantil do município de São Mateus/ES”, tendo em vista, a relevância do olhar mais atento para identidade do pedagogo, no sentido de compreender como esta se forma? Qual reflexo desta formação no desempenhar das funções dos mesmos? Indagações estas que são relevantes considerando todo o potencial que o pedagogo possui no contexto escolar, sendo este reconhecido como elemento essencial neste contexto. Desta forma, este estudo adota uma linha de pesquisa que buscar entender a cultura, valores e representações dos pedagogos do município estudado, de maneira que estas características adotadas nesta pesquisa se harmonizam com a finalidade do estudo, que é compreender a identidade do pedagogo na educação infantil do Município de São Mateus/ES, analisando os fatores constitutivos, visões, cultura e valores entendidos por eles.

Para tal, inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica referente à formação do pedagogo no cenário sociopolítico brasileiro, no sentido de compreender o papel deste na formação da identidade destes profissionais; bem como se depreendeu pesquisa sobre a prática do profissional do campo pedagógico, explorando as funções de administração, coordenação, supervisão, especialista e do pedagogo no ambiente escolar, por meio de pesquisas feitas em materiais já publicados, como: livros, artigos, dissertações, *internet*, etc., para ampliar o conhecimento acerca do assunto, com a finalidade de sustentar e aprimorar os conhecimentos concernentes à problemática do estudo. Nesta vertente, de acordo com Ferrão (2008, p. 98) “A pesquisa bibliográfica é baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para realização do trabalho”. O mesmo ainda acrescenta que “[...] que não deve ser apenas uma simples cópia que já escrito sobre o tema por outros autores, mas, análise, a interpretação, o confronto de informações dos autores, e a elaboração de novas conclusões”.

Tratou-se de um estudo de campo, com plano de fundo exploratório, de natureza mista (com combinação de métodos quantitativos e qualitativos), realizado por meio de aplicação de entrevistas e questionários aos participantes, considerando que o estudo de campo, na visão de Gil (2001), refere-se aquele feito por meio de indagações diretas em detrimento do se quer saber e o caráter exploratório, se deve ao fato de que, o estudo fez uso do instrumento de pesquisa de entrevistas com sujeitos que tem vivência prática com a problemática do estudo.

A escolha do local de estudo, neste caso, o Município de São Mateus, criado em 1544, mas que só teve autonomia após 220 anos após a criação da mesma. Com população aproximada de 121 mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([IBGE], 2018). No campo educacional infantil este município destaca-se, devido ao fato de que, a primeira menção deste nesta cidade se deu em 1950, com a criação do Jardim de Infância Carmelita Rios, onde apenas poucos sujeitos tinha acesso ao Centro de Educação, principalmente, os filhos dos indivíduos que eram envolvidos com o catolicismo (AGUIAR, 2005). E a inserção do pedagogo neste contexto só se deu após 2010, antes este não compunha as equipes que atuavam nos CEIM's mostrando-se assim o local adequado para o

estudo voltado para compreensão da identidade deste profissional na modalidade de ensino em questão.

O *lócus* da pesquisa foi formado pelos 38 CEIM's existentes no município estudado na modalidade da educação infantil, esta área educativa atende crianças de dois a cinco anos de idade, de acordo com a Secretária de Educação de São Mateus/ES (2018). Os participantes que formam a amostra do estudo referem-se aqueles que aceitaram participar do estudo, voluntariamente. Acerca dos participantes da pesquisa, dentre os profissionais que trabalham no contexto escolar objeto de estudo, escolheu-se os pedagogos como público ideal para composição desta pesquisa, entendendo que esta pesquisa não poderia ser realizada com outros profissionais, levando em conta a relevância da concepção do pedagogo com relação ao campo de atuação e o fazer da prática diária que permeiam o desempenho da função dos mesmos, que refletem na identidade construída dos mesmos.

Assim, os dados de campo foram coletados dois instrumentos, a saber: questionário e entrevista. Acerca do questionário, este foi composto por 6 questões fechadas (Apêndice I), destinados aos pedagogos dos CEIM's de São Mateus/ES. Ferrão (2008, p. 101) menciona que o questionário “[...] é uma técnica de coleta de dados através de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador”. Salienta-se que, que o questionário foi construído com base na revisão literária da dissertação, regulamentos legais, experiência e percepção da autora com relação ao desempenhar das funções deste profissional no contexto em questão, tendo como domínio formação, tempo de formação, vínculo empregatício, tempo de atuação na modalidade de ensino infantil, atuação em outro segmento educativo e percepção deste sobre incentivo municipal à formação continuada no campo da educação infantil.

Concernente à entrevista, as mesmas foram semiestruturadas (Apêndice II), composta por 7 questões aberto-fechados, de acordo com Gil (2001), este tipo de instrumento é flexível, permitindo que demais questões sejam exploradas na pesquisa, além daquelas que já estavam previamente definidas. Sendo as questões

desta formuladas mediante o aporte teórico, diálogos e experiências, caracterizando-se pelos domínios de compreensão da função, fatores que interferem na função dos pedagogos, atualização profissional, dificuldades no campo de atuação, sugestões de melhorias, desistência da profissão e a satisfação no exercício da profissão.

Ambas as questões do questionário e da entrevista foram elaboradas com o objetivo de compreender a identidade dos pedagogos da cidade estudada, teve-se muito cuidado na criação das questões, de forma que elas fossem mais impessoais possível, evitando constrangimento desnecessário aos entrevistados, até mesmo porque segundo Minayo (2002, p. 56), o entrevistador não pode ir a uma área de estudo, “[...] considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele já considera saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações”.

Salienta-se ainda, que os dados também foram coletados por meio de consulta documentais, sendo esta realizada com a finalidade de obter dados legais e concretos para embasar a pesquisa, de maneira que retrate com fidelidade os elementos relacionados à pesquisa. Segundo Pádua (1997, p. 62): discorre que a pesquisa documental é feita mediante a consulta “[...] de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características [...]”, sendo estes obtidos junto a Secretaria de Educação do município.

Desta forma, em novembro de 2017 foi feito contato pessoal e direto pela pesquisadora com a Secretária de Educação de São Mateus/ES, solicitando informações acerca da quantidade de pedagogos existentes na educação em questão na cidade, solicitando também à permissão para usar o contexto das Reuniões Mensais de Troca de Experiência e Orientações Pedagógicas, feitas com todos os pedagogos da cidade; para exposição e solicitação da participação dos pedagogos presentes na pesquisa, com a finalidade de se obter os dados questionários; bem como a autora ainda solicitou a permissão de realizar entrevistas diretamente nos CEIM's aleatórios de São Mateus/ES, se propondo a mesma a

fazer contato direto com estes Centros de Educação. Assegurando, o caráter confidencial do estudo, pontuando que os dados coletados seriam apenas usados em publicações acadêmicas deste estudo. Oportunamente, a pesquisadora evidenciou ao gestor a relevância do estudo para o município, considerando a possibilidade de esta produção acadêmica servir de suporte para solidificação da identidade do pedagogo em questão.

Com o aceite da Secretária autorizando a estudiosa desta dissertação a aplicar os questionários e entrevistas, conforme proposição da mesma. Evidencia-se, que se tomou cuidado para que o mesmo pedagogo não participasse dos dois instrumentos de coleta de dados, entendendo que isso poderia de alguma forma, mascarar algumas questões do estudo. Este processo de contato, aceitação e assinatura do termo de autorização se deu em dois dias.

Considerando que, o estudo foi realizado dentre novembro de 2017 e maio de 2018, os dados dos questionários foram coletados nos meses de Dezembro/2017, Março/2018 e Abril/2018 nas reuniões mensais mencionadas acima; considerando que nestas se encontram, a maior parte, dos pedagogos da educação infantil da cidade estudada. Nas reuniões a autora do estudo (eu mesma), solicitou a todos os presentes a colaboração e a participação destes na pesquisa, cedendo informações sobre a finalidade do estudo, além de que esta sanou as dúvidas dos mesmos. Assim, no final dos três encontros em questão à autora coletou os questionários e o termos assinados, no primeiro encontro foram obtidos 11 questionários preenchidos, 8 no segundo 8 e 4 no terceiro. Logo, dos 40 pedagogos que atuam na educação infantil da cidade estudada de acordo com a Secretária de Educação de São Mateus/ES (2018) 23 responderam o questionário, formando a amostra de 23 participantes.

No que concerne à coleta de dados das entrevistas, estes foram obtidos através de visitas de estudo a 10 Centros de Educação da cidade estudada, dentre novembro de 2017 a maio de 2018; onde a mesma solicitou a colaboração e participação dos pedagogos dos centros em questão; cedendo informações sobre a finalidade do estudo e sanando as dúvidas, na medida em que estas foram emergindo, em

seguida disponibilizou-se ao pedagogo de cada centro educacional uma entrevista, comprometendo-se a voltar dentro do prazo de 30 dias para buscar as entrevistas respondidas. O prazo cedido aos mesmos foi estratégico, considerando que estes, sem a presença da autora puderam responder as questões sem constrangimento ou interferência da idealizadora do estudo. Dentre os 10 CEIM's visitados, só 4 responderam a entrevista, totalizando uma amostra de 4 pedagogos.

