

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO
ATUANTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA-PI:
1980 a 2006**

Reijane Maria de Freitas Soares

**Teresina – PI
2008**

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO
ATUANTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA-PI:
1980 A 2006**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral

**Teresina – PI
2008**

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO
ATUANTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA-PI:
1980 A 2006**

Aprovada em:

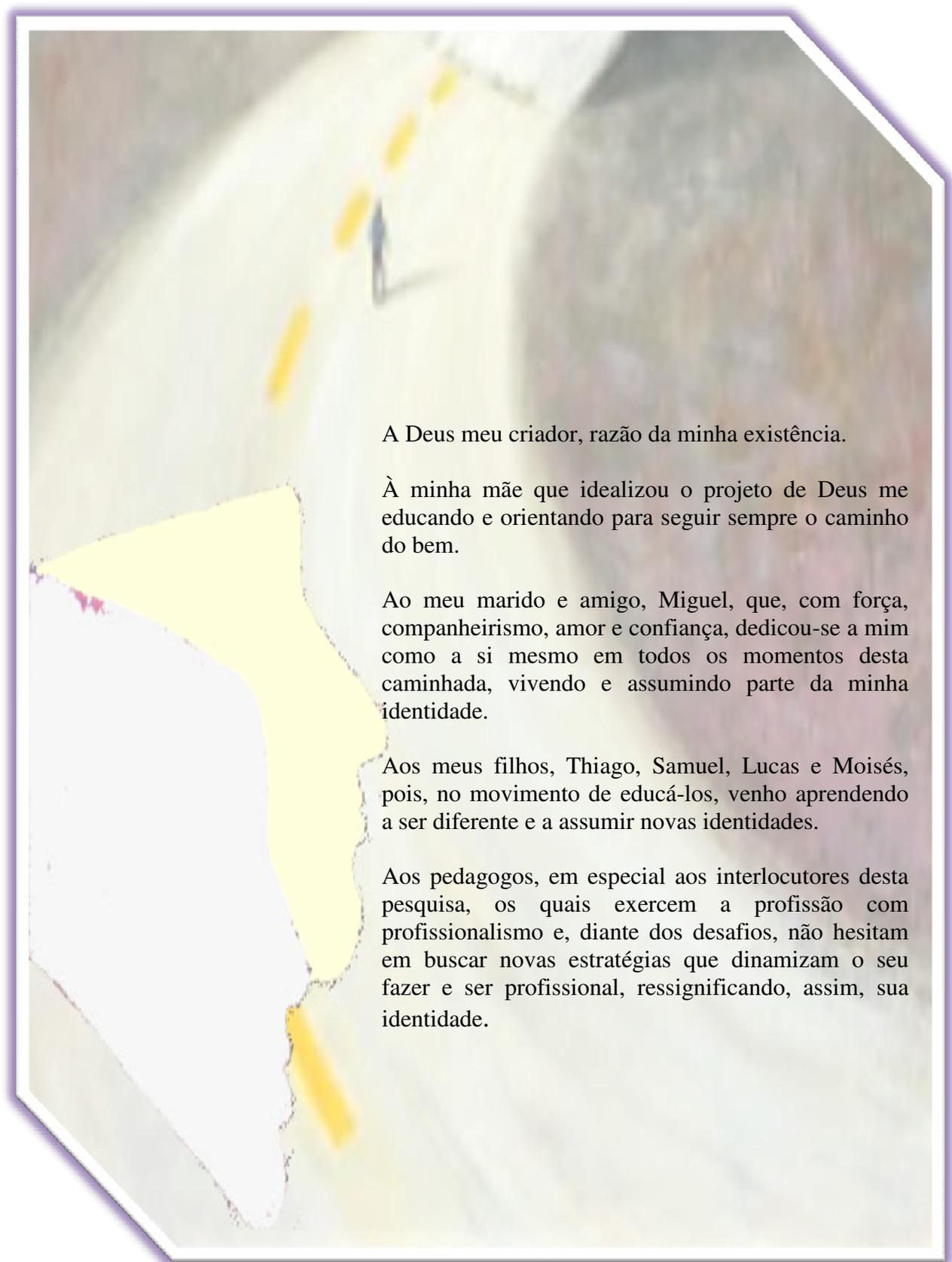
BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Oliveira Cabral
Orientadora - UFPI

Prof^ª. Dra. Regina Maria Teles Coutinho
Membro - UESPI

Prof^ª. Dra. Antônia Edna Brito
Membro - UFPI

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Suplente - UFPI



A Deus meu criador, razão da minha existência.

À minha mãe que idealizou o projeto de Deus me educando e orientando para seguir sempre o caminho do bem.

Ao meu marido e amigo, Miguel, que, com força, companheirismo, amor e confiança, dedicou-se a mim como a si mesmo em todos os momentos desta caminhada, vivendo e assumindo parte da minha identidade.

Aos meus filhos, Thiago, Samuel, Lucas e Moisés, pois, no movimento de educá-los, venho aprendendo a ser diferente e a assumir novas identidades.

Aos pedagogos, em especial aos interlocutores desta pesquisa, os quais exercem a profissão com profissionalismo e, diante dos desafios, não hesitam em buscar novas estratégias que dinamizam o seu fazer e ser profissional, ressignificando, assim, sua identidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre iluminar e guiar meus passos, fazendo maravilhas em minha vida.

À minha mãe, que, desbravando caminhos, enfrentou e venceu desafios com esperança, coragem e determinação, para me educar e tornar-me esse ser que hoje sou.

Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre se orgulhou das minhas conquistas, acreditando que eu poderia ascender cada vez mais.

Ao meu marido, que, com grandeza, me ajudou nesta conquista. Qualquer expressão de agradecimento é insuficiente, e, assim, só me resta dizer que ele é tudo para mim, um presente de Deus, o marido que toda mulher deseja e que toda mestranda necessita ter. Valeu por tudo.

Aos meus filhos, que, embora convivendo com minhas ausências e tensitudes, estiveram firmes ao meu lado, contribuindo na construção deste trabalho com as digitações.

À minha irmã, que, nos momentos difíceis, me incentivou com sua força espiritual rogando sempre a Deus por mim.

Aos demais familiares, que, direta ou indiretamente, vivenciaram meu distanciamento sem questionar ou julgar-me pelas lacunas cravadas nas nossas inter-relações.

À Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC) e Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), que disponibilizaram os meios necessários para que eu alcançasse meus objetivos.

Ao Prof. Antônio José Medeiros, a quem eu muito admiro pela determinação e desejo de construir uma escola pública de qualidade e por também buscar dar significado ao ser pedagogo, mesmo diante daqueles que tentam obstaculizar seus projetos.

À Prof^{ra}. Dra. Carmem Lúcia Cabral, fiel orientadora que se dedicou, com ética, compromisso e sabedoria, sistematizando comigo os passos deste trabalho, meu eterno agradecimento.

Às sábias professoras Dra. Maria da Glória B. Lima e Dra. Vilani Cosme Carvalho, pelas valiosas críticas a este trabalho no processo de qualificação. A partir delas, creio ter sido possível dar melhor qualidade as idéias.

Aos professores Dra. Regina Maria Teles Coutinho, Dra. Antônia Edna Brito e Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, que se dispuseram a analisar este trabalho,

contribuindo com suas críticas para o enriquecimento e organização das idéias construídas.

À Prof^ª Dra. Maria Divina Ferreira Lima, pela valiosa colaboração quanto aos referenciais teóricos e reflexões ainda no momento em que meu projeto de cursar Mestrado estava no plano da idealização.

Aos todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, pelas valiosas contribuições, as quais me possibilitaram reafirmar a minha compreensão de que o saber é uma fonte inesgotável que se constrói nas relações sociais, na interação do eu com o outro, fortalecendo-se no movimento das socializações com esse coletivo.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo pronto atendimento prestado quando por mim solicitados.

A todos os colegas que comigo trilharam e aos que ainda trilham no ciclo da vida profissional, socializando saberes e contribuindo para a formação do meu fazer e ser pedagoga.

Aos colegas companheiros do curso de Mestrado, pelas experiências compartilhadas, as palavras amigas e de confiança, na minha memória guardarei os momentos de descontração promovidos pelo nosso amigo Ribamar, que tornaram, com certeza, o caminho mais suave.

À Joana Darc A. Araújo, que ainda no princípio desta caminhada, me apoiou e incentivou, acreditando no meu potencial.

À Arabela Eunice Martins Machado amiga de todos os momentos, a qual, pela sua capacidade de ser tão humana forma muitos laços de amizade.

À Selma Pereira da Silva, que, usando da sua empatia, me acolheu com singeleza e solidariedade.

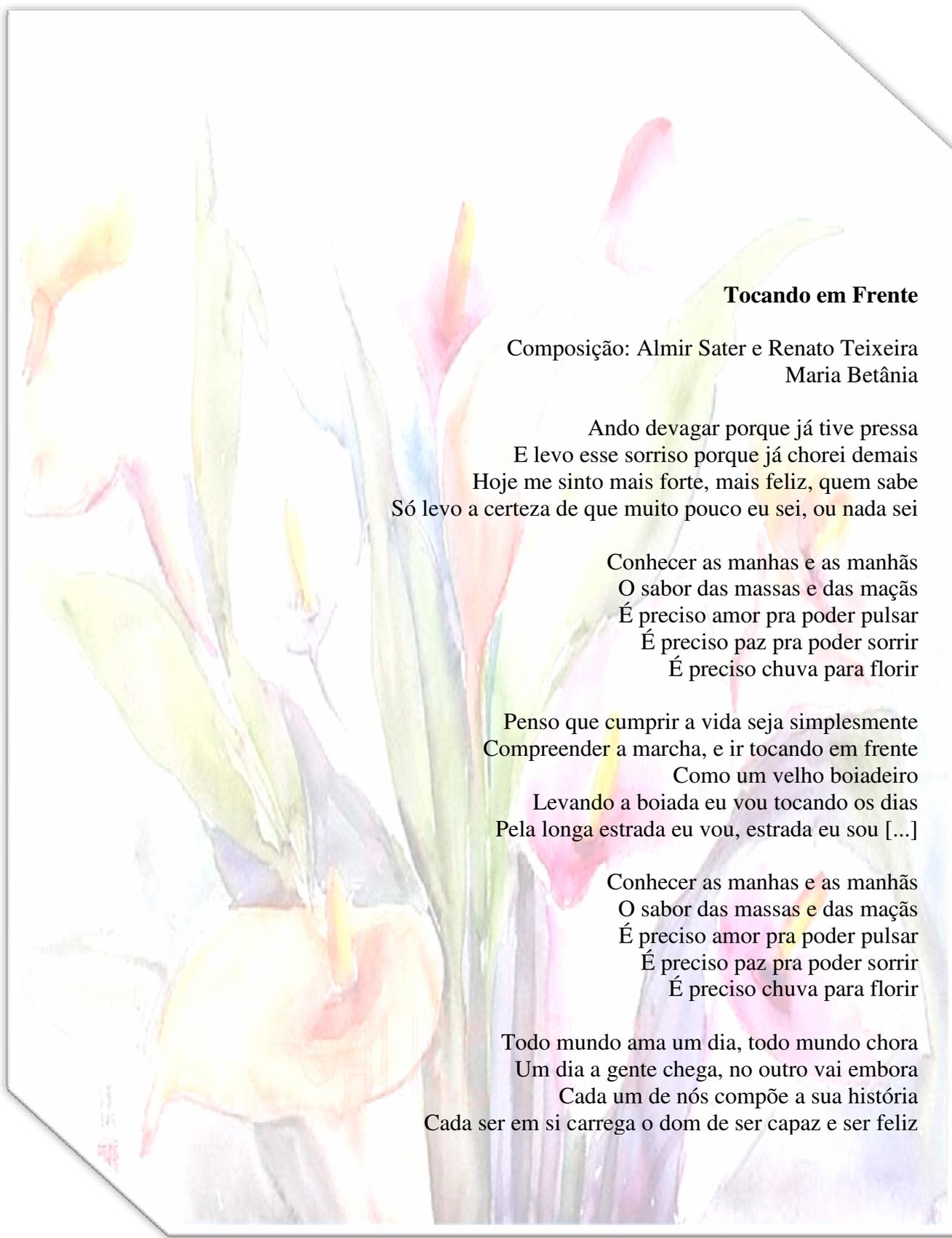
À Prof^ª Onesina Alves da Costa, à Shirlei M. Alves, Edna Freitas Pessoa e Tiago Brito, que revisaram este trabalho de forma cuidadosa e criteriosa, procurando dar a ele a melhor configuração e *performance* lingüística.