Depois da aquisição de dados, foram feitas várias leituras detalhadas do material apreendido na teoria e no campo com o olhar e a atenção voltados a finalidade da pesquisa, com a intenção de apontar os pontos-chaves destacados entrevistados referentes ao problema de pesquisa. Assim, usou-se a Técnica de Análise de Conteúdo (TAC), que foi ao encontro das finalidades propostas no estudo, segundo Bardin (2011, p. 47) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

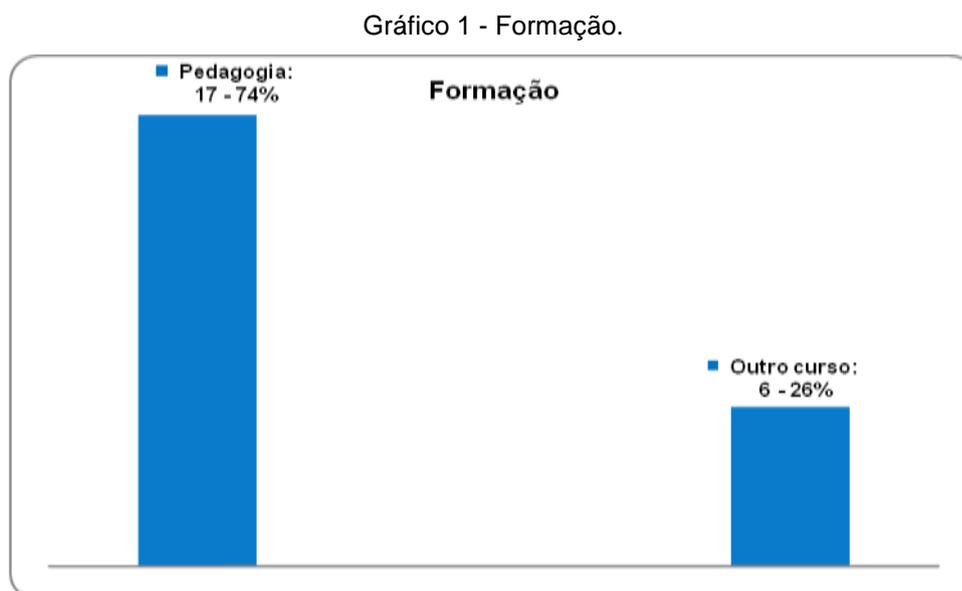
A escolha desta técnica foi estratégica, devido ao fato de que, este tipo de análise de dados favorece os estudos de conteúdos qualitativos, assim acreditou-se ser a opção mais acertada para a concretização dos objetivos deste estudo.

CAPÍTULO V - RESULTADOS

Neste capítulo apresentar-se-á a análise das informações de campo da pesquisa que foi feita com os pedagogos da educação infantil de São Mateus/ES, criando um envolvimento dialético com os aportes teóricos usados na dissertação, na finalidade de articular a compreensão sobre o objeto deste estudo. Buscando materializar a identidade do pedagogo formado no cenário da rede de ensino pública infantil da cidade em questão. Mediante, os domínios investigativos referentes aos aspectos formativos, o tempo de formação, a vinculação trabalhista, o tempo de atuação deste na modalidade de ensino infantil, se labora em outra modalidade de ensino, acerca do incentivo a formação continuada, da compreensão sobre as atribuições e dos dilemas e desafios do desempenho da função.

Assim, segue abaixo um gráfico para cada pergunta feita nos questionários destinados a 23 pedagogos do campo estudado, cada gráfico mostra claramente a opinião dos profissionais que aceitaram participar desta pesquisa.

a) formação:



Fonte: Pesquisadora, 2018.

Essas informações mostram que existe a incidência da formação por vocação no curso de pedagogia, onde 74% responderam ser formados em Pedagogia, em

contrapartida 26%, alega atuar no campo educacional há algum tempo e, que, por algum motivo, optaram por complementar e/ou atualizar a formação acadêmica dos mesmos, inserindo-se no campo pedagógico. Salienta-se que se trata de professores que ministravam antes aulas nas disciplinas de Letras, Física, Química e História. Incidência que é confirmada pelo entendimento da lógica das escolhas profissionais, sendo estas corroboradas por Valle (2006, p. 179), onde este constatou que as razões para o ingresso no campo educacional, “[...] permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom, a vocação, o amor pelo saber e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira”.

Zuben (2003) mostra que a escolha da profissão coincide com a etapa de dificuldades enfrentadas pelo indivíduo, que precisa escolher por um campo de laboro, na época em que este se encontra vivenciando uma fase de indefinição quanto à própria identidade do mesmo. Entretanto, tais dificuldades, não podem e nem devem determinar ou coagir as decisões dos mesmos, porque esta escolha está condicionada a abertura de canais para materialização de uma realização, auxiliando no crescimento do indivíduo em todas as esferas da vida do mesmo, tendo em vista que a identidade dos mesmos, em especial a do profissional de pedagogia, se forma no ciclo da vida do mesmo, acima de tudo na opção da profissão, desta forma, na maneira como vai realizá-la.

Segundo Rappaport (1998) a busca da profissão está associada à busca do próprio eu, significa desenhar o próprio destino, a busca pela conceituação de sua identidade profissional e pessoal, entretanto, optar por algo envolve o passado, presente e futuro, pois, o sujeito tá mediante uma realidade que o obriga a, constantemente, tomar decisões entre diversas alternativas, buscando adequar-se da melhor maneira às sua realidade. Nesse sentido, entende-se que a identidade do indivíduo tem sentido mediante o instante em que este alcance um bem-estar pessoal e, quando este tem a sua identidade edificada, este se mostra com mais tranquilidade com si próprio, conseguindo trilhar melhor seu percurso, em decorrência da propriedade do saber do que se quer e do que se pretende alcançar.

Considerando que os pedagogos estudados informam que a mudança de profissão decorreu por questões financeiras e pela vontade de contribuir a mais para com a educação. Por conseguinte, vê-se que a busca de uma nova profissão envolve diversos aspectos, uns de cunho objetivo e outros subjetivos, isto é, associa-se a fatores externos e internos. O cunho objetivo é coerente como o pensamento Veiga (1997) ao mencionar que, mediante o cenário social econômico, os sujeitos passaram a ver a pedagogia como um mercado seguro para a sobrevivência dos mesmos. A ordem subjetiva é confirmada pelo estudo feito por Gatti e Barretto (2007) e Braúna (2009), constatando que os pedagogos com outra formação anterior, são em sua maior parte, profissionais do campo da educação.

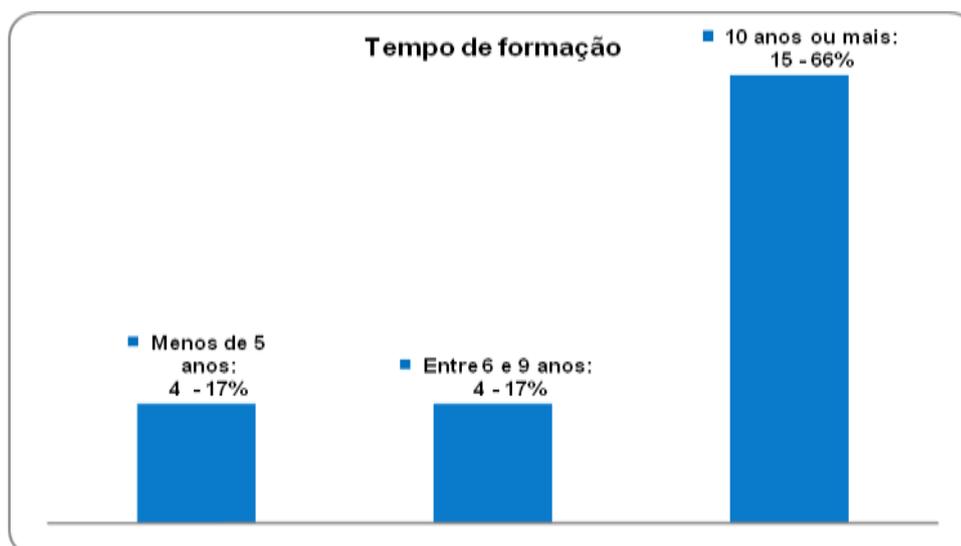
Nóvoa (1995) apresenta coerência com o disposto, ao explicar que as alterações de profissão são influenciadas pelas aceleradas mudanças socioeducacionais, que elevam cada vez mais a disputa pelo mercado de laboro, que se mostra limitado; e, pelas relações interpessoais que, condicionaram o sujeito a rever e buscar nova formação, que, logo, resulta no novo significado da identidade profissional. É importante, ressaltar, que a formação pelos motivos diversos, como baseados em retornos financeiros, caracteriza a representação da identidade profissional pedagógica, desse modo, entende-se que mesmos podem ocasionar insatisfação e desmotivação e, conseqüentemente, refletir na qualidade do serviço e caracterizar o fazer pedagógico.

Findando a questão, expõe-se que em decorrência da extensão e complexidade das práticas efetuadas, o pedagogo precisa de formação e não, apenas, uma complementação pedagógica, no sentido de que, este venha a fortalecer a ação pedagógica, explanação que se assemelha ao pensamento de Houssaye; Soëtard; Fabre (2004, p. 10), ao informarem que “[...] o pedagogo não pode ser um puro e simples prático”, complementado pela complementação pedagógica. Assim, compreende-se que os pedagogos de São Mateus/ES, em sua maioria, são profissionais tem consciência da relevância da formação na identidade profissional construída do mesmo.

Dado ao fato, que estes têm a plena consciência de que, a gamacidade de conhecimentos assegura a profissionalidade e o profissionalismo dele, sendo este elemento de ligação para suportar o estabelecimento da profissionalização, acima de tudo, para da um novo sentido a identidade profissional deste.

b) tempo de formação:

Gráfico 2 - Tempo de formação.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

O Gráfico 2 apresenta uma visão panorâmica acerca do tempo de formação, mostrando que a maior parte tem longa experiência no campo da pedagogia, determinada por 10 anos ou mais de exercício do ofício, demais entrevistados têm entre cinco e nove anos de experiência ou menos de cinco anos, com representatividade de 34%, respectivamente. Nesta vertente, os resultados apontam que a composição dos pedagogos da cidade de São Mateus/ES é mista, formada por profissionais com diversos tempos de formação, fato que é explicado pela recente inserção de pedagogos via contratação por meio de concurso para atuar na educação infantil e os demais compõem os pedagogos já existentes no município.

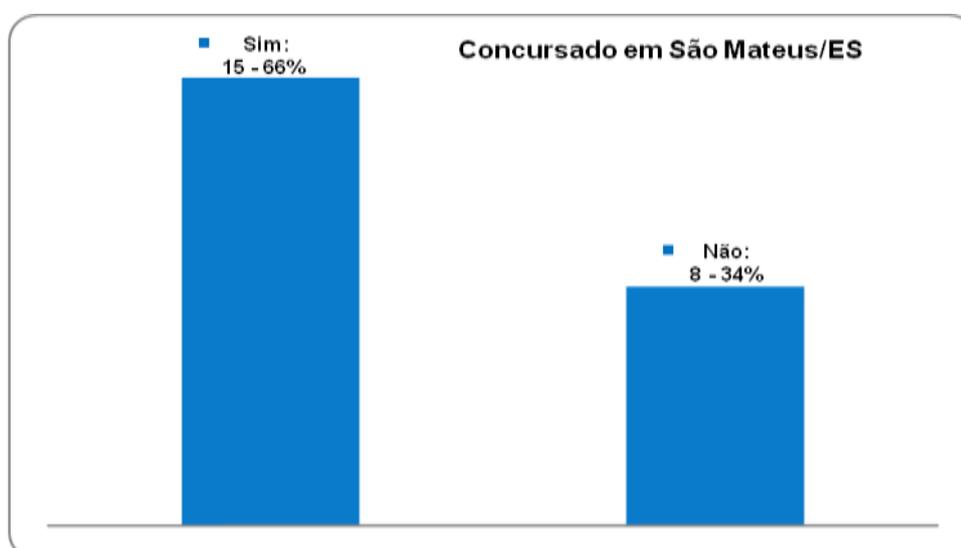
Nesta esteira Dubar (1997) afirma que, a identidade profissional do sujeito moderno não se centra na função do mesmo e, sim, nas interações estabelecidas e nas partilhas de vivências, experiências, conhecimentos e percepções que impactam no comportamento e maneiras de relacionar-se com o outro, que colaboram para a construção, desconstrução e reconstrução da identidade do mesmo, de maneira

consecutiva e dinâmica. No caso de São Mateus/ES, a identidade construída dos pedagogos pode ser explicada por meio da partilha dos saberes, das experiências profissionais e de vida e da socialização das teorias e vivências experienciadas, em prol de fortificar os saberes assimilados, mesmo tendo consciência de que, nem todos os obstáculos serão diminuídos por esses conhecimentos.

Tardif (2002, p.71) afirma que a “a socialização é um processo de formação de indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Nessa lógica, crê-se que a troca de saberes e experiências, através da socialização resultam na reconstrução da identidade profissional dos sujeitos, em conformidade com o autor supracitado Dubar (1997) explana que, a identidade se apresenta mediante a assimilação e socialização dos conhecimentos, sendo a socialização precisa como mecanismo essencial para tornar esses mais consistentes, democráticos, contextualizados e universais.

c) vínculo empregatício:

Gráfico 3 - Concursado de São Mateus/ES.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

Mediante as informações cedidas pelos pedagogos de São Mateus/ES, evidencia-se que 66% dos estudados são concursados e os outros participantes correspondem à vinculação empregatícia, por meio de contratos temporários, com índice de 34%. O regime de contratação efetiva permite que os pedagogos estendam a carga horária dos próprios em outro horário além da sua contratação efetiva, no mesmo contexto

escolar. Logo, tem-se que este tem maior tempo para dedicar-se a um único espaço educativo, aperfeiçoando a capacitação profissional dele. Mas, de outro lado, Vasconcellos e Oliveira (2013, p. 11), aduzem que “[...] até em um concurso público, há sempre o risco de equívocos na seleção”, considerando que qualquer funcionário pode ter o vínculo empregatício suspenso e/ou exonerado, quando este violar os termos contratuais de do regime de vinculação dos mesmos. Nesse sentido, por vezes, desacreditando desta possibilidade, o funcionário público pode não apresentar interesse em aperfeiçoar os conhecimentos e capacitar as práticas profissionais deles, o que implicaria em um serviço descaracterizado de qualidade.

Os indicativos numéricos de 34% referente ao regime de contrato temporário do cenário estudado, precisa ser mais bem discutido, tendo em vista, que este pode influenciar em fatores de rotatividade e de qualidade do serviço ofertado, concernente a rotatividade, Mello et al. (2018, p. 23), aduzem que está configura-se há muito tempo no campo pedagógico,

A questão da rotatividade e evasão de profissionais, não é uma situação recente. Considerando o curso de Pedagogia que atualmente é uma licenciatura abrangente e oferece subsídios para que o profissional atue tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental quanto na Educação de Jovens e Adultos, significa dizer que o direcionamento para a carreira está associado à oferta disponível no mercado.

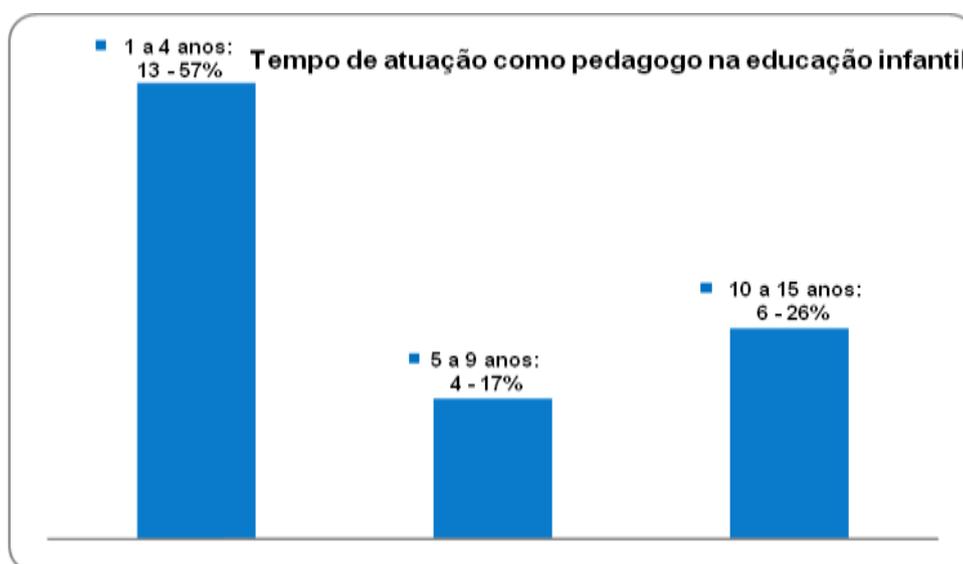
Nesse sentido, a elevada rotatividade dos pedagogos inviabiliza a formação de vínculos dos pedagogos com o centro de educação, que são marcados pelas incertezas e alarmados pela inserção de funcionários efetivos. Entende-se que, esta situação influencia na estrutura escolar, tendo em vista, que estes podem não se sentirem responsabilizados em articular um processo de ensino significativo, considerando que o ensino significativo envolve disponibilidade, comprometimento e dedicação (PRADO; VAZ; ALMEIDA, 2011). Assim, entende-se que, os profissionais com vínculo empregatício temporário apresentam menor predisposição em dedicar-se as suas funções, em decorrência da instabilidade que recai sob este regime de contratação, nesse pensamento Vasconcellos e Oliveira (2013), apontam que profissionais do campo educativo que laboram em regime de contratação temporária nem sempre correspondem aos anseios dos objetivos escolares.

Para conhecer um pouco mais sobre os pedagogos da educação infantil, foi pensado no tempo que o pedagogo atua nesta função, na intenção de traçar mais

adiante algumas conclusões que nos permita compreender porque a identidade desta categoria vem sendo construída de forma generalista e fragmentada, como bem pontua Oliveira (2007), que a formação superior no Brasil estava desfragmentada, arcaica e tradicional, tratadas por reformas arbitrárias. Nesse sentido, os entrevistados foram questionados acerca do tempo de atuação no cenário e na modalidade de ensino em questão, como se verá a seguir.

d) tempo de atuação como pedagogo na educação infantil:

Gráfico 4 - Tempo de atuação como pedagogo na educação infantil.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

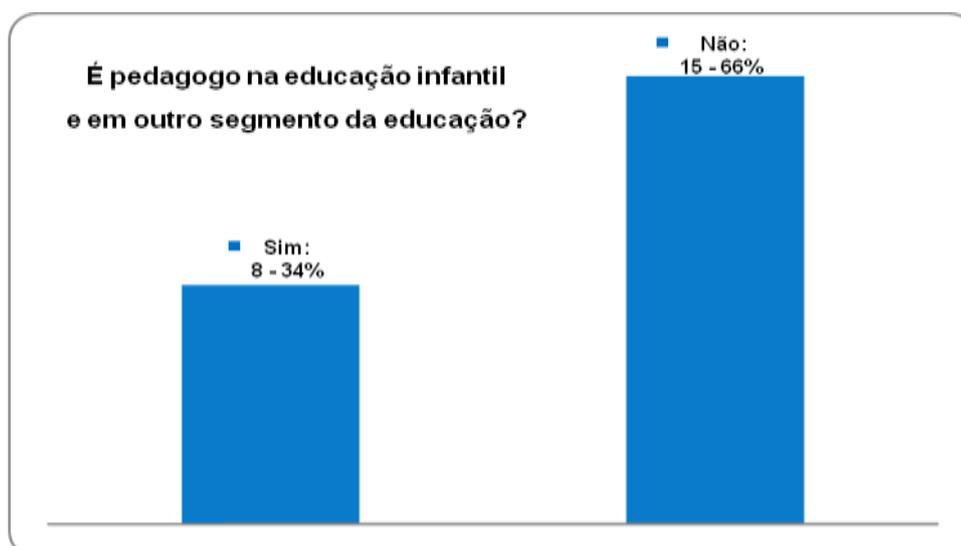
Os resultados evidenciam que 57% dos pedagogos estudados atuam na educação infantil há menos de quatro anos, 26% entre 10 e 15 anos e 17% entre 5 e 9 anos. Posto isto, a maior parte da totalidade estudada laboram na modalidade de ensino infantil há menos de 4 anos. Ressalta-se, entretanto, que todos os estudados já atuavam em alguma outra modalidade da educação básica. Estes dados reforçam o fato de que, na cidade estudada a modalidade de educação infantil, na especificidade da aprendizagem com necessidade do pedagogo, é uma concepção recente, considerando que os pedagogos deste contexto só foram mencionados em 2011 e contratados em 2012 (SÃO MATEUS, 2018). Cabe elucidar que, inicialmente, os pedagogos inseridos neste nível educativo da cidade estudada, eram os pedagogos que exerciam a função fiscalizadora dos CEIM's, através da Secretária de Educação, quadro este que se instaurou por quase quatro anos.