Em especial, agradeço a todos os pedagogos companheiros de profissão que atuaram como interlocutores desta pesquisa, os quais, por meio de suas histórias de vida, desvelaram e narraram suas memórias, dando sentido e significado à nossa investigação, ajudando-me a compreender como o pedagogo atuante da rede pública estadual no município de Teresina vem construindo sua identidade. A partir de suas narrativas, encontramos, pois, as respostas para as indagações deste trabalho.

A todos os demais amigos e pedagogos que na trajetória da vida profissional estabeleceram relações de trocas e experiências contribuindo para o fortalecimento do meu fazer e ser pedagoga e assim, (re) construir minha identidade profissional.

Aos companheiros ex-presidentes das extintas Associações de classe João de Deus Sousa da Associação dos Professores do Estado do Piauí (APEP), Marcílio Rangel (*in memoriam*) da Associação Nacional dos Administradores Escolar (ANPAE), Talita Antônia Tito da Costa da Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Piauí (ASSUEPI) e Maria Helena Carvalho do Centro de Recreação e Estudos do Magistério Piauiense (CERMAP), que foram meus contemporâneos e comigo compartilharam dos movimentos de lutas em defesa dos direitos e deveres dos profissionais da educação. Com certeza nossa luta não foi em vão. Construimos histórias, e, sobretudo respeito e laços de amizades que jamais se apagarão da nossa memória. Assim penso como Adélia Prado “O que a memória amou fica eterno”.

À minha amiga e fiel companheira Lúcia de Fátima Mendes Soares Sousa que comigo trilhou pelas vias dos movimentos sindicais com garra e otimismo provando que não se faz história sem luta e muito menos se torna profissional somente com conhecimentos teóricos. Nossa convivência não só nos promoveu aprendizados, mas uma grande amizade.



Tocando em Frente

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira
Maria Betânia

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha, e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada eu vou tocando os dias
Pela longa estrada eu vou, estrada eu sou [...]

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz

RESUMO

Este estudo tem como temática o processo de construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas públicas estaduais situadas no município de Teresina (PI). As experiências no campo da pedagogia foram determinantes para a realização deste estudo investigativo, pois, como pedagoga, vivenciamos, no cotidiano da prática, conflitos e desafios que nos exigem competências para tomadas de decisões que equacionem as problemáticas emergentes e também ressignifiquem o nosso próprio agir e ser profissional. Dada essa realidade, projetamos este estudo no sentido de caracterizar a identidade profissional do pedagogo construída no contexto da rede pública estadual de Teresina - PI. Para alcançar esse objetivo, optamos pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa na modalidade história de vida, substanciada pela técnica da narrativa escrita. Buscamos sustentação teórico-metodológica em estudiosos que pesquisam sobre identidade, formação e prática profissional, tais como: Brzezinski (2002, 2004) Silva (2003), Libâneo (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Pimenta (2002, 2004, 2005), Dubar (1997), Hall (2000), Perrenoud (1993), Chizzotti (1995), Delgado (2006), entre outros. O campo de investigação se constituiu de oito escolas das cinco regiões administrativas norte, nordeste, sul, sudeste e centro, todas vinculadas à 1ª Diretoria Regional, situada em Teresina, bem como da sede dessas regiões. Participaram como interlocutores (18) pedagogos com formação em Pedagogia e habilitação em Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar, os quais atuam nas respectivas áreas. A partir da análise das narrativas, constatamos que, embora a identidade do pedagogo venha se configurando de forma ambígua e contraditória, há evidências de que esse profissional já se coloca na travessia para o paradigma inovador, buscando, no cotidiano de sua prática, construir um trabalho coletivo, compartilhado e interativo com seus pares. Com isso, vem ressignificando sua identidade, passando de burocrata conservador a mediador, articulador e inovador. Almejamos que o resultado deste estudo contribua para a reconfiguração das práticas de profissionais da pedagogia que ainda não se situaram conforme as demandas da contemporaneidade, bem como para subsidiar reflexões acerca desse elemento tão complexo que é a identidade profissional.

Palavras-chave: Pedagogo. Identidade. Formação. Prática profissional. História de Vida.

ABSTRACT

This study has the theme the process of constructing of the professional identity of pedagogue state public schools situated in Teresina (PI). The experiences developed in pedagogical field had been the determinations that stimulated the motivation for the realization of this investigative study. As pedagogue, we live in the daily practice, conflicts and challenges that demand competences for decisions taking to solve the emerging problems and to resignify our proper act and being professional. Given this reality, we project this study in the sense of characterizing the professional identity of pedagogue constructed in the context of the state public net in Teresina - PI. To reach this objective, we opt to the qualitative and descriptive research in the modality of life history substantiated by the written narrative. We search theoretical-methodological sustentation in experts that make research formation and professional practice such as Brzezinski (2002, 2004) Silva (2003), Libâneo (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Pimenta (2002, 2004, 2005), Dubar (1997), Hall (2000), Perrenoud (1993), Chizzotti (1995), Delgado (2006), among others. The field of investigacion was constituted of eight schools of the five administrative regions north, northeast, south, Southeast and center, all related to the 1ª Regional Directory, situated in Teresina and the headquarters of those regions. Pedagogues with graduation Pedagogy and qualification in Educational Orientation, Supervision and School Administration had participated as interlocutors (18), acting in their respective areas. From the analysis of the narratives, we can state, that even if the identify of a pedagogue have been figuring in ambiguous and contradictory form, there are evidences that the professional has placed him or herself on the way of the innovative paradigm, searching, in the daily practice constructing, a collective, shared and interactive work with his or her colleagues. Through this it resignify its identity, passing of bureaucrat to a mediator, articulador and innovator. We hope that the result of this study contributes for the reconfiguration of the old professional practices in pedagogy, who have not situated themselves in present time, as well as subsidizing reflections on this complex element that is the professional identity.

Keywords: Pedagogue. Identity. Formation. Professional Practice. Life History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Referências legais que legitimam o curso de pedagogia no Brasil -----	49
Quadro 2 - Referências legais que legitimaram o currículo do curso de Pedagogia-UFPI --	56
Quadro 3 - Referências legais que legitimaram o currículo do curso de Pedagogia-UESPI-	63
Figura 1 – Atuação do pedagogo centrada na ação compartilhada -----	89
Figura 2 - Caracterização da área de estudo-----	117
Quadro 4 - Demonstrativo das escolas-campo de pesquisa-----	118
Figura 3 - Interlocutores da pesquisa por área da Pedagogia -----	119
Figura 4 - Critérios para a escolha dos interlocutores -----	119
Gráfico 1 - Interlocutores selecionados por área de atuação-----	121
Gráfico 2 - Percentual de interlocutores por sexo. -----	139
Gráfico 3 - Faixa etária dos interlocutores da pesquisa-----	140
Quadro 5 - Interlocutores da pesquisa e substrato do processo formativo-----	141
Gráfico 4 - Modalidades dos cursos realizados pelos interlocutores -----	142
Gráfico 5 - Quantitativo de interlocutores por forma de acesso à profissão-----	142
Quadro 6 - Interlocutores da pesquisa e substrato da vida profissional do pedagogo-----	143
Gráfico 6 - Pedagogo com acúmulo de função -----	144
Gráfico 7 - Interlocutores identificados por vínculo empregatício-----	145
Gráfico 8 - Tempo de serviço dos pedagogos-----	145

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional dos Profissionais da Administração Escolar
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOEPI - Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí
APEP - Associação dos Professores do Estado do Piauí
ASSUEPI - Associação dos Supervisores Escolares do Piauí
CA – Centro Acadêmico
CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CERMAP - Centro de Ensino Recreativo do Magistério Piauiense
CFE - Conselho Federal de Educação
CEPEX – Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão
CESPI - Centro de Ensino Superior do Piauí
CES – Comissão de Ensino Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONARCEF - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CUT- Centro Unificado de Trabalhadores
FACINTER - Faculdade Internacional
FADEPI - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Educação do Estado do Piauí
FENASE - Federação Nacional dos Supervisores Escolares
FENOE - Federação Nacional dos Orientadores do Estado do Piauí
FORUMDIR - Fórum de Diretrizes das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades
Públicas Brasileiras
IES - Instituto de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SINTE - Sindicato dos trabalhadores da Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	15
1.1 Objeto de Estudo-----	25
1.2.1 Objetivo Geral-----	26
1.2.2 Objetivos Específicos -----	26
CAPITULO II A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA CONSTRUÇÃO CONFIGURADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO -----	29
2.1 Identidade profissional: contexto e teorias que delineiam sua construção-----	30
2.2 A formação do pedagogo: contexto sócio-político educacional brasileiro-----	38
2.2.1 Visão histórica da formação pedagogo no contexto das universidades públicas do Estado do Piauí-----	53
2.2.2 O curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI)-----	53
2.2.3 No âmbito da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) -----	57
2.3 O movimento de educadores no âmbito das reformas curriculares do curso de Pedagogia -----	63
2.4 O sindicato como espaço de organização, representação e formação do pedagogo-----	68
CAPITULO III A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO COMO <i>LOCUS DE</i> CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE -----	84
3.1 Reflexões sobre a prática profissional do pedagogo-----	86
3.1.1 Quanto ao orientador educacional-----	90
3.1.2 Quanto ao supervisor escolar-----	93
3.1.3 Quanto ao administrador escolar -----	97
3.2. Ressignificando a identidade do pedagogo no eixo da ação compartilhada-----	100
3.3 Produção da identidade do pedagogo: entre valores, crenças e concepções-----	102