Após, a composição deste quadro profissional foi substituída, na medida em que, a Secretária de Educação disponibilizou a carga horária de 25 horas para atuação dos pedagogos nos CEIM's. Sendo que, este modelo itinerante, permanece até hoje no município, pois para completar a carga horária de 25 horas aulas o pedagogo precisa atuar em mais de um centro de educação, às vezes, o mesmo chega, até atuar em modalidades educativas diferentes. Ademais, tais dados podem estar correlacionados com as informações dispostas no Gráfico 2, que evidencia o caráter misto do tempo de formação do grupo estudado.

Dubar (1997, p. 105), conceitua identidade como “[...] resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Desse modo, o modelo itinerário, que caracteriza o pedagogo de São Mateus/ES, se assemelha ao exposto pelo Dubar (1997), tendo em vista que, que o sujeito contemporâneo ao tomar posse dos símbolos e valores, ele consolida as aproximações e divergências, sendo que este processo caracteriza a formação identidade do mesmo, que é intelectual e afetiva, impactada pelos apoios socioculturais, políticos, familiares, dentre tantos outros.

e) Atua como pedagogo na educação infantil e em outro segmento da educação:

Gráfico 5 - Atua como pedagogo na educação infantil e em outro segmento da educação.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

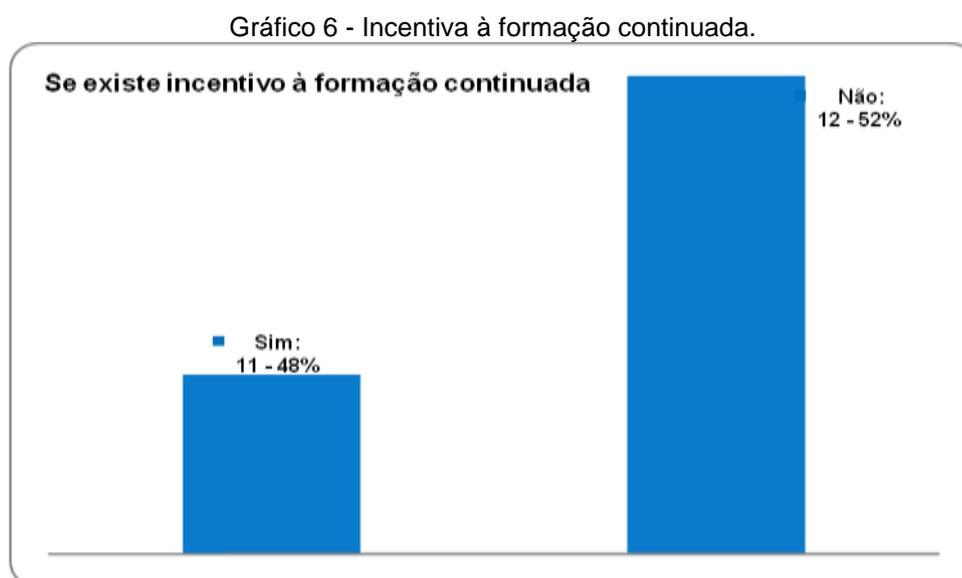
No que tange a atuação do pedagogo na educação infantil e em outro segmento educacional, pode-se abstrair das informações que 66% dos profissionais entrevistados atuam, apenas na modalidade de ensino infantil de São Mateus/ES e os outros 34% afirma atuar em outros níveis da educação da cidade estudada. Quanto aos motivos de atuarem em mais de um nível de educação, verifica-se que o fato, decorre da necessidade dos mesmos fecharem a carga horária de trabalho de 25 horas/aulas semanais, logo, os mesmos ainda informam que atuam no contexto do ensino médio e na EJA. Nesse sentido, se explica que nos dias atuais, o número de alunos dos centros de educação não é suficiente para completar a carga horária do regime de contratação efetiva dos pedagogos, para que ele atue em um contexto escolar só.

Diante o exposto, vê-se que, os pedagogos de São Mateus/ES ainda se caracterizam pelo caráter itinerante, o mesmo que era feito antes da inserção destes na área educativa infantil. Por conseguinte, pode-se afirmar que a identidade construída deste profissional estudada é marcada e influenciada pelos constantes deslocamentos para o desempenho profissional dos mesmos. O quadro instaurado que pode refletir no desempenho e na qualidade de vida dos pedagogos, pois pode apresentar sinais de cansaço dos constantes deslocamentos; bem como estes não dispõem de tempo e motivação para criar condições mais atrativas e propícias aos educandos que ensinam.

Tal contexto, postulado acima, possibilita compreender que existe determinada aproximação do percurso que o pedagogo faz para completar a carga horária dos mesmos, atuando em diversos contextos educacionais com identidade profissional destes. Orlandelli (1998) e Lane (1992) argumentam que a construção da identidade se compõe por meio das experiências, das relações estabelecidas com os grupos sociais e na representação do trabalho assumido na vida de cada um. Desse modo, lança-se na afluência dos embates emergentes da prática de cada dia. Essa identidade é indagada e colocada à prova pelo indivíduo em sua própria vivência e, por resultado, adquire demais configurações, tomando personalidade, diferente das demais. É, entretanto, nesse processo que se projeta a individualidade e consciência de si mesmo.

Pode-se pensar, ainda, que, nesse cenário, a identidade se revela em identidades, como construção e desconstrução de valores, crenças, conhecimentos, culturas e percepções pelo qual o sujeito passa. Onde o sujeito adiciona as novas maneiras de conhecimento e de se construir na sociedade (CIAMPA, 1991). Então, se observa que as relações estabelecidas possuem funções essenciais na construção da identidade, num movimento dialético. Silva (2008) reforça que a construção da identidade não é uma essência que se mostra de forma fixa e reta, ela configura-se como relação dialética, onde a mesma se desenvolve no processo contínuo e dinâmico da produção crítica, social e histórica do conhecimento, tornando-se efeito e fato performativo. A construção da identidade se apresenta balançando o desempenho, que se apresenta ora de forma inconstante, ora contraditória, ora partida e ora incompleta.

f) incentivo da cidade à formação continuada:



Fonte: Pesquisadora, 2018.

Os achados apontam que 52% dos participantes alega não serem incentivados pela cidade à formação continuada e 48% afirma que sim. Lança-se um olhar curioso a esta questão, considerando a pequena diferença entre receber e não receber. Os que afirmam receber incentivo relatam que estes são realizados por meio de reuniões mensais com todos os pedagogos da cidade, onde ocorre troca de vivência e orientações do fazer pedagógico, bem como nestas reuniões acontecem, palestras; cursos; oficinas e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC). Já os participantes que afirma não receber incentivo da cidade, explicam que o que se é ofertado não tem qualidade. Logo, compreende-se que os incentivos à formação continuada influência no significado da vida e na constituição social dos pedagogos, tornando a formação continuada como elemento de identidade profissional do sujeito (NÓVOA, 1992).

Prigol e Behrens (2015, p. 199), acrescentam que a formação continuada tem por objetivo permitir que o profissional:

[...] possa se desenvolver na sua integralidade, como pessoa e profissional da educação, para ter condições de intervir sabiamente na sala de aula e obter informações indispensáveis para uma prática pedagógica que corresponda aos desafios da sociedade, do mundo, do planeta e do universo.

Tendo em vista que, a educação inicial por si só não é suficiente para uma prática profissional adequada que atenda a demanda educacional, embasadas por esta hipótese, acredita que a capacitação e a formação continuada do pedagogo podem resultar em reflexões acerca do fazer, mudando a percepção dos mesmos sobre a prática profissional deles. Pimenta (2000) fecha a questão, expondo que as variadas atribuições do pedagogo na escola mostram-se como um dos desafios mais relevantes no trabalho destes profissionais, nesse contexto de funções, este precisar refletir a prática como um processo de formação continuada, pois é por meio da reflexão que o sujeito se torna crítico quanto ao próprio fazer profissional.

Compreende-se, ainda, que, a formação deve subsidiar aporte teórico ao profissional e acontecer de forma concomitante com a finalidade de reafirmar o fazer profissional. Onde estes também, devem buscar fontes de conhecimentos, para que, suportado em aparatos literários e práticos, os mesmos tenham condições de enfrentar os desafios, variedades dos casos e heterogeneidade dos alunos, fatores que surgem no local de trabalho. Nesta linha de raciocínio Dubar (1997) esclarece que, a identidade social serve de suporte aos conhecimentos profissionais, mas faz-se preciso a busca contínua da formação profissional como fonte que promova a identidade dos profissionais do campo de pedagogia.

No que tange aos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com 4 pedagogos da cidade de São Mateus/ES: Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3 e Entrevistado 4, sendo esta a forma como estes serão referenciados a seguir. Inicialmente, indagou-se acerca da:

g) compreensão da função do mesmo no campo da educação infantil no município de São Mateus/ES (Questão 1):

Os dados mostram que as funções são percebidas de forma generalista. Onde estes profissionais fazem o que precisa ser feito; uns acreditam que consiste em administrar as ações educativas, outros a compreendem como instrumento relevante para a formação do sujeito crítico e autônomo e ademais a entendem como instrumento de ligação entre os diversos atores envolvidos no contexto escolar, para que sejam atingidos os objetivos pedagógicos propostos.

Os dados apontam que o pedagogo de São Mateus/ES, ao longo do tempo, vivencia situações conflituosas refletindo em rejeição e preconceito por parte da sociedade e dos colegas de trabalho referentes às funções desempenhadas por estes na prática pedagógica. Como se pode notar na fala dos entrevistados, “na prática é um profissional a mais no Ceim, que está lá para ajudar quando precisar. Desempenha a função supervisora, mas também a de “tapa buracos”. Às vezes toma tanto tempo, existem tantos problemas que o pedagógico é mínimo” (ENTREVISTADO 3). Sendo este cenário também corroborado pelos dados coletados na Secretária de Educação (2018), que mostram o trabalho do Pedagogo em questão antes de 2011 era exercido por Diretores e Professores dos CEIM’s, sem qualificação adequada para tal. Veiga (1997) aduz que este caminho e recaminho de formulações e reformulações do curso de Pedagogia, influenciaram a identidade profissional dos mesmos, ocasionado crises e conflitos.

Soma-se isso, a outros desafios, em que, em alguns instantes, desfragmenta a ação pedagógica, gerando inquietações e, acima, de tudo, conflitos de identidade, considerando o fardo que lhe é dado quando há índice elevado de fracasso educacional. No mesmo raciocínio Brzezinski (2004), Libâneo (2001) e Silva (2003), ao salientam que o processo formativo do pedagogo é caracterizado pela dicotomia

entre educador e generalista, bacharelado e licenciado, generalista e especialista, técnico educacional e educador, que interferem na definição das funções e, conseqüentemente, de identidade.

Vieira (2009), explica que a identidade do pedagogo escolar é construída mediante os sentidos sociais da profissão, da reconfirmação das práticas que se desenvolvem e encaixam-se as circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que este profissional está inserido. Silva (2006) acrescenta que os afazeres pedagógicos são permeados de indagações acerca da identidade do mesmo, tanto que esta, na trajetória histórica, é entendida como a busca de afirmação de identidade.

h) fatores que impossibilitam o desempenhar de sua função pedagógica (Questão 2):

Os principais achados se referem a ambiente inadequado; escassez de recursos materiais; falta de compromisso dos responsáveis pelos alunos e do poder público; demanda de deslocação do pedagogo para atender a carga horária fechada e resistência do corpo docente em usar novas metodologias de ensino. Salienta-se que, a escassez de recursos, foi apontada como fator predominante nesta questão. Conforme apontado pelo Entrevistado 1 “[...] recursos materiais escassos, limita, impede, ou retarda os trabalhos pensados e decididos” e Entrevistado 4 “Penso que o fator material, prejudica e desenvolvimento”.

As considerações teóricas de Libâneo (2003) respaldam o mencionado pelos entrevistados, fortalecendo o entendimento de que as finalidades da escola só podem ser alcançadas quando estas dispõem de recursos adequados, envolvimento de todos os sujeitos da escola, dos pais, da comunidade e do poder público, que auxiliem o trabalho dos educadores e pedagogos no ambiente escolar. Posto isto, salienta-se a necessidade de valorizar a percepção deste profissional acerca do contexto de trabalho dele, manifestando-se como uma questão que precisa de constantes análises e debates, já que este profissional encontra-se na linha de frente do processo de escolarização; bem como estes são elementos essenciais para que os demais que os profissionais deste contexto desempenhem as funções inerentes aos mesmos de forma adequada e satisfatória.

i) incentivo à formação continuada (Questão 3):

Os resultados evidenciam dois contextos diferentes, 50% dos participantes que responderam a entrevista, informam que a prefeitura incentiva e oferece formação continuada, onde estes participam e as consideram benéficas, em detrimento do conhecimento obtido neste processo, conforme apontado pelo Entrevistado 1 “Sim, fiz duas formações oferecidas pelo município, e me trouxeram uma aprendizagem significativa”. Já 50% relatam que, a formação continuada em si não ocorre, o que ocorre são reuniões para reflexões e/ou debates, de acordo com o Entrevistado 3 “Quando acontece alguma palestra, seminário ou curso na área da educação, somos convidados a participar. Mas uma efetiva formação não acontece. No máximo reflexões e/ou debates em reuniões”.

As revelações dos entrevistados apresentam incoerência e contradições, logo, pode-se constatar que os pedagogos não tem percepção coerente acerca dos incentivos à formação continuada por parte da cidade de São Mateus/ES. Quadro que chama atenção, considerando assim, que o município vem negando a este profissional condição para que estes exerçam a função dos mesmos com melhor qualidade e produtividade. Adiciona-se que a capacitação e a formação continuada são mecanismos essenciais para alcançar a qualidade do que se ensina na escola. Entretanto, é importante, mencionar que o aperfeiçoamento profissional não é função apenas do poder público, assim, o próprio pedagogo vem negando a ele mesmo condições de executar um trabalho com melhor qualidade. Por fim entende-se que, há desinteresse de ambas as partes.

Mediante o exposto, Delors (2003, p. 159), aduz que o fazer do profissional da educação “[...] para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]”. Com base no mencionado, entende-se que o pedagogo para desempenhar suas funções de forma eficaz o mesmo precisa se atualizar. Corroborando o exposto, Freire (1996), afirma que a formação continuada na educação proporciona a estes profissionais condições para que este reflita criticamente sobre o fazer, sendo esta reflexão crítica de hoje ou de outro dia que possibilita que este melhore o seu próximo fazer.

Desta forma, é preciso que os pedagogos saiam da zona de conforto de um fazer constante e imutável. Por fim, Dubar (1997) se manifesta, informando que identidade do profissional não pode ser separada dos planos de formação e das formas de relação que organizam as variadas maneiras peculiaridades do mercado de trabalho, desse modo, a formação continuada dos pedagogos refere-se ao princípio da construção da identidade dos profissionais desta área, onde a concretização se dá pela inserção e pela obtenção contínua da qualificação.

j) principais dificuldades/limitações enfrentadas na profissão (Questão 4):

Os achados referem-se aos materiais disponíveis da escola, como evidenciado pelo Entrevistado 1 que as principais dificuldades da profissão são: “material didático, papel, tinta, etc.” e pelo Entrevistado 4 “recursos materiais”; seguidos da carga de horária, ausência de motivação e colaboração da escola que atua. No que tange a ausência de motivação e colaboração da escola, Libâneo (2010), discorre que tanto a desmotivação como a ausência de colaboração da escola inquieta a função do pedagogo, favorecendo o aborrecimento social e profissional do mesmo, o autor ainda continua mencionado tal quadro ainda incita o desinteresse do profissional.

Pinto (2014) contempla que as condições inadequadas de laboro, influenciam na chance menor de concretização do ensino e aprendizagem. Assim, fica claro que são muitas as limitações que permeiam o trabalho do pedagogo. Marini (2015), ainda relata que, a diversidade de funções e a extensa jornada de trabalho e a ausência de apoio escolar, geram crise mediante a prática pedagógica.

l) baseados pelas dificuldades pontuadas na questão anterior, solicitou que os mesmos fizessem sugestões de melhoraria para melhor desempenho do trabalho (Questão 5):

Os mesmos expõem: implantação de computadores e internet; desburocratizar a criação das AECs e menor custo para facilitar a chegada da verba na escola; debates em câmaras ou grupos da sociedade civil para distribuição dos recursos; mudança política; “formação continuada; sala de professores equipadas; recursos materiais e carga horária de 25 horas em uma só escola” (ENTREVISTADO 4). Serva (2006) informa que o tempo gasto pelo trabalhador, desde o preparo de sair

de casa até chegar ao local de trabalho, tendo este relação direta com as relações sociais e a com a saúde do mesmo; principalmente as relações familiares, além do possível surgimento de desgastes físicos e mentais.

m) hipótese de desistir deste campo de atuação (Questão 6):

A maior parte dos respondentes, afirma nunca terem pensado acerca, conforme exposição do Entrevistado 1 “não, gosto do meu trabalho e acredito que posso trazer contribuições bem como aprender”. Dos dados coletados nesta questão, apenas um dos entrevistados afirma que sim, “quando me deparei com obstáculo sim, porque é muito difícil efetivar algo que temos em mente quando para isso dependemos do outro e esse outro não quer, não se importa com a qualidade” (ENTREVISTADO 3).

Como em toda e qualquer profissão, a pedagogia também, como se pode perceber no pensamento de Libâneo (2010, p. 25):

[...] é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.

n) o que o faz felizes na profissão de pedagogo da educação infantil (Questão 7):

Os resultados mostram que as interações diversificadas que se unem em prol de um bem comum; a magia; o encantamento da infância; o reconhecimento do trabalho; a concretização no dia a dia do que foi projetado e a alegria das crianças realizando as atividades e adquirindo saber, nesse sentido, estes ainda acrescentam que mesmo com as dificuldades a educação acontece.

A pesquisa subsidiou dados reais do que se viu na revisão literária, onde a identidade profissional dos formados no curso de pedagogia se manifesta em incoerências, vulnerabilidade e incertezas. Mas, os pedagogos de São Mateus/ES sinalizaram que estão engajados em superar com as antigas ações que definem a identidade dos mesmos como profissional sem competência e fragmentado, para assumir novas identidades. Assim, mostra considerável ciência e esforço para alcançar a superação dos preconceitos permeados de modelos que não ajudaram, ao longo da história, a substituição do tradicional para o moderno. Onde, estes pontuam a socialização com os colegas de trabalho são movimento que auxiliam os

mesmos a assumirem outra identidade marcada pelas relações estabelecidas com seus pares.