CAPITULO IV OS CAMINHOS TRILHADOS: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS -----	111
4.1 Descrição da metodologia da pesquisa -----	113
4.2 Caracterizações da área de estudo -----	116
4.3 Interlocutores participantes da pesquisa -----	118
4.4 Instrumentos técnicos para obtenção de dados -----	122
4.4.1 Sobre o questionário -----	122
4.4.2 Sobre as narrativas -----	124
4.4.3 Sobre a consulta a documentos -----	129
4.5 Estratégias de obtenção de dados -----	129
4.6 O processo de análise dos dados -----	132
CAPITULO V MEMÓRIAS NARRADAS: IDENTIDADES QUE SE REVELAM NA TRAJETÓRIA DE VIDA DO PEDAGOGO -----	137
5.1 Perfil dos interlocutores da pesquisa -----	138
5.2 Escolha profissional: como se definiu a profissionalização dos interlocutores desta pesquisa -----	146
5.2.1 O que os interlocutores pensam da sua formação -----	157
5.2.2 Grau de afinidade dos interlocutores da pesquisa com a profissão -----	168
5.3 As concepções de ser pedagogo -----	173
5.4 A identidade do pedagogo construída no cotidiano de sua prática profissional -----	184
5.4.1 Dilemas e desafios: realidades que se entrecruzam -----	192
5.4.2 O trabalho do pedagogo na construção do processo educativo: a valorização do profissional -----	211
CONCLUSÃO -----	223
REFERÊNCIAS -----	236
APÊNDICES -----	254
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Todavia construir um objeto científico é, antes de mais nada e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, freqüentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo, na objetividade das organizações sociais e nos cérebros. O pré-construído está em toda parte.

(BOURDIER)

O curso de Pedagogia, desde que foi criado, na década de 1930, vem passando por diversas transformações no seu processo de estruturação e organização curricular. Essas transformações são decorrentes de mudanças emergentes dos setores político, econômico e social, os quais têm influenciado fortemente o campo educacional, direcionando-o para novos horizontes e ideais pedagógicos. É, pois, na teia dessas influências que se processam também alterações nos currículos formadores de profissionais habilitados em Pedagogia, sendo redefinidos os modelos formativos que alicerçam o curso quanto a sua natureza e concepção.

Em conseqüência do fluxo e do refluxo das reformas curriculares do curso de Pedagogia, modificações no processo formativo, ameaças e/ou indefinição refletem no modelo arquitetônico que define a identidade do pedagogo, visto que os profissionais formados em cada período curricular absorvem as características do próprio curso, carregando consigo as marcas de sua formação. Essa herança impulsiona o pedagogo a traçar, no cotidiano de sua prática, o seu ser e agir profissional, consolidando assim a configuração constitutiva de sua identidade no exercício de sua profissão.

Em face dessa realidade, nos últimos trinta anos, pesquisadores da educação vêm intensificando estudos e debates sobre a organização curricular do curso de Pedagogia, bem como sobre a formação do pedagogo e sua atuação no processo educativo intra e extra-escolar. O foco dessas discussões consiste, então, em compreender a construção da identidade profissional do pedagogo a partir das bases teóricas que a fundamentam, levando em conta a

natureza e especificidade do campo de estudo e ação, constituído no processo formativo e na prática da profissão.

Essas situações são analisadas por estudiosos como Brzezinski (2002, 2004), Libâneo (1997, 1998, 2001, 2002), Pimenta (2002), Silva (2003), Scheib (1999), entre outros, bem como pelas associações dos profissionais que estão vinculadas ao movimento de luta e defesa da categoria, discutindo questões inerentes à profissão do pedagogo. Esses autores e entidades compartilham a concepção de que estão presentes, no campo da formação do educador, dicotomias caracterizadas pelas relações professor/especialista, bacharelado/licenciatura, generalista/especialista, técnico em educação/professor, desde o primeiro Decreto-Lei n. 1.190/1939, que regulamentou o funcionamento e estrutura do curso de Pedagogia. Percebemos, nesse sentido, que, nesse percurso histórico, ainda existem discursos antagônicos quanto à extinção ou à manutenção do curso. Em relação à dicotomia bacharelado/licenciatura, Brzezinski (2004) enfatiza que, somente a partir de 1993, se firmou no Brasil a concepção geral de que a docência é o alicerce comum da formação do educador.

Diante do exposto, compreendemos que o modelo de formação do pedagogo se reflete no processo de construção da sua identidade, a qual vem se desenvolvendo na trajetória histórica desse profissional, caracterizada por diferentes posturas, evidenciadas, muitas vezes, de forma confusa, ambígua e contraditória, ocasionando mal-estar, desconforto e conflitos do profissional consigo mesmo e com seus pares.

Supomos que toda essa situação ocorre pelo fato de a comunidade escolar não conhecer com mais profundidade a função e a natureza filosófica do trabalho do pedagogo, sendo que, em alguns contextos escolares, esse profissional passa a ser desconsiderado, não sendo reconhecida sua real importância. Em certos momentos, ele chega até mesmo a ser responsabilizado pela desarticulação, fracasso escolar e fragmentação do trabalho pedagógico.

Essa postura assenta-se em uma imagem do pedagogo como profissional tecnoburocrata, centralizador, cujas características e ações vinculam-se à concepção tecnicista, que busca no sistema empresarial o modelo tecnocrático como fundamento para gerir e controlar os caminhos da prática educativa. Tal visão se confirma nas abordagens de Brzezinski (2002, p. 12), quando ressalta que

[...] o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidem e controlam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho.

A partir dessas percepções relativas ao pedagogo, percebemos a tendência de ofuscar o brilho intelectual desse profissional, reduzindo-o à condição de mero burocrata, reproduzidor de idéias conservadoras e antidemocráticas. Entendemos que tudo isso pode refletir profissionalmente, assim como pode provocar a fragmentação e fragilidade de sua identidade profissional, dada a tantos conflitos e estigmas oriundos de estereótipos e negações.

Diante do exposto, não se pode negar que, na trajetória da vida profissional do pedagogo, há uma marca predominante do paradigma conservador¹, o qual, segundo Behrens (2003), se constitui pelas tendências tradicional, escolanovista e tecnicista.

Dentre esses paradigmas, destacamos o tecnicismo, o qual, conforme Aranha (1996), fundamenta-se no pensamento taylorista e fordista². Esse paradigma exerce uma forte influência sobre a formação e atuação profissional do pedagogo, direcionando-o para o exercício de uma prática burocrática, fragmentada e mecânica, o que repercute negativamente no seu desempenho profissional,

Contudo, as mudanças no campo educacional fazem surgir uma nova forma de fazer e de ser profissional a partir de um outro paradigma, denominado emergente, constituído pelas tendências progressista-libertária, libertadora e crítica social dos conteúdos, cuja base de pensamento se contrapõe ao paradigma conservador, como Behrens (2003, p. 58-60) destaca:

[...] o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de novas teorias [...] propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito, levando à reintegração sujeito e objeto [...], o Paradigma Emergente [...] deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistemática ao holístico, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

Sob esse prisma, o pedagogo encontra novas possibilidades para agir, refletir e interagir com vistas à superação de dilemas, conflitos, incertezas e instabilidades que concorrem para a intensificação de mal-estar e baixa auto-estima os quais, muitas vezes, configuram o pedagogo, em determinados momentos, como um ser incapaz e desarticulado profissionalmente. Dessa forma, urge a necessidade de que esse profissional dinamize suas

¹ O paradigma conservador visa à reprodução do conhecimento, cuja abordagem pedagógicas ocorre por meio de repetições, de forma mecanicista. Esse paradigma compreende as tendências tradicional, escolanovista e tecnicista.

² O Taylorismo é originado do pensamento de Frederick Taylor, o qual instituiu o parcelamento/divisão das tarefas no trabalho, com vistas a aumentar a produtividade e economizar o tempo, eliminando atitudes desnecessárias e redundantes no contexto produtivo. Essa concepção ganha força e espaço com Henry Ford, quando, no início do século XX, introduziu o sistema de linha de montagem na indústria automobilística, sistema este batizado como fordista.

ações direcionando-as para esse enfoque, encaminhando-as para o ato de pesquisar, planejar, avaliar e ler suas experiências como fontes de primazia, buscando aprimoramento, qualificação do seu trabalho e, concomitantemente, propondo-se a interagir com seus pares.

Com base nessas considerações é que desenvolvemos este estudo, focado no seguinte problema de pesquisa: Como o pedagogo que atua na rede estadual de ensino de Teresina-Piauí de 1980 a 2006 constrói a sua identidade profissional?

Assim, na perspectiva de buscar o desvelamento dessa problemática, é que projetamos uma análise reflexiva no sentido de ampliar a discussão com vistas a favorecer no pedagogo condições para que construa sua identidade, compreendendo e desvendando os porquês dos obstáculos, dos anseios e conflitos vividos no cotidiano de sua vida profissional, podendo assim abrir espaços para galgar mais credibilidade, aceitação e entusiasmo no eixo do seu campo profissional, ainda palco de muitas disputas e indefinições, sobretudo no contexto da rede pública de ensino estadual.

Diante do exposto, acreditamos que a situação conflituosa vivida pelo pedagogo no cotidiano do exercício de sua profissão é provocada pela flexibilidade do sistema educacional, que concede abertura a profissionais de outras áreas - pedagogia magistério e licenciaturas - a exercerem a função de supervisor, orientador e diretor (ANEXOS 1 e 2), deixando assim os legítimos profissionais formados em Pedagogia (supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar) na retaguarda do exercício da profissão.

Na confluência desses fatos, entendemos ainda que o pedagogo, além da capacidade intelectual para exercer sua função, necessita igualmente de um caráter político-ético que desperte sua consciência para o exercício efetivo da profissão e para a participação nos movimentos culturais e sindicais na perspectiva de luta e zelo, a fim de obter maior significado para a sua vida profissional. Nesse sentido, cremos ser de fundamental importância esse profissional buscar a ocupação do seu espaço, tanto no campo de trabalho, bem como na entidade representativa de sua profissão – sindicato –, fortalecendo e somando forças em defesa dos interesses da categoria, resguardando os deveres e direitos assegurados por lei. Ao mesmo tempo, deve estar cobrando e acompanhando a inserção, nas pautas de reivindicações, das posturas inerentes à profissão e, sobretudo, daquelas que se reportam às defesas pelo espaço de trabalho do profissional da área de Pedagogia.