Logo, mediante os dados obtidos, foi realizada uma sugestão de um plano formativo, com a intenção de promover o entendimento dos pedagogos sobre a identidade profissional dos mesmos (Apêndice III)

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção acadêmica buscou-se compreender a construção da identidade profissional do pedagogo na educação infantil do Município de São Mateus/ES por meio de documentais, bibliográficos e de campo sobre a formação da identidade dos pedagogos. Considerando os objetivos específicos elaborados para orientar este estudo, os resultados do primeiro deles concernentes ao processo de organização e estruturação da formação pedagógica no Brasil mostram que esses foram inviáveis devido à fragmentação na organização e estruturação curricular, evidenciando polêmicas, ausência de clareza quanto à atuação e fragilidade atribuída aos sujeitos estudados, informações essas que vão ao encontro dos dados literários levantados na pesquisa bibliográfica. Salienta-se que a formação do pedagogo em especialista, com enfoque sistêmico, gerou ações fragmentadas e generalizadas como bases identitárias de um perfil profissional, incorporando deficiência na formação inicial, refletindo no desempenho profissional deles.

Quanto à identificação da identidade construída do pedagogo infantil da cidade de São Mateus, os dados obtidos apontam que esses encontram-se em processo de construção identitária, fundadas pelos atributos culturais locais da cidade, presentes no tempo e história, fato que vai ao encontro da linha de pensamento de Castells (1999) ao pontuar que a identidade dos sujeitos é influenciada pelos hábitos do ambiente que estes pertencem ocasionados pela tradição cultural do contexto, sendo passado de geração em geração. O processo de construção em andamento dos sujeitos estudados é reflexo do recente reconhecimento da educação infantil e da inserção do pedagogo nessa modalidade educativa, 2009 e 2011 respectivamente, desse modo o processo de construção de identidade envolve tempo, troca de experiências e vivências, consolidação de relações estabelecidas entre os pares e na representação do trabalho assumido na vida de cada um.

No que tange a sugestão de um projeto formativo continuado a estes profissionais, visando melhor compreensão destes acerca da sua identidade e fazer pedagógico. Há evidências positivas da relevância do projeto formativo continuado aos pedagogos da educação infantil de São Mateus, tendo em vista que as contradições

de percepções dos estudos sobre os incentivos a formação continuada interfere na compreensão da identidade e reflete no desempenho profissional, afetando diretamente a formação dos sujeitos críticos e reflexivos. Desse modo, a atualização e a capacitação mostram-se como estratégias essenciais no campo educativo, tendo em vista a relevância dessas na melhoria da compreensão dos profissionais estudados sobre a identidade e práxis pedagógica deles, no sentido desses assumirem uma consciência crítica e reflexiva no desempenhar de suas funções, principalmente, uma vez que esses desempenham papel formativo de sujeitos precisando estar sempre em constante mudança e crescimento teórico e prático.

Por fim, embora, a identidade dos sujeitos estudados ainda esteja em processo de construção à mesma manifesta-se de forma ambígua e contraditória, reafirmando o processo de construção de identidade que se encontram. Nesse sentido Freire (1996, p. 17) afirma que o fazer dos profissionais do campo educativa requer “[...] capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. *Porto das águas e das mágoas*. São Mateus: Poesia, 2005
- ANFOPE. *Coletânea dos documentos finais dos encontros nacionais: I ao VI*. Rio de Janeiro: UFF, 1992.
- ANTUNES ICB SILVA RO BANDEIRA TS. *A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior*. Disponível em: < <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf> > Acesso em 18. Agos. 2017
- ADORNO TW. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARANHA, MLA. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, APP.; GEBRAN, RA. *Docência no ensino superior: trajetórias e saberes*. São Paulo: Paco Editorial, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOLLMAN, MGN. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educ. Soc.* 2010, v.31, n.112, p.657-676, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de filosofia. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*, Rio de Janeiro: v.2, [s. n.], p. 562-570, [s.d].
- _____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SCHUCH, V. F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972.
- _____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972. p. 98-110.
- _____. *Lei n. 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.
- _____. *Lei n. 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/1996.
- _____. *Parecer n. 292/1962*. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura, 1962.
- _____. *Parecer n. 251/1962*. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia, 1962.
- _____. *Parecer n. 252/1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, 1969.

- _____. Indicação n. 67 de 2/1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação. **Formação do Magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1975.
- _____. Indicação n.70/1976. Trata do preparo de especialistas em Educação. **V formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.
- _____. **Parecer CNE/CP n. 115/1999.** Dispõe sobre diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília: CFE, 1999.
- _____. **Parecer CNE/CES n. 970/1999.** Trata do Curso Normal Superior e da habilitação para o magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999.
- _____. **Parecer n. 09/2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: 2001.
- _____. **Decreto n. 3276/1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999.
- _____. **Decreto n. 3554/2000.** Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília: 1999.
- _____. **Resolução n. 2/1969.** Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. Documenta, n.100. p. 113-117. 1969.
- _____. **Parecer CFE no 252/1969.** Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Brasília, 1969.
- _____. **Parecer n. 5/2005/2005.** Que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.
- _____. **Parecer n.3/2006.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.
- _____. **Resolução n. 1/2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

BRAÚMA, RCA. **A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia.** Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf> > Acesso em 10. Jun. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo, Papirus, 1996.

_____. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2004.

CASTELLIS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, MVC. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias.** 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 2004.

CAVALCANTE, M J. **Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério: um projeto em construção.** 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 1992.

CHAVES, EOCO. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo, 1981.

CIAMPA, AC. Identidade. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOVÃO, EDS. **As diversas formas de atuar o pedagogo: uma visão contemporânea**. Fev. 2011. Disponível em: < <https://blog.abmes.org.br/?p=1484> > Acesso em 18. Agos. 2017

CRUZ, GB. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006. De Marco (2002),

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto, 1997

FAVERO, MLA. University in Brazil: from its origins to university reform – 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRAZ, JPSS. História de São Mateus, Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.** vol.22, n.76, pp.232-257, 2001.

FERRÃO, RG. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. Vitória: Incaper, 2008.

FERREIRA, ABH. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

FRANCO, MLPB. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRAUCHES, CC. **Curso de pedagogia: o que fazer?** São Paulo: Semesp, 2006

FREIRE, P. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, RL. Orientação educacional – afinal, a quem serve? **Caderno Cedes**, São Paulo: n. 6, 1989.

GATTI, B. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**. 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun. 2007.

GERMANO, JW. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOLDBERG, MAA. A profissão de orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 10, agos. 1974.

GRINSPUN, MPSZ. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, VS. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

GURGEL, T. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Revista Nova Escola** nº 126, p.48-53, outubro, 2008.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; FABRE, M. **Manifesto do pedagogo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. População. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>>

JOHNSON, AG. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LANE, STMA. **A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LAVILLE, C., DIONE, J. **A construção do Saberes: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

LIBÂNE, JC. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê? 9. ed.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010

_____. **Olhar de professor**. Ponta Grossa. v. 10, n. 11, p. 11-13, 2011.

LIBÂNIO JC.; PIMENT, SG. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** V. 20, n.68, pp.239-277, 1999.

_____. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, EC. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** São Paulo: Papyrus, 2002.

LIMA MRC. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido.** São Paulo: Líber Editora, 2007.

LÜCK, H. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MARIANI, JA. **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência.** 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015.

MARTINS, JP. **Princípios e métodos da orientação educacional.** São Paulo: Atlas, 1984.

MEDINA, AS. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: AGE, 2002.

MELLO, CJT.; AURELIANO, EFS.; BRASIL, MGP.; MELO, JFTC. Formação docente em discussão: (des) compassos e possibilidades na construção de saberes profissionais. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira,** 2018.

MENEZES, ET.; SANTOS TH. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

MINAYO, MCS. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MURIBECA, ML. **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar.** Editora Universitária UFPB, 2002.

NARDOTO, EO.; LIMA, H. **História de São Mateus**. Espírito Santo: EDAL Editora Atlântica LTDA, 1999.

NOGUEIRA, NA. **A sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NETO, SS.; CARDOZO, AS.; SILVA, DB.; RIBEIRO, BP.; SILVA, JS.; BRUM, EV.; CEREGATTO, L.; CESANA, J.; BENITES, LC.; MOTTA, AI. A escolha do magistério como profissão. **IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores**. São Paulo: UNESP, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, VF, **Implica-se implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2007

ORLANDELLI, SH. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais**. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PÁDUA, EMM. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. São Paulo: Papiros, 1997.

PEDROZO, JD.; LIMA, MF. **O perfil do pedagogo no contexto das reformulações curriculares**. Set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9298/6162> > Acesso em 15. jun. 2018

PERES, JP. **Administração e supervisão educacional**. Recife: Atlas, 1975.

PERRENOUD, P. **Formando profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERTENELLA, A.; GALUCH, MTB. A formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século xxi: da necessidade de continuar o debate. **IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul**, 2012.

PIMENTA, SG. Orientador educacional como trabalhador intelectual. **Cadernos Cedes**, São Paulo: n. 6, Cortez, p. 60-64, 1989.

_____. **Saberes pedagógico e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, UA. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

PONTE, P. Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. **Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Quixote, 1989.

PRADO, C.; VAZ, DR.; ALMEIDA, DM. Theory of Significant Learning: development and evaluation of virtual classroom in Moodle platform. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2011 nov-dez; 64(6): 1114-21.

PRIGOL, J.; BEHRENS, AM. **Manifesto do pedagogo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RAYMOND, AM.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 1, jan.febr. 1995.

RAPPAPORT, SH. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais**. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 1998.

REIS, GM. **Pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

RIOS, TA. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, VF. **Autobiografias, história de vidas e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SACRISTÁN, JG. **Consciência e ação sobre prática como libertação profissional dos professores**. Portugal: Porto, 1999.

SANTOS, DS. **Pedagogo social: a atuação do profissional da educação, no contexto socioeducativo**. Fev. 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/pedagogo-social-a-atuacao-do-profissional-da-educacao-no-contexto-socioeducativo/54157>> Acesso em 18. Agos. 2017

SÃO MATEUS. Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. **Conselho Municipal de Educação de São Mateus – ES**. Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. Users/Positivo-pc/Downloads/resolucao-cmesm-n-03-educacao-infantil-11062015-135619. pdf>Acesso em 15 Julho 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, v.37, n.130, p. 99-134, jan./abr. 2008.

SCHEIBE, L. A contribuição da ANfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil: **REUNIÃO DA ANPED**, 24., 7-11. Out. 2001, Caxambu, Sessão Especial. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração.**, Recife, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

SCHÖN, DA. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Lisboa: Nova Enciclopédia. 1992.

SERVA, MF. O fenômeno *workaholic* na gestão de empresas. **Rev. Adm. Pública**, vol.40, n.2, pp.179-198, 2006.

SILVA, JCA. A supervisão e o ensino. **Revista ANDE**, São Paulo: ANDE, n. 3, 1982.

SILVA, TRN. Especialistas do ensino em questão. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. **Cadernos Cades**, São Paulo: n. 6, p. 3-7, 1989.

SILVA, LBC. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial – um estudo em alunos do último ano do segundo grau.** 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo: 1990.

SILVA, EM. Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão. Brasília: Plano Editora, 2000.

SILVA, CSB. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, CSB. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, FSF. **A identidade do pedagogo e as novas diretrizes curriculares de pedagogia.** Set. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia 2/aidentpedagdiretrizesped.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia%20aidentpedagdiretrizesped.pdf)> Acesso em 14. Jun. 2018

SHIROMA, EO.; MORAES, MCM.; EVANGELISTA, O. **Ensino superior em tempos de adesão pragmática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, GV. **O pedagogo na atualidade.** Monografia (Especialização em Supervisão Escolar). Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2011.

SOUZA, IB. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, GR. **Mundo educação: identidade Cultural.** Disponível em:<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>>. > Acesso em 18. Agos. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. A identidade cultural na pós-modernidade. *Texto contexto - enferm.* vol.15, n.1, pp.162-163, 2006.

VALE, JMF. O diretor de escola em situação de conflito. ***Cadernos Cedes***, São Paulo: n. 6, p. 37-50, 1989.

VALLE, L. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da filosofia da educação. ***22ª Reunião anual da ANPEd***, 2006.

VASCONCELLOS, MMM.; OLIVEIRA, CC. Teaching in Pedagogy course: a paradoxal relation between theory and practice training. ***Rev. Diálogo Educ.***, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 117-137, jan./abr. 2013

VIEIRA, R. ***Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade.*** Porto: Edições Afrontamento, 2009.

VEIGA, IP. et. al. ***Licenciatura em pedagogia.*** São Paulo: Papirus, 1997.

WERLE, FOC. Formação do administrador da educação no Brasil: uma tentativa de periodização. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 67-84, ago. 1971.

ZUBEN BE. Identidade da filosofia da educação. ***21ª Reunião Anual da ANPEd***, 2003.

APÊNDICE I – Questionário para coleta de dados

Prezado(a),

Sou aluna do Programa do Mestrado em “Ciência, Tecnologia e Educação” na Faculdade Vale do Cricaré - FVC. Estou realizando a pesquisa do mestrado e a sua contribuição é muito importante para mim. Em nosso questionário, discutiremos algumas questões pertinentes ao seu trabalho como Pedagogo (a) E a Identidade Formada ao longo dos anos. Eu gostaria que você ficasse à vontade para responder as minhas perguntas. Tudo o que tem a dizer sobre a sua experiência é importante, não há nada que é certo ou errado.

Atenciosamente,

Edna da Silva Cypriano Torezani – 27 9 9617-4227

ednacypriano@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Concordo em participar da pesquisa abaixo discriminada nos seguintes termos:

Pesquisa: A Identidade do Pedagogo na Educação Infantil do Município de São Mateus – ES

Pesquisador e responsável pela coleta de dados: Edna da Silva Cypriano Torezani.

Orientador: Prof^ª. Ma. Luana Frigulha Guisso.

Instituição: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação (PPGCTE/FVC).

Justificativa e objetivo da Pesquisa

O que impulsiona a realização desta pesquisa, foi entender o processo e formação ao longo dos anos da identidade profissional do pedagogo no município de São Mateus. Observando a necessidade de melhorar ainda mais a qualidade da educação oferecida nas escolas e centros de educação infantil, tornou-se necessário pesquisar mais sobre a história da educação no município e a formação de seus profissionais, principalmente do pedagogo que é peça importantíssima nesse processo por ser um mediador de conhecimentos e práticas, buscando identificar sua identidade profissional formada ao longo de seus estudos.

Descrição dos procedimentos aos quais os participantes serão submetidos

A priori será aplicado um questionário com questões fechadas de múltipla escolha. No segundo momento será realizada entrevistas com alguns pedagogos para melhor compreensão dos aspectos abordados no questionário. A participação é voluntária, estando o participante livre para interromper a entrevista em qualquer momento da pesquisa. Assegura-se também o anonimato do participante.

Benefícios esperados

Os resultados analisados da pesquisa serão divulgados em meio acadêmico: da apresentação em congressos, relata-se a possibilidade da publicação dos resultados em anais de eventos científicos, artigos e livros na área da Educação, para contribuir na reflexão do tema em estudo. Espera-se, ainda, que esta pesquisa possa servir como base para melhorar a implementação de políticas públicas e formações continuadas aos profissionais.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Documento: _____

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de compromisso.

Participante: _____

São Mateus/, _____ de 2018.

Questionário destinado aos pedagogos

1 Formação profissional:

Pedagogia Magistério com atualização Outro curso com atualização

2 Tempo de formado:

Menos de 5 anos Entre 6 e 9 anos Acima de 10 anos

3 É concursado (a) no município de São Mateus/ES?

Sim Não

4 Atua como pedagogo na educação infantil há quanto tempo?

1 a 4 anos 5 a 9 anos 10 a 15 anos

5 É pedagogo na educação infantil em outro segmento?

Sim Não

5 O município incentiva a formação continuada aos pedagogos da educação infantil?

Sim Não

APÊNDICE II - Entrevista destinado aos pedagogos

1 Como você compreende a função do pedagogo da Educação Infantil no município de São Mateus/ES?

2 Na sua opinião qual (quais) o fator (fatores) que impossibilita (impossibilitam) desempenhar a função de Pedagogo como gostaria na Educação Infantil. Por quê?

3 Falando um pouco sobre atualização profissional, a Prefeitura Municipal de São Mateus oferece Formações Continuidas aos Pedagogos da Educação Infantil? Você já realizou alguma oferecida pelo município? Considerou importante?

4 Quais as principais dificuldades/limitações enfrentadas na sua opinião na profissão?

- Deslocamento até as escolas que atua;
- Falta de motivação e colaboração da escola (equipe) que atua;
- Carga horária;
- Recursos materiais disponíveis nas escolas;

Explique:

5 Baseada nas dificuldades respondida acima o que poderia sugerir para melhoraria do trabalho.

6 Você pensa ou já pensou em desistir da profissão? Por quê?

7 O que te faz feliz na sua profissão de Pedagogo da Educação Infantil?

APÊNDICE III - Nossa identidade, nosso trabalho, valorizem!

A finalidade deste subtópico se refere a uma proposta de sugestão que contribua para a formação da identidade do pedagogo na educação infantil da cidade de São Mateus/ES, buscando maneiras de conversas entre teoria e prática, através da reflexão e da ligação entre ambas. Observa-se que embora, tenha-se evolução no contexto legal da organização curricular do curso de pedagogia para a formação do profissional de pedagogia, como por exemplo, a autonomia concedida às entidades de ensino superior passar a ter correlação à capacitação profissional da pedagogia.

Mas, ainda, o estudo apresenta-se as contradições que se faz necessário superar, pontuadas em dois pontos essenciais: o caráter fragmento e geral das disposições para a formação pedagógica e a Pedagogos da Educação Infantil de São Mateus/ES, sendo este último ponto aqui mostrado como participes do estudo. Assim, explicita-se que a identidade profissional do sujeito ocorre no desenvolver de uma personalidade influenciada pela lógica dos recursos materiais, do tempo vivido, do envolvimento do que é ou não é e da suposição do que acontecerá no futuro; Castelss (1999) contempla que a identidade se construir conforme o costume de determinado contexto, onde os hábitos são fundamentados pela cultura local, que se inter-relacionam e que é intrínseco a sociedade, ao tempo e ao espaço.

Por isso, mediante a pesquisa, foi possível notar o desejo dos pedagogos estudados em terem espaço e tempo para dialogar sobre a identidade profissional dos mesmos, desse modo, evidencia-se a percepção da relevância de se pensar em espaço/tempo, de maneira, a viabilizar discussões que contribuam para valorização e compreensão da identidade construída destes sujeitos. Sobretudo, tem-se a plena consciência, da complexidade e dificuldade que envolve o tema, acredita-se que tal proposição pode resultar em ações que favoreçam o aperfeiçoamento da qualidade do trabalho pedagógico, somado ao favorecimento desta proposição a promoção de reivindicação e sugestões de melhorias do contexto estudado, que beneficiem a todos os atores envolvidos no contexto da escola.

De acordo com Freire (1993), é relevante que os profissionais do campo educativo se apessem da consciência de desprenderem-se de um ideário social que distorce a atuação profissional dos mesmos, logo, estes devem ser revestir de comprometimento em busca de reivindicações de um ideário social que se afaste da concepção simplista e reducionista da pedagogia e do ofício profissional pedagógico, derivada da precariedade dos aportes teóricos, de imprecisões conceituais, de ausência de consideração de diversas esferas de atuação científica e de profissional da área educativa.