Como pedagoga com experiência na área de Docência, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, vivenciamos as funções nos mais variados níveis e segmentos da Educação - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior - tanto no setor público como no privado, atuando também na entidade de classe, na Gerência

Regional da Educação, como coordenadora do Ensino Aprendizagem, e, ultimamente, na sede da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), como gerente do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Em todos esses níveis e setores, exercemos, ativa e efetivamente, ação pedagógica, construindo e participando de todas as ações educativas, políticas e sociais que dizem respeito tanto à especificidade da profissão quanto às questões mais gerais relativas à educação.

Nessa trajetória, no âmbito da entidade de classe, desenvolvemos a função de membro diretor, como presidente da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí (AOEPI), exercendo dois (02) mandatos eletivos consecutivos no período de 1988 a 1991, sendo que continuamos na Associação após o final do mandato, exercendo outras funções até 1995, período que antecedeu a unificação das entidades de classe.

Desse modo, tendo em vista o foco central desse trabalho, mantivemos sistematicamente a articulação com as demais entidades representativas do supervisor escolar – Associação dos Supervisores Escolares do Piauí (ASSUEPI); do administrador escolar - Associação Nacional dos Profissionais da Administração Escolar (ANPAE); dos professores - Associação dos Professores do Estado do Piauí (APEP) e Centro de Estudo Recreativo do Magistério Piauiense (CERMAP), planejando, operacionalizando e avaliando planos de ação conjunta, nos quais buscamos pontuar questões da profissão que são de interesse da categoria, com vistas à afirmação da identidade do pedagogo.

Apesar das dificuldades e dos obstáculos enfrentados e em decorrência dos aspectos políticos, econômicos e sociais desencadeadores de mudanças³ no intervalo de tempo - 1988 a 1992, consideramos esse período promissor para os profissionais da educação do Estado do Piauí, porque, nessa época, conquistamos algumas vantagens significativas para a classe, tais como:

- ✚ Criação de uma comissão composta por cada representante das entidades e sistema educacional, para organizar e monitorar as atividades de elaboração do Estatuto do Magistério, assegurando isonomia salarial e de direitos entre professores e especialistas;
- ✚ Elaboração e homologação do Estatuto do Magistério Público Piauiense, assegurando isonomia salarial e de direitos entre professores e especialistas;

³ Classificamos como mudanças os fatos que ocorreram no período de 1988 a 1992, tais como: aprovação da Constituição de 1988; eleição para Presidente da República (1988/1992); implantação de políticas educacionais, econômicas e sociais no governo de Fernando Collor de Mello, dentre outras.

- ✚ Concessão de direito privativo, legal e efetivo ao pedagogo de exercer a função, sendo, portanto, proibido a outros profissionais o exercício da função de pedagogo;
- ✚ Concurso público na área, sendo dois para supervisor escolar e dois para orientador educacional;
- ✚ Liberação de três profissionais da área (membro diretor) para dedicar-se integralmente às entidades representativas de classe.

Destacamos, ainda, outras conquistas do período, como a organização e realização de encontros estaduais para estudo e debates sobre questões da área; participação em encontros/fóruns regionais e nacionais; elaboração de boletins informativos e tiragens de revistas com circulação local e regional; mapeamento e cadastramento de todos os pedagogos na Associação; criação de acervo bibliográfico; mobilização e participação efetiva dos associados nas assembleias ordinárias, extraordinárias e movimentos realizados para discutir pautas reivindicatórias da categoria, dentre outras conquistas.

Na verdade, diante de todas essas realizações e das evidências advindas das narrativas dos pedagogos sobre a construção de suas identidades, no campo desta investigação, indagamos se todos esses fatos contribuíram ou não para a configuração de uma identidade profissional consistente e emancipatória na trajetória da profissão.

As ações e movimentos que desenvolvemos no Estado do Piauí não ocorreram isoladamente, isto é, de forma estanque e sem eco em outras regiões do Brasil, fenômeno que se confirma na fala de Brzezinski (2002, p. 104-105), ao enfatizar que

Durante a década de 80, o movimento sindical no Brasil cresceu e se fortaleceu, tendo registrado muitas conquistas, inclusive contra a legislação limitadora da atuação sindical. A Constituição de 1988 registrou voto. [...] emergiram e consolidaram-se as atuais entidades sindicais dos trabalhadores em educação, buscando a sua autonomia frente ao Estado e o Patronato, procurando a identidade e as necessidades dos trabalhadores em sua base, num movimento que neste momento histórico tem tido dificuldades em ser dialético.

Podemos ainda confirmar a efetiva participação do movimento sindical no estado do Piauí, a exemplo de outras abordagens feitas por essa mesma autora, quando enfatiza, na sua obra *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores* (2004, p. 112), que “surgiram núcleos de comitês em Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Piauí, Bahia e Minas Gerais (Belo Horizonte) [...]”.

Ao destacarmos os pontos significativos e conquistas alcançadas nesse percurso, não pretendemos, com isso, camuflar os pontos negativos advindos das perdas impostas ou

negar a própria história do pedagogo, a qual vem se constituindo num emaranhado de situações ambíguas, indefinidas e contraditórias. Ao contrário, intencionamos refletir sobre a importância de nos tornarmos, no exercício da nossa função profissional, predispostos a lutar e participar com determinação, consciência e compromisso, buscando sempre superar os obstáculos que se transformam em “calcanhar de Aquiles”, e assim pinçar do âmago da nossa sabedoria e energia a capacidade para arquitetar e (re) construir nossa identidade profissional, com maturidade, autonomia e dinamismo, superando os impasses, fragmentações e conflitos. Com esses procedimentos, estaremos caminhando para um mundo mais real, no qual passaremos a ser vistos como profissionais por aqueles que, direta ou indiretamente, compõem o quadro educacional, inclusive as autoridades governamentais que, em determinados momentos, subjugam e descaracterizam a imagem profissional do pedagogo.

O certo é que não deixaremos de enfrentar desafios, pela própria natureza do trabalho e da função que desenvolvemos, por isso, cruzar os braços, silenciar a voz, mudar a direção a ser seguida, sem dúvida alguma, não pode ser a melhor saída. Precisamos, pois, desbravar caminhos para, assim, transformar, ressignificar o processo de construção da identidade do pedagogo, a qual, no caso específico deste estudo, revela-se com características ambíguas, conflituosas, fragilizadas e marcadas por estereótipos que, no percurso da vida profissional, estigmatizam o ser pedagogo.

As experiências que vivenciamos, individual e coletivamente, ao longo da profissão, revelam que é possível, mesmo diante dos contrastes, contradições e dificuldades enfrentadas, construirmos outra face do pedagogo. A partir das ações evidenciadas no decorrer da vida cotidiana, registramos também situações positivas, construtivas e significativas que elucidam novos traços identitários do pedagogo, delineados por princípios como ética, responsabilidade, autonomia, participação, pensamento crítico e reflexividade, o que denota a importância desse profissional na construção do processo educativo.

Esses princípios, embora pareçam utópicos, de fato são concretizados na construção da identidade na vida cotidiana do pedagogo, pois percebemos, em alguns contextos, que a sua atuação e experiência dignificam a prática pedagógica, na qual são evidenciadas sinergia e sintonia entre esse profissional e seus pares, com o propósito de construir um projeto educativo interdisciplinar que atenda à realidade dos envolvidos. Tal é a identidade profissional que desejamos ter e que deve ser ampliada, ou seja, a de alguém que não se mantém na retaguarda dos dilemas e dos ditames oriundos do macrosistema educacional e das políticas socioeconômicas que nutrem a educação.

Entendemos, nesse sentido, que a democratização do ensino passa pela atuação do pedagogo, bem como por sua formação, valorização profissional e condições de trabalho. Sendo assim, faz-se necessário que esteja preparado para desenvolver sua função consciente do seu grau de responsabilidade e do que representa, lutando, reivindicando, transformando e denunciando os pontos e contrapontos que provocam a involução da educação e também da própria profissão.

Portanto, valorizar o trabalho do profissional de pedagogia significa dotá-lo de perspectivas de análise teórico-práticas que o ajudem a compreender os contextos histórico, social, político, cultural e organizacional nos quais se dá a sua atividade profissional. A falta desses atributos, adicionados aos aspectos conjunturais evidenciados anteriormente, desencadeia um processo de formação marcado pela crise de identidade, desvalorização profissional e descaracterização do trabalho do pedagogo.

Na concepção de Brzezinski (2002), uma das formas de construção e reconstrução da identidade profissional é a busca constante de aprimorar conhecimentos, além da análise e debate das práticas educacionais, coletivamente (associações, sindicatos, etc.), com o objetivo de mudar a história e a imagem do pedagogo no seio da sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao reconhecimento do papel por ele desempenhado como intelectual crítico reflexivo e transformador, cujo objetivo maior é a formação do cidadão. Além da busca do conhecimento a que a autora se refere, entendemos ser necessário que o pedagogo faça uma articulação com a dimensão política como forma de sustentação de seu ser e agir profissional.

Nesse sentido, compreendemos a urgente necessidade de formar profissionais na área da Pedagogia com uma visão mais holística e preparo para desenvolver sua prática no nível correspondente às dimensões técnica, humana, política, social, ética e estética, com vistas a garantir fundamentos teórico-metodológicos que traduzam concretamente sua capacidade não somente para o domínio do conhecimento, mas, sobretudo, para o saber ensinar, saber ser profissional e saber conviver no seu contexto de trabalho e no espaço mais amplo da sociedade. Isso remete ao pedagogo à busca por uma ação formativa que lhe possibilite condições de desenvolver sua prática, respondendo competentemente aos desafios numa dimensão que se assemelha à visão de Contreras (2002, p. 85), quando trata da competência profissional:

[...] uma dimensão necessária para o desenvolvimento de um compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que o tornam possível. Mas é ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, postos que se alimenta das experiências nas quais se devem afrontar situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentimento educativo, e as consequências da prática escolar.

Ao argumentar sobre a conceituação de competência, Rios (2003) comunga com o pensamento de Contreras (2002), afirmando que a construção de uma competência pedagógica passa, necessariamente, pelos saberes didáticos, do conteúdo específico, das ciências da educação, da pesquisa e pelo saber do método, os quais não podem atuar isoladamente. Cada um desses saberes tem seu valor e sua legitimidade, sendo que, na interligação de todos é que se chega à competência, um dos elementos fundamentais da identidade profissional.

Percebemos, assim, que o pedagogo necessita (re) construir a sua competência profissional para obter condição de desenvolver seu trabalho, superando os dilemas, contradições e conflitos gerados na sua trajetória profissional. Conseqüentemente, nesse processo de superação, o pedagogo ressignificará não somente sua ação pedagógica, mas também a capacidade de interagir dinamicamente com os demais profissionais da educação, na intenção de construir um projeto político democrático, possível de atender às diversidades, excluir as desigualdades e consolidar o direito a uma educação de qualidade. Através desse movimento dinâmico, o pedagogo encontrará abertura e habilidades para reconstruir sua identidade profissional, como esclarece Rios (2003, p.120-121):

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade. Abridada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está. A identidade aparece, assim, como algo construído no limite da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos, [...] a identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a autoridade, implica o reconhecimento recíproco. [...] A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

Ressaltamos que o processo de construção identitária do pedagogo interlocutor desta pesquisa é complexo e difuso, assim, a sua consolidação depende muito da forma como ele age e interage consigo mesmo e com os outros, do seu compromisso ético e da análise crítica que emprega para ler e decodificar as situações desafiantes que emergem no contexto socioeducacional. Desse modo, a capacidade de tomar ou não decisões interventoras para contornar tais situações é que vai caracterizar a sua identidade profissional. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 59) nos convida a compreender que

A identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente [...] A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes. Nesse sentido, é razoável esperar que os cursos de formação, a qualidade, o enfoque e até mesmo a elevação da formação ao nível de curso superior exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores.

E, se a formação exerce influências na identidade profissional docente, também interfere na construção da identidade do pedagogo, podendo-se concluir que essa identidade esta inteiramente conectada ao seu processo de formação teórico-prática e à própria história do curso de Pedagogia. Esses aspectos permeiam o ser pedagogo, definindo seus traços característicos, traçando seu estilo e postura profissional de forma que o nivelam, conforme a concepção filosófica pertinente aos seus objetivos e a sua própria história.

Discutir e conhecer com maior profundidade o delineamento histórico e o processo de construção da identidade do pedagogo nos leva a viajar no tempo, recordar as experiências e reacender o desejo de concentrar estudos, buscando investigar a identidade profissional do Pedagogo que se encontra inserido na rede pública estadual de ensino. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos na área da Pedagogia/Educação e as experiências vivenciadas nos levam a entender que a história do pedagogo não pode ser colocada à margem dos debates, pois ela está relacionada à nossa própria história de vida profissional, o que somos e que deveremos ser; o que construímos e o que devemos construir.

1.1 Objeto de estudo

O interesse por este estudo vem se delineando no eixo das dimensões estabelecidas em nosso campo de trabalho, onde, imersa no contexto e cotidiano escolar, temos a oportunidade de vivenciar experiências nos diversos segmentos de ensino, exercendo funções que possibilitam a articulação com pedagogos que atuam na rede de ensino do Estado. Diante de tal realidade esta pesquisa se constitui, tendo como objeto de estudo o processo de construção da identidade profissional do pedagogo que atua no contexto da rede pública estadual do Piauí.

No desvendar desse objeto de estudo pudemos buscar uma compreensão sobre o ser pedagogo, como o profissional que constrói sua imagem e amadurecimento para lidar com as situações que o consagram pelo bom desempenho que realiza ou com as que o desgastam e o anulam como profissional, ameaçando-o com a extinção. Contudo, nesta pesquisa, a intenção

não se limita apenas a obter respostas para o objeto em estudo, pois pretendemos, com os resultados, difundi-los, socializá-los, refletir a fim de num grupo maior de pedagogos, possibilitando autoconhecimento e clareza sobre o agir profissional, para assim, se poder intervir nas ações pedagógicas quando necessário.

Nesse propósito, consideramos a relevância desta pesquisa em contribuir para a reflexão sobre as experiências elucidadas pelas histórias de vida do pedagogo, bem como sobre o processo de construção de sua identidade profissional.

Todo pesquisador, no cumprimento de sua ação, desenvolve um interesse, uma curiosidade e, com rigor, na busca algo que lhe é importante. Assim, cultivamos intenções ao delimitar os seguintes objetivos de estudo:

1.2.1 Objetivo geral

- ✚ Caracterizar a identidade profissional do pedagogo construída no contexto da rede pública estadual de Teresina-PI.

1.2.2 Específicos

- ✚ Verificar como o pedagogo vem construindo a sua identidade mediante as relações estabelecidas consigo mesmo e com seus pares;
- ✚ Compreender como o pedagogo manifesta a sua concepção sobre o ser pedagogo na configuração da prática profissional;
- ✚ Analisar a identidade profissional construída pelo pedagogo no contexto de sua prática cotidiana.

No sentido de delinear a dimensão lógica do estudo, evidenciada por via dos objetivos, discutiremos a temática a partir das seguintes questões norteadoras:

- ✚ Como o pedagogo vem construindo sua identidade profissional nas relações estabelecidas consigo mesmo e com seus pares?
- ✚ De que forma o pedagogo concebe o ser pedagogo na configuração da prática profissional?
- ✚ Como se define a identidade profissional do pedagogo no contexto de sua prática cotidiana?

Em busca de respostas para essa problemática de estudo, utilizamos como campo de pesquisa oito escolas da rede pública estadual de ensino situadas no município de Teresina - Piauí, zona urbana, bem como a Coordenação Pedagógica centralizada na sede das Regiões

Administrativas centro, norte, nordeste, sul e sudeste. Participam como interlocutores deste estudo dezoito pedagogos que desenvolvem funções nos diversos níveis de ensino da Educação Básica.

Para fundamentar a realização desta pesquisa, buscamos apoio nas idéias de estudiosos em educação que vêm desenvolvendo investigações e elaborando teorias sobre identidade profissional e conteúdos afins a essa temática, assim como relativos ao referencial metodológico que norteará a pesquisa em foco. Dentre os teóricos que fundamentam este estudo, temos: Silva (2003); Brzezinski (2002 2004); Guimarães (2004); Perrenoud (2001); Pimenta (1999, 2001, 2002); Tardif (2002); Nóvoa (1995, 1997, 2002); Nóvoa e Finger (1988); Delgado (2006); Chizzoti (1995); Bardin (1997); Dubar (1997); Hall (2000); Contreras (2002); Antunes (2003); Libâneo (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), entre outros.

Informamos que, nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa alicerçada pela metodologia de história de vida/autobiografia e, como instrumental de coleta de dados, o questionário, narrativas escritas pelos próprios interlocutores e consulta a documentos. Para análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo. Na escolha desses procedimentos metodológicos, levamos em consideração a relação que existe entre o tipo de pesquisa e os respectivos procedimentos metodológicos.

O processo de organização e estruturação da pesquisa resultou nesta dissertação, composta de cinco capítulos e da conclusão, que focaliza a natureza científica em conformidade com os princípios teórico-metodológicos.

No capítulo 1, apresentamos breves considerações sobre a gênese deste estudo, o objeto da pesquisa, a problemática que motivou a pesquisa, bem como os objetivos, questões norteadoras e a estrutura deste trabalho.

No segundo capítulo, expomos a análise, apoiada em fundamentos teórico-práticos, dos conteúdos inerentes à formação e à identidade profissional, além de outros aspectos pertinentes à temática em discussão.

No terceiro capítulo, lançamos um olhar sobre a prática do pedagogo, enfocando as experiências e dilemas vividos por esse profissional no cotidiano de seu trabalho.

No quarto capítulo, explicamos os caminhos trilhados: estratégias e procedimentos metodológicos. Assim, delineamos cada passo, evidenciando a abordagem qualitativa, a história de vida, o questionário, as narrativas e consulta a documentos, que permitiram coletar os dados empíricos necessários a este estudo investigativo.

No quinto capítulo, evidenciamos a articulação entre a teoria e a empiria, procedendo à análise que enfoca a relação entre a formação do pedagogo e a construção da identidade profissional, destacando também a trajetória da prática profissional no contexto do processo de construção da identidade profissional do pedagogo.

Os resultados desta pesquisa trazem elementos que retratam fatos fidedignos da vida profissional do pedagogo e revelam claramente as concepções formadas acerca da sua construção identitária, buscando contribuir, também, para a reconstrução do processo identitário dos profissionais que atuam no contexto educacional da rede pública estadual do Piauí.

**A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA
CONSTRUÇÃO CONFIGURADA NO PROCESSO DE**

CAPÍTULO II

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA CONSTRUÇÃO CONFIGURADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é, antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

(JEAN PIAGET)

Este estudo procura delinear o processo de formação do pedagogo e a construção de sua identidade profissional à luz de reflexões provindas da literatura pertinente, referências legais (leis, pareceres, resoluções), bem como das concepções pedagógicas que têm definido os currículos do curso de Pedagogia e modificado a dinâmica de formação daquele profissional nos diferentes momentos históricos.

2.1 Identidade profissional: contexto e teorias que delinham sua construção

Neste tópico, apresentamos concepções teóricas sobre identidade que abordam o processo de construção e formação do profissional. Dado a relação desse tema com o objeto de estudo que investigamos – a construção da identidade profissional do pedagogo no contexto da rede pública estadual de ensino do Piauí, procuramos aprofundar nossa compreensão com apoio em teóricos como Dubar (1997, 2000), Hall (2000), Silva (2000), dentre outros.

Segundo esses teóricos, o conceito de identidade é complexo, o que a torna difícil de ser compreendida. Talvez isso ocorra porque falar de identidade significa penetrar na subjetividade do Eu / Singularidade e do Outro/ coletivo, sendo que, nessa condição relacional, o ser se auto-define, situa-se no mundo interior e no exterior.

A identidade, pois, é um construto social que se forma nas relações interativas do eu com o outro, por isso ela não é fixa, estável, acabada, porque depende do ser/agir que se constitui na dinâmica relacional do individual com o coletivo. Nesse sentido, estando o sujeito inserido na sociedade, sob influências do seu contexto, termina sendo influenciado no seu processo de formação, no modo de pensar, ser e agir, modificando e renovando suas concepções, porém, não está apenas em função do próprio “eu”, centrado no campo da subjetividade, mas também envolvido com o outro, convivendo com experiências, saberes e concepções que influem no seu comportamento e formas de relacionamento com a sociedade.

Além disso, o sujeito está condicionado pelos acontecimentos sócio-políticos e históricos da sua própria realidade, que os contribuem para a construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade, de forma contínua e dinâmica.

Para Johnson (1997, p.204), a identidade corresponde ao *Self*, definido como

[...] 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.

Essa abordagem demonstra claramente como o sujeito dá significado à própria existência, firma seu eu, constrói sua identidade. Tal construção se configura por meio das relações sociointerativas, da convivência com o outro, na confluência das situações manifestadas pelas diferenças, incertezas, dúvidas, e conflitos, as quais correspondem à realidade vivida com seus pares num determinado contexto.

Como já mencionamos, identidade se revela como uma questão difícil de compreender dada sua amplitude e complexidade, tendo despertado o interesse de pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, que buscam elucidar como ocorre a construção desse processo. Dentre esses estudiosos, elegemos alguns teóricos que vêm alicerçar e enriquecer nossa investigação.

Nessa vertente, apresentamos três tipos de concepções que Hall (2000, p.10-13) identificou na investigação sobre identidade:

Sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “ exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público.