Para tal, sugere-se “O dia do Estudo”, onde a pesquisadora realizaria palestras e atividades ao entorno da temática, sendo estas ações divididas em duas fases, considerando a demanda e a localidade sugerida da Secretária de Educação Municipal de São Mateus/ES.

Os palestrantes seriam:

- ✓ **Abertura:** Sra Zenilza Aparecida Barros Paulo, da Secretária de Educação Municipal de São Mateus/ES, para realizar a abertura do evento, onde esta explicitaria a relevância de um evento deste porte, apresentando os demais palestrantes.
- ✓ **A identidade profissional pedagógica:** Edna da Silva Cypriano Torezani (mestranda da Faculdade Vale do Cricaré/estudiosa da temática). Neste caso, esta exploraria o assunto, perpassando a constituição sociopolítica da formação pedagógica, evidenciando contradições e polemicas acerca da prática formativa, correlacionando-as ao contexto da cidade. Com a intenção que a elucidação do objeto de estudo sirva de suporte a novos estudos em favor da identidade profissional do pedagogo.
- ✓ **Orientação de práticas lúdicas:** Sra Fernanda Bravim (PNAIC), esta guiaria os pedagogos com ideias e sugestões de trabalhos que podem ser realizados ludicamente.
- ✓ **Falar do Trabalho do Pedagogo e Legislação:** Sra Márcia Alexandra de Souza Fernandes do Conselho Municipal de Educação psicóloga da Secretária da

cidade e a Sra Vera Pestana da Secretaria de Educação da cidade de São Mateus/ES.

- ✓ **Educação Especial:** Sra Kátia Simone Lopes do Setor de Educação Especial da cidade, para elucidar os aspectos históricos e sanar as dúvidas que forem surgindo.
- ✓ **Filosofia e a Prática Pedagógica:** Sra Ana Paula da Rocha Silveiras do Setor de Filosofia da Secretaria de Educação³.

As palestras tratariam de:

- Processos identitários do pedagogo:
- Novas perspectivas de como trabalhar o lúdico na sala de aula (tema 1)
- Eu posso, você pode, nós podemos trabalhar com mais qualidade. Depende do ponto de vista (tema 2)
- Educação especial no fazer pedagógico de cada um. (tema 3)
- Filosofia, para quê?! (tema 4)

Assim, acredita-se que a disponibilização de novas possibilidades/práticas dos pedagogos aos professores dos CEIM's podem refletir em melhorias da qualidade do serviço prestado a comunidade, como um todo e de forma geral. Porém, se pensa também, ser de extrema importância trabalhar a autoestima do pedagogo; possibilitando que o mesmo se valorize e aprenda a valorizar o trabalho do outro, com um olhar diferenciado. Não menos importante, mas creio que falar da educação especial e da filosofia, sanando dúvidas procedimentais ou elucidar situações possíveis de ocorrer nos CEIM's ajudaria muito no fazer pedagógico, melhorando a atuação do pedagogo. Se todas essas ações puderem ser vividas de forma prática, estas podem vir a enriquecer a bagagem em termos de conhecimento que foram obtidos nesse estudo. Todos esses temas propostos em conformidade com os diálogos estabelecidos nos procedimentos de coleta de dados. Desse modo, se tratados, os mesmos podem subsidiar suporte a escola.

Possíveis profissionais que concordariam em participar do evento para trabalhar os assuntos do lúdico, do laboro e legislação pedagógica, educação especial, filosofia e prática pedagógica.

Avaliação da proposição: ocorrerá durante as palestras, por meio de questionários disponibilizados aos participantes, onde estes terão a oportunidade de expor a opinião dos mesmos.

ANEXO A - ATA da 86ª Plenária do Conselho Municipal de Educação

Aos 14 dias de dezembro de dois mil e onze.; o conselho municipal de Educação De são Mateus – Espírito Santo se reuniu em plenário ordinário em sua sede das treze horas e trinta minutos as dezessete e vinte minutos na presença dos conselheiros. Márcia inicia a reunião com acolhida, leitura e aprovação da ata anterior logo após, Márcia solicita as informações sobre a comissão do concurso de remoção e Ivanete informa que participou da leitura do decreto e da inscrição que chama a atenção ao fato de que, no caso de atraso do candidato, o mesmo perde a oportunidade e acredita que isso foi muito radical. Valdirene observa que algumas pessoas perderam a localização, por estarem fora a mais de dois anos. Essas vagas seriam colocadas á disposição apenas no próximo ano de dois mil e doze (2012), e apenas duas delas foram postas este ano. Outra situação que chamou a atenção foi a questão de excedentes que não foram informados. Fabiane questionou o critério para classificar os professores como excedentes, a mesma foi á Secretaria Municipal de Educação questionar o fato e foi informada que deveriam ser os Últimos professores a lotarem na escola, mas não á decretos ou quais quer documento. Que indiquem os critérios para tal. Valdirene explica o que venha ser ex-oficio e Excedentes no Município. Eliete chama a atenção para o problema de fechamento de Turmas no CEIMs, que só estão levando em conta a estrutura do Prédio e não tem havido consideração alguma aos professores. Alaíde coloca a sua situação, Josefa observa. Que o local foi inadequado, a documentação e entregue e conferida na hora e acontece a Reclassificação ali, se a documentação estiver errada. Simone sugere que o conselho Municipal de Educação (CME) se pronúncia a questão da acedência. Valdirene chama Atenção para o fato que as questões não ficaram claras e os critérios são modificados no processo. Além de ser observado que a lei não vem sendo cumprida. Avaliação de Desempenho com critério de pontuação é algo injusto pela maneira como a mesma e feita. Márcia propõe a constituição de uma comissão para discutir a Educação Infantil, Com todas as questões que são guardadas e precisar ser levantadas. Marilene informa que há comentários de que no próximo ano de dois mil de doze, haverá Pedagogos nos CEIMs e que estes serão os professores excedentes. Marcia lembra que a tipologia foi discutida e está em aprovação, a comissão para estar discursão e formada por: Joseynaira, Andréia, Marilene, Nete e Josefa. Marcia informa sobre a reunião agendada com a secretaria

de educação, que virá tratar de alguns assuntos entre os quais sobre Com o município está se organizando para se adequar á lei 11738 que trata do piso Nacional e do planejamento que passa para 1/3 de carga horaria, entre o assunto da pauta é A vinda da guarda municipal para a casa do conselho municipal da Educação. Eliete Lembra que a guarda municipal atua na ação Social, e que, portanto, não cabe ser usado Recursos do FUNDEB para o aluguel da mesma. Márcia informa sobre a resposta do Ministério Público Federal (MPF), que foi uma decisão de declínio, pois, não e de Competência do mesmo e sim do ministério público. Pede ainda três conselheiros para fazerem a avaliação de desempenho da Márcia Alessandra e são este que farão: Francisco Jayme, Joseynaira e Elizabete. Márcia informa a visita de Marivan. Diretor do Projeto José Bahia. Que trouxe a situação sobre a suspensão de merenda do Projeto e solicita ao CME, intervenção. Valdirene chama atenção que é necessário entender a função do Projeto José Bahia. Márcia pede que esta questão levantada seja discutida em outro momento e se dispõe Francisco Jayme, Sayonara, Eliete. Luciana, Simone e Valdirene colocar a importância do funcionamento do projeto acima citado, para o público que eles atendem. A formação da comissão sobre a análise e Aprovação do regimento comum das escolas: Fabiane, Ivanete, Alaíde, Sayonara, Simone, Rosemary, Marilene e Elizabete. Apresentação do parecer sobre a mudança do bimestre para o trimestre. Rosemary questiona a distribuição das notas no bimestre com O peso maior para o último. Simone presta esclarecimentos sobre o desenvolvimento do Processo de construção do regimento. A discursão gira em torno da questão da Avaliação e da preocupação com isso ocorrerá. Eliete coloca que avaliação é algo Maior do que bimestre e trimestre colocado em votação. 15 (quinze) votos a favor e um (1) contra. Márcia lembra que algumas comissões têm trabalhos a apresentar e que no início de fevereiro entrará em contato com as mesmas. Não tem mais nada a ser tratado. Márcia encerra o plenário agradecendo a presença de todos os conselheiros e ao Dispensa. A presente ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos presentes.

Obs: Esta Ata foi aqui digitada para melhor compreensão de seu texto, a original encontra-se no CME da cidade de São Mateus.

ANEXO B - Livro de ponto

1

CEIM NOSSA SENHORA DE LURDES

MÊS: Fevereiro DIA DA SEMANA: Segunda-Feira DATA: 06/02/2012
 DIA LETIVO: 01

ADMINISTRATIVO

NOME	CARGO	HORÁRIO	ASSINATURA
Andressa de Souza	AUX. SER. GERAIS	07:00 - 13:00	<i>Andressa de Souza</i>
Ana Cléria dos Anjos	AUX. SER. GERAIS	07:00 - 13:00	<i>Solange Costa Firmes</i>
Clemilda Soares Abreu	AUX. SER. GERAIS	08:00 - 14:00	<i>Clemilda Soares Abreu</i>
Maricléia da Silva	AUX. SER. GERAIS	10:00 - 15:00	<i>Maricléia da Silva</i>
Solange da Costa Firmes	DIRETOR (A)	07:00 - 13:00	<i>Solange da Costa Firmes</i>
Edilaine da Conceição	PEDAGOGO (A)	07:00 - 13:00	<i>Edilaine da Conceição</i>
Wides Maria Santos	AUX. SER. GERAIS	10:00 - 15:00	<i>Wides Maria Santos</i>
Sabrina de Souza Oliveira	MÃE SOCIAL	07:00 - 13:00	<i>Sabrina de Souza Oliveira</i>
Benedita Maria Souza	ESTAGIÁRIA	08:00 - 12:00	<i>Benedita Maria Souza</i>

OBSERVAÇÕES:

Obs: Os nomes aqui declarados, tanto da escola como dos funcionários foram criados/fictícios para não expor a vida particular dos reais funcionários.