Sujeito pós-moderno, não há uma identidade fixa essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não socialmente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Na compreensão de Hall (2000), faliram as velhas identidades tidas como fixas no mundo social de antigamente, pois, diante da mudança estrutural das sociedades do século XX, novas concepções emergem, alterando os conceitos de classe, de gênero, de sexualidade e de etnia, sendo alteradas, com isso, as identidades pessoais. O reflexo disso incide num deslocamento do sujeito, que o faz perder o sentido de si mesmo e do seu lugar no mundo social, e cultural.

Tal situação desencadeia um estado de crise, levando o sujeito a conviver com a instabilidades, incertezas, dúvidas. Em função dessa crise gerada pelas transformações de paradigmas, o sujeito passa inevitavelmente por processos de desconstrução de valores, culturas, concepções, crenças e saberes tradicionalmente incorporados, modificando, portanto, o seu ser para agregar novos modos de saber e de construir-se socialmente, ou seja, de ser.

Ciampa (1994) corrobora essa visão, afirmando que “[...] a identidade de uma pessoa é um fenômeno social que se constrói na relação do indivíduo e sociedade”. Desse modo, as relações interativas exercem funções vitais e condicionais para que a identidade se consolide e se transforme, num movimento dialético.

Silva (2000), também nessa linha, enfatiza que a identidade não é uma essência, um dado ou um fato que se apresenta de forma fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definida, idêntica, acabada, transcendental. Em oposição a tudo isso, a identidade

se configura numa relação dialética, e sua construção se desenvolve no processo dinâmico da produção crítica, histórica e social dos saberes, tornando-se efeito e fato performativo. Desse modo, a identidade se delinea oscilando a performance, que se mostra ora inconstante, ora contraditória, ora fragmentada e inacabada.

Nesse sentido, são convincentes as argumentações de Orlandelli (1998) e Lane (1992) de que a identidade se constitui ao longo de nossas experiências, na relação com o grupo, na representação de ofícios que assumimos no decurso da vida. Assim, se projeta na confluência dos conflitos emergentes da prática cotidiana. Tal identidade é questionada, colocada à prova pelo sujeito em sua própria vivência e, por conseguinte, assume outras configurações, personalizando-se, diferenciando-se das demais. O vivenciar de situações com o outro oportuniza o confronto entre os sujeitos, o que leva cada um a se construir no processo de interação, por via das constatações de semelhanças e/ou diferenças. É, portanto, nesse processo que projetamos nossa individualidade, nossa identidade e a consciência de nós mesmos.

Berger e Luckmann (1985, p.228) discutem a identidade argumentando que esta se constitui 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.

Entendemos, a partir da abordagem de Berger e Luckmann, que a identidade, por ser um fenômeno social que se constrói no movimento dialético entre o indivíduo e a sociedade, se modifica de forma variável, flexível e dinâmica, de acordo com os sujeitos, tempos e espaço.

Castells (1999) ressalta ainda que a identidade traduz o significado de um povo, e, por ser assim, entendemos que seu processo de construção de significados e experiência dá-se fundamentado nos atributos culturais que se inter-relacionam e que são, por natureza, inerentes a uma sociedade, tempo e espaço, portanto situados historicamente. Seguindo a mesma linha de pensamento desses teóricos, 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. Em outros termos, isto significa que é no convívio social e na multiplicidade das experiências vividas que o homem constitui uma individualidade distinta da dos outros, mas que está em constante processo de formação e transformação de seu modo de ser no mundo.

Assim, o estudo que empreendemos sobre a identidade do pedagogo fundamenta-se nos supracitados teóricos, os quais apresentam uma abordagem sociológica de identidade. Isso porque concordamos que a identidade se configura em um processo contínuo e dinâmico, ou seja, nas dimensões singular e coletiva, através das relações do eu com o outro, na interação do individual com o social. Assim, a identidade está sempre se modificando e se reconstruindo, no vai-e-vem das transformações da realidade vivida.

A partir dessa lógica de que o sujeito se constitui socialmente é que entendemos a identidade profissional também como um processo construído socialmente, pois nenhuma formação se desenvolve por completo de forma descontextualizada, mesmo sob a égide do paradigma tradicional. Dessa forma, ao investigarmos o processo de construção da identidade do pedagogo, consideramos necessário refletir brevemente sobre o modo como esse profissional pautou suas ações no transcorrer de sua profissão e como se articulou nas dimensões do ser e do fazer profissional.

Nas discussões tecidas nos capítulos II e III, evidenciamos que o pedagogo, por longo período, manteve-se com uma postura identitária centrada numa prática burocrática e verticalizada, que pouco favorecia o diálogo e a interação com seus pares, num processo hierárquico situado em espaços departamentalizados, dissociados dos demais setores de trabalho. Assim se encontrava quase isolado, desenvolvendo papéis que dificultavam as relações interativas, trocas de conhecimento, socialização dos saberes e, mais ainda, o estabelecimento de parcerias com a equipe de trabalho na construção do processo educativo.

Essa forma de ser e de agir profissionalmente desgastava e enfraquecia a identidade do pedagogo, pois ele passou a ser questionado, negado e desacreditado pelos seus pares. Tal situação conflituosa remete o profissional para a busca da ressignificação de suas práticas e posturas. Nesse movimento, o pedagogo percebe que, no exercício da profissão, emerge uma complexidade de situações que exigem a busca das relações interativas com os partícipes do grupo de trabalho. Dessa forma, adota novos olhares, procurando mudar o foco das velhas concepções, na tentativa de incorporar outras estratégias que possibilitem uma maior

significação social de sua profissão e, subseqüentemente, a (re) construção da própria identidade profissional. Conforme explicita Pimenta (2002, p. 77),

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 [...] Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no seu mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes e suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim a partir de sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Entendemos que, tal como o professor, o pedagogo busca dar significado social a sua profissão a partir de sua formação teórico-prática, fundamentado nas realidades contextuais; compreendemos, pois, que essa formação deve oferecer suporte teórico ao profissional e ocorrer continuamente com vistas a fortalecer sua prática. Defendemos também o pedagogo, como sujeito de ensino, precisa utilizar a pesquisa como fonte de saberes, para, apoiado em suportes teóricos, estar apto a enfrentar os conflitos, a diversidade das situações e a heterogeneidade da clientela, elementos que emergem do contexto de trabalho.

No palco desse debate, Dubar (1997) participa esclarecendo que a identidade social tem como ponto de sustentação os saberes profissionais, portanto faz-se necessária a busca constante da formação profissional como alimento que melhor fortalece a identidade profissional do pedagogo.

A formação profissional deve ser pensada também como um processo que se constrói e reconstrói no cotidiano da prática e das relações que se estabelecem com outros sujeitos nos contextos sociais. Assim concebida, essa formação poderá propiciar melhor desenvolvimento profissional pedagogo e, segundo Schön (1992), Nóvoa (1995), Pimenta (2002) e Contreras (2002), deve ocorrer em uma dimensão crítico-reflexiva que lhe permita autonomia, estimule sua autoformação e criatividade na perspectiva de se autodefinir e construir sua identidade profissional.

Para Nóvoa (1995), a formação do professor como crítico reflexivo tem trazido contribuições significativas para o processo de formação docente por relacionar, nesse processo, três eixos de desenvolvimento nesse: o pessoal, o profissional e o organizacional. Já Schön (1992) defende a idéia de que é necessário serem adotados novos modelos de formação docente, propondo três conceitos para o profissional prático reflexivo: conhecimentos na ação (que orientam toda a atividade humana manifestada no saber fazer); reflexão na ação (que

consiste em se refletir no que se faz, durante o tempo em que se atua); reflexão sobre a ação (que consiste na reflexão após a ação).

Analisando o contexto escolar, percebemos que o pedagogo é um profissional que assume uma sobrecarga de tarefas que vão desde a organização do processo pedagógico às mais diversas atividades de ordem administrativa, o que requer preparo para desempenhar tantas funções. Diante disso, é preciso que esse profissional tenha fundamentos teóricos e práticos contextualizados para responder às demandas da escola, daí a formação ser condição básica para o profissional atuar com maior desenvoltura, autonomia e competência. Nesse sentido, Guimarães (2004, p.27) enfatiza que

[...] as mudanças decorrentes dos vários setores da atividade humana canalizam novas configurações nas áreas econômicas e políticas relacionadas ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem conseqüências muito diretas para a educação escolar. Com isso se instala uma “crise de identidade” em várias profissões e profissionais, tornando-se uma realidade amplamente imposta. E, nesse contexto, ganha importância o estudo dos cursos de formação do professor, envolvendo o aspecto da construção da sua identidade.

Segundo Franco (2003), no novo contexto sócio-político educacional, o processo educativo requer do pedagogo o exercício de uma tarefa política, social e emancipatória, voltada para a formação de indivíduos na e para a *práxis*, tornando-os conscientes de seu papel na conformação e nas transformações da realidade sócio-histórica, o que pressupõe sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário a cada um na formação e no controle do modo coletivo de vida.

Para assumir esses novos desafios, torna-se importante que o pedagogo desenvolva ações fundamentadas nas dimensões técnica, estética, política e ética, as quais lhe possibilitem realizar um projeto de educação que inclua a idéia de educar para uma sociedade plural, democrática, reflexiva e ética. Agindo nessa perspectiva, o profissional poderá mudar o foco das velhas concepções e adotar novas propostas de trabalhos essenciais à edificação de uma identidade profissional configurada pela legitimidade do desenvolvimento da sua profissionalização e profissionalidade.

Com essas abordagens, queremos destacar a influência da formação e da prática no processo de construção da identidade profissional do pedagogo. Compreendemos, pois, que, estando inserido no processo formativo e desenvolvendo sua prática no contexto de trabalho, o pedagogo, naturalmente, troca e sente necessidade de socializar conteúdos e de debater informações com seus pares para a produção e conhecimentos. Contudo, esses processos não

se dão de imediato, requerendo tempo, experiências visão de outras realidades e, ainda, maturidade.

No eixo dessa discussão, Carrolo (1997, p. 72) define a identidade profissional como uma identidade social, tendo como ponto de destaque os saberes profissionais. No entanto esse é um processo de construção que “[...] demanda tempo, valores, crenças e muitas outras variáveis internas e externas”. Sendo assim, é pertinente a compreensão de que a profissionalização é o fio que canaliza para o embasamento teórico-prático-metodológico, imprescindível ao desenvolvimento profissional do pedagogo.

Assim, concluímos que refletir sobre o processo de formação, as características dos currículos dos cursos, bem como sobre os princípios e filosofia que os fundamentam é imprescindível para a compreensão do tipo de profissional que se pretende formar. Nesse sentido, vislumbramos a possibilidade de fazer um estudo sobre o processo de construção da identidade do profissional pedagogo, sem perder de vista o alerta contido nas palavras de Sacristã (1995, p.65): “A profissionalidade que se quer e defende teoricamente nem sempre é a identidade que se tem socialmente”.

Entendemos que conhecer seu processo de formação e sua importância para a educação é um dos caminhos que poderá propiciar ao pedagogo condições para ressignificar o seu papel e, ao mesmo tempo, motivá-lo para lutar em busca de valorização e reconhecimento de sua identidade profissional. Desse modo, ao partir do conhecimento de si mesmo, o pedagogo terá uma visão das suas fragilidades, o que poderá ajudá-lo na formação do senso crítico-reflexivo, permitindo-lhe fazer uma leitura mais consciente de seu ser e agir, na perspectiva de adotar novas práticas caracterizadas por posturas mais maduras e comprometidas com o projeto político pedagógico da escola.

Discutir a construção da identidade do pedagogo é, em última análise, buscar o confronto com as implicações sócio-políticas da realidade educacional brasileira, levando em conta que essa realidade, no decorrer da história da educação e de suas reformas curriculares, passa por momentos de grandes tensões, gerando conflitos que ora remetem para a legitimação da profissão, com a conquista de espaço de trabalho, ora para o descrédito, com a ameaça de extinção da profissão do pedagogo.

Desse modo, no processo de discussão da identidade desse profissional, não podemos deixar de mencionar os conflitos e contradições que o angustiam, resultantes também das críticas advindas de diferentes correntes profissionais e institucionais, que deslegitimam a existência e do pedagogo e põem em dúvida sua capacidade de exercer a profissão.

Diante desse quadro, entendemos que as mudanças processadas ao longo da história do curso de Pedagogia, além de contribuir para a formação de profissionais com estilos diversificados, refletem no desenvolvimento profissional do pedagogo. Em consequência desse fluxo de mudanças, é gerada uma crise de identidade entre esses profissionais, que, por não se constituírem com uma base de formação sólida, encontram dificuldades para compreender suas funções e desenvolvê-las com seus pares, fato que desfavorece a sintonia do trabalho pedagógico e ocasiona o descrédito profissional.

Muito embora a formação profissional não seja o único determinante que influencie na construção da identidade do pedagogo, sem dúvida alguma, entendemos que esse processo colabora substancialmente para a estruturação do profissional. Sendo assim, faz-se necessário que as instituições formadoras constituam um modelo formativo que atenda às demandas sociais, alicerçado em um currículo contextualizado que permita ao pedagogo um olhar holístico sobre sua profissão, bem como auto-conhecimento e desenvolvimento profissional.

Ademais, é importante que as instituições cujo quadro funcional inclui o pedagogo assegurem o seu espaço de trabalho, fazendo valer os direitos que lhe são garantidos por lei, a fim de que esse profissional possa ter acesso democrático ao seu campo profissional e contribuir para a edificação de um projeto educativo que atenda às demandas sociais emergentes do mundo atual. Dessa forma, o pedagogo estará legitimamente respaldado para exercer sua profissão dignamente, fortalecido pela sua valorização, o que, evidentemente, favorece a elevação da sua auto-estima e capacidade para (re) construir sua identidade profissional.

2. 2 A formação do pedagogo: contexto sócio-político e educacional brasileiro

Os dilemas, contradições e conflitos gerados nas relações do fazer pedagógico que o pedagogo estabelece consigo mesmo e com seus pares, na construção cotidiana do processo educativo, são focalizados enquanto fatores que podem contribuir para a descaracterização da construção da identidade, impossibilitando uma prática pautada pelos princípios ético-políticos de responsabilidade, compromisso, enfim uma prática autônoma e emancipatória.

A partir da literatura produzida por teóricos como Brzezinski (2002, 2004), Pimenta (2001, 2002), Libâneo (1999), Silva (2003) e outros, foi possível constatar que o curso de Pedagogia vem passando por um fluxo de mudanças em sua organização curricular, alterando-se, além das características do próprio curso, a identidade do profissional da área. Tais mudanças têm introduzido abordagens que vêm proporcionando ao pedagogo uma maior compreensão acerca de suas funções, o que tem lhe trazido uma melhor sustentação diante das

críticas tecidas pelos demais profissionais que negam e questionam a sua capacidade para exercer a profissão. Esses aspectos têm interferido no processo de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo do pedagogo, contribuindo também para a configuração de um quadro conflituoso, que exige um repensar do curso de Pedagogia, sobretudo na ressignificação da construção da identidade profissional⁴.

Até o século XIX, a política educacional brasileira não se firmava com bases sólidas, estruturadas e sistematicamente planejadas, muito embora já houvesse uma prática de ensino fortemente influenciada pelos os fundamentos da educação jesuítica e guiada por regras estabelecidas pelo programa pedagógico da *Ratio Studiorum*, que, conforme Romanelli (2001, p. 35),

[...] atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Conforme Aranha (1996), nesse mesmo século XIX, a escola funcionava com um mínimo de professores considerados essenciais à tarefa que lhes competia, os quais não tinham formação acadêmica, sendo o ensino precário, voltado apenas para instruir, sem perspectivas de fornecer a apropriação de um conhecimento mais amplo, global e consistente, impedindo o professor de elaborar conceitos sobre o que ensinava.

Com o advento do século XX, observamos a ocorrência de significativas mudanças na mentalidade da sociedade civil. Como reflexo dessas transformações, emerge um novo comportamento caracterizado por outros valores éticos e sociais, bem como pela necessidade de educação e inclusão social de natureza ético-política, reivindicando-se participação ativa nos diversos setores político-administrativos da sociedade. Essa nova realidade reflete na busca de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória que oferecesse conhecimentos necessários e que fosse capaz de assegurar ao cidadão/cidadã formação profissional e trabalho que lhe proporcionassem padrão de vida adequado ao momento emergente.

Aranha (1996) enfatiza que o movimento guiado por essas transformações faz surgir a necessidade de tornar a prática da educação formal mais eficaz, trazendo a exigência de maior rigor conceitual na sistematização dos conhecimentos, na definição dos fins a serem atingidos e na escolha dos meios a serem utilizados. Nesse sentido, vislumbra-se na

⁴ Para Libâneo (2001, p. 63), a profissionalização refere-se às condições que venham a garantir o exercício profissional de qualidade; a profissionalidade refere-se ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, enquanto o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor, e também ao comportamento ético e político expresso nas atividades relacionadas à prática profissional.

pedagogia uma possibilidade de substanciar as questões inerentes à educação e sistematizar o ensino. Assim, nessa perspectiva, é pensado e arquitetado o processo de formação profissional do pedagogo, a fim de torná-lo qualitativamente apto a assumir funções que orientem o processo educativo de forma mais organizada e eficiente. Compreendemos, pois, que, para entender o processo de formação do pedagogo, o qual, inquestionavelmente, se reflete na sua identidade e desenvolvimento profissional, faz-se necessária uma análise da trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, levando-se em conta seus condicionantes políticos e econômicos.

No foco desta análise, abordaremos os aspectos legais que legitimaram a formação do profissional, destacando as diversas mudanças fixadas nos currículos do curso de Pedagogia, constituídas desde a sua implantação até os dias atuais, as quais vêm contribuindo para a formação de diferenciados estilos profissionais e, conseqüentemente, repercutindo na constituição de identidades diversificadas.

Nesse sentido, conforme Brzezinski (2004, p. 19), esclarecemos que as raízes desse curso estão fincadas na Escola Normal, fundada em 14 de julho de 1890, a qual, “[...] por quase um século foi *locus* formal e obrigatório, como escola de formação de professores para atuarem na Escola Fundamental, na Escola Complementar e na própria Escola Normal”.

Com fundamento em Brzezinski (2004), Libâneo (2001) e Silva (2003), constatamos que o curso de Pedagogia teve sua primeira regulamentação no ano de 1939, através do Decreto 1.190, publicado em 4 de abril de 1939. Vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, o curso exerceu dupla função: formar bacharel em Pedagogia e licenciado nas áreas de ensino. Como o futuro bacharel estuda conteúdos relacionados à teoria da educação, passando por aprofundamento teórico que compreende generalidades sobre ciências auxiliares da pedagogia, estudava também a disciplina administração escolar, com enfoque voltado para a inserção do pedagogo na organização e funcionamento da escola.

Cumprindo esses requisitos curriculares, o profissional recebe o título de bacharel em Educação – técnico em Educação – cuja função nunca foi bem definida. Por outro lado, para tornar-se licenciado, com direito de exercer a função de docência no magistério das disciplinas pedagógicas, ou seja, ser professor da Escola Normal, onde se forma o professor primário, o pedagogo teria que prosseguir por mais um (01) ano de estudo em Didática, cursando as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos

da Educação, sendo que apenas as duas primeiras disciplinas seriam cursadas, pois as demais já compunham o currículo do curso.

Conforme Brzezinski (2004), Libâneo (1999), Pimenta (2002) e Silva (2003), o pedagogo, como bacharel, conquistou o direito de exercer a função de técnico no Ministério da Educação, enquanto, como licenciado, exercia a docência no curso Normal, *locus* principal de trabalho, apesar de não ser um espaço restrito a esse profissional, haja vista que a Lei Orgânica do Ensino Normal flexibilizava o acesso a licenciados em outras áreas do ensino a exercerem a mesma função.

Quanto aos bacharéis que se interessassem pela área de ensino, estes teriam que cursar, nos três primeiros anos, conteúdos específicos da área de saber e, posteriormente, acrescentar mais um ano, para cursar Didática, se tornando, assim, licenciado. Essa forma de estruturar o ensino seguia o padrão federal universitário denominado de esquema 3+1. Tal organização curricular baseava-se na separação bacharelado – licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática.

Alicerçados na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei n. 8.530, de 21/01/1996), são criados institutos de educação aos quais é atribuída a missão de oferecer cursos para a formação de professores primários e também de preparar o pessoal técnico para as funções de administração, orientação educacional e inspeção escolar. Essa proposta, porém, não se efetivou, ocasionando a ocupação do cargo de pedagogo por professores experientes de outras áreas não relacionadas à Educação. Isso porque a referida lei estabelecia que, para lecionar no curso de formação de professores primários, necessitava-se apenas ter o diploma de curso superior. Tal fato comprova o quanto era difuso o campo de trabalho do licenciado em Pedagogia.

Na década de 1960, é homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN n. 4024/ 1961, sancionada em 20 de dezembro de 1961 a qual, segundo Saviani (1997), foi promulgada após um exaustivo processo de discussão. Essa lei manteve o curso de Pedagogia com os mesmos objetivos e finalidades de formar bacharéis e licenciados.

No ano seguinte, o curso passa por uma nova regulamentação por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/1962, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas, mantendo-se o curso de bacharelado para a formação do pedagogo e regulamentando-se as licenciaturas. O Parecer n. 251 ainda introduz alterações curriculares que não alteram a tradição do curso, pois, conforme Libâneo e Pimenta (2002) este mantém como incumbência

a formação de professores para os cursos normais, a formação de profissionais para o exercício de funções não docentes no setor educacional, anunciando ainda a possibilidade de, no futuro, formar o mestre em nível superior.

A efervescência na aplicabilidade desse parecer provocou um questionamento acerca do curso de Pedagogia no Brasil. Tais discussões giram em torno de um currículo que contemple o conteúdo próprio do curso e as condições de trabalho dos profissionais da educação. À medida que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos de educação em estudos superiores ao da graduação, o curso de Pedagogia com sua estrutura curricular tornava-se obsoleto.

Em relação ao Parecer CFE 292/1962, de 14 de abril de 1962, verificamos que regulamentou as licenciaturas, legislando sobre a formação pedagógica do profissional da área específica da Educação. Assim, são estabelecidas por esse parecer as matérias pedagógicas dos cursos de licenciaturas para o magistério, a serem trabalhadas em escolas de nível médio de caráter ginásial e colegial.

Consideramos então que, de fato, é mantida, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura, caracterizando-se uma dicotomia entre as disciplinas de “conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”. Sobre as medidas adotadas por esse parecer, Libâneo e Pimenta (2002 p.17) observam que “[...] embora algumas análises apontem para a impropriedade de formar, nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que teria faltado era a regulamentação da profissão de Pedagogo”.

Conforme Germano (1994), a crise político-econômica (gerada pela redução do índice de investimento, diminuição da entrada de capital externo, queda da taxa de lucro da aceleração da inflação) desencadeada nos anos de 1960 e o Golpe de Estado instituído em 1964 levaram o Brasil a enfrentar uma crise de grandes proporções, que, inevitavelmente, repercutiu no campo da educação e da cultura. Assim Germano (1994, p. 50) ainda enfatiza que

A matrícula do ensino fundamental aumentou no período (1960-1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes), engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma organização estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica preocupava-se com a situação social e política.

Os fatos ocorridos nesse período forçaram o país a adotar medidas políticas que garantissem a implantação de um novo modelo de desenvolvimento econômico favorável ao

contexto nacional. Com isso, surge a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 1964, ocasionando, no início de 1968, a adoção de uma série de medidas estratégicas para solucionar os problemas gerados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação. A reforma do sistema educacional passava a ser então uma exigência, não apenas com o objetivo de equacionar os problemas mais presentes na área, mas, principalmente, de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico.

Assim, para atender a essa nova conjuntura, foi implementada a Reforma Universitária, através da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que, empreendida pela ditadura militar, efetivou mudanças no curso de formação do pedagogo. Brzezinski (1996, p. 67) ressalta que “A Lei 5.540/1968 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”.

Dessa forma, o artigo 30 da supracitada lei estabelece que será realizada em nível superior a formação de professores para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas nas áreas de Planejamento, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Administração Escolar, para atuarem nas escolas e sistemas escolares. Diante dessa determinação, compete à Faculdade de Educação exercer o papel de agente articuladora com as demais faculdades e institutos com vistas a superar a formação “3+1” e possibilitar a formação do bacharel e do licenciado de forma permanente e articulada numa única direção: a formação do magistério. Com isso, fica extinto o modelo da década de 30.

Ressaltamos ainda que a mencionada lei flexibilizou a organização curricular do curso através do artigos 18, que, conforme Brzezinski (2004 p. 70-71), concedeu

[...] autonomia às universidades e aos estabelecimentos de ensino superior isolados para ampliar seus cursos, sugere três ordens da habilitação: as correspondentes às especificidades reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação); as correspondentes a outras especialidades julgadas necessárias pelo CEF ao desenvolvimento nacional; as que as universidades ou estabelecimentos isolados resolverem oferecer para atender às exigências de sua programação específica e das peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Em virtude da reorganização estrutural do sistema de ensino, para atender às necessidades emergentes do mercado, é elaborado e instituído o Parecer do CFE n. 252, publicado em 11 de abril de 1969. De acordo com Silva (2003), esse dispositivo legal projetou e direcionou o currículo do curso de Pedagogia para a finalidade de formar profissionais para o setor da educação. Assim, ocorreu uma reorganização curricular,

compondo-se uma parte comum de disciplinas constituídas de matérias básicas à formação de qualquer profissional da área, e outra diversificada, especificamente profissionalizante, contemplando as necessidades pedagógicas mencionadas na Lei n. 5.540, publicada em 28 de novembro de 1968. Em decorrência do contexto histórico, político e econômico da sociedade brasileira, a parte específica fundamentava-se na concepção tecnicista da educação e nos aspectos restritos a essa concepção.

A organização curricular direcionou-se principalmente para a formação do especialista em educação, cuja essência preconiza a intensa especialização de funções, e para a formação de técnicos, inerente às exigências da divisão social do trabalho. Na visão de Silva (2003), aquele parecer, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968, por introduzir na escola a divisão do trabalho e o controle, conforme o modelo da administração capitalista, fomentando a fragmentação da prática pedagógica.

Assim, a formação do pedagogo é fragmentada e, em consequência disso, também os formandos na área realizam uma prática fragmentada, burocrática e descontextualizada. Analisando essa nova organização curricular, concordamos com Brzezinski (2004, p. 78), ao afirmar que a reformulação do curso de Pedagogia feita pelo Parecer 252/1969, provocou “mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação”.

O Parecer 252/1969 parecia desfazer a ambigüidade da identidade do pedagogo, na medida em que focalizava o seu campo de atuação e concedia ao especialista o diploma único de licenciado, formando professores para o Ensino Normal e profissionais para as funções de Orientação Educacional, Administração, Supervisão Escolar e Inspeção, com o exercício em escolas e em sistemas escolares. Com a efetivação desse parecer, o curso de Pedagogia teve sua estrutura curricular totalmente modificada em 1969, com vistas a preparar profissionais da Educação.

Percebe-se, pois, que, de todas as regulamentações implementadas no curso de Pedagogia desde sua gênese, o Parecer 252/1969 indicava uma possibilidade de equacionar os embaraços que envolviam o curso, pois, ao aplicar os dispositivos da Reforma Universitária de 1968, definia os campos de atuação do professor e do especialista e, conseqüentemente, resolvia a questão da identidade do pedagogo.

Essa possibilidade se encaminhava, portanto, no sentido de uma definição do campo da formação e área de atuação do profissional, como esclarece 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”. Essa mesma autora compreende que, apesar de o parecer não ter sido suficiente para equacionar o impasse curricular do curso de Pedagogia, pode ser considerado como um instrumento legal de grande contribuição e avanço para resolver as questões referentes à identidade do pedagogo.

Constatamos, com Brzezinski (2004), Silva (1999), Libâneo (1999) e Pimenta (2002), que a década de 1970 emerge caracterizando-se como o período mais crítico da Pedagogia, pois, considerado como legitimamente tecnicista, projetou seus fins, conforme esses autores, para a fragmentação da formação do pedagogo, a divisão técnica do trabalho na escola, a dicotomia entre teoria e prática, a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. Dessa forma, a concepção tecnicista gerou o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo, conservando-se até hoje reflexos negativos sobre o profissional por se manter associada a ele uma imagem estereotipada que provoca rejeição.

Diante dos diversos pareceres que propõem medidas de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, verificamos o quanto persiste a indefinição em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional do pedagogo. É, pois, essa indefinição ocasionada por equívocos e incertezas relacionadas a impasses entre a necessidade de uma política científica e acadêmica para a área considerada como base de formação do pedagogo e a prática profissional correspondente ao mercado de trabalho. Esses impasses vêm sendo pauta, durante anos, dos debates, das polêmicas e das discussões dos educadores nos diferentes fóruns em nível estadual e nacional.

A crise que envolve a Pedagogia e os debates teóricos manifestados por diferentes posicionamentos estão imersos na crise que abrange as questões mais amplas da educação na sociedade brasileira. Percebe-se, nesse sentido, que a crise da Pedagogia tem se revelado claramente, em cada momento histórico, como manifestação da compreensão que os diferentes setores - o pensamento oficial e os educadores - têm acerca da relação entre escola, sociedade, educação e trabalho, bem como é resultado das exigências que, na formação social, o capital colocou às instituições de ensino, estendendo-se à formação dos profissionais que desenvolvem atividades educativas.

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, efetivada pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, os cursos superiores de educação (licenciaturas) passaram por um processo de modificações, visando ajustar-se às necessidades criadas por essa reforma. Assim, mantém-se a formação do pedagogo sob a égide de habilitações, ao tempo em que se concede a autonomia para as instituições superiores de ensino criarem novas habilitações, conforme a realidade contextual de suas demandas, bem como também criarem habilitações de curta duração. A referida lei ainda prevê, no art. 33, que a formação de especialistas em educação será feita em curso superior de graduação ou pós-graduação.

Nessa vertente, o modelo curricular do curso seguia toda uma estrutura respaldada na legislação de ensino, a qual correspondia aos interesses das políticas socioeconômicas dos acordos multilaterais, buscando, segundo Aranha (1996), alicerçar suas propostas no paradigma conservador, com foco na concepção behaviorista. Tal teoria, de base positivista, defende os princípios da racionalidade técnica inspirados nos princípios taylorista e fordista, empregados com autoritarismo, provocando divisão do trabalho, fragmentação de funções, subvalorização humana, verticalização do poder, tudo com vista ao crescimento, à qualidade do capital humano, à organização, à objetividade e à eficiência do trabalho.

A respeito do caráter técnico-burocrático impetrado no sistema educacional pela Lei 5692/1971, Cavalcante (1992, p. 44) esclarece que “Os princípios de racionalidade, 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”.

Os reflexos da formação e prática do pedagogo fundamentadas nos princípios da racionalidade técnica desencadeiam um estado de caos na vida desse profissional. Tal situação é gerada pelo descrédito e críticas tecidas pelos demais profissionais da educação que o negam, por entenderem que, para poder orientar o professor na construção de sua prática, o pedagogo tem que dominar os conteúdos específicos da área de ensino, desse modo, não acreditam na sua capacidade técnico-pedagógica para orientar o docente na construção de sua prática. Outros ainda consideram desnecessária a existência do profissional de pedagogia no quadro funcional do magistério. Essas manifestações ferem a imagem e a auto-estima do pedagogo, além de lhe causarem desconforto e instabilidade no mercado de trabalho.

Somando-se a essa realidade caótica, no final da década de 1970 o curso de Pedagogia viveu a ameaça de ser extinto. Nesse sentido, Libâneo (2000, p.100-101) explicita que “a pretexto de instituir oficialmente políticas de formação de profissionais da 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”. Dentre esses documentos elaborados pelo conselheiro Valmir Chagas e encaminhados ao Conselho Federal de Educação (CFE), estão os Pareceres 67/1975 e 70/1976, que continham propostas para normatizar os estudos superiores de educação e o preparo de especialistas na área.

Posteriormente, foram feitas mais duas indicações, conforme Brzezinski (2004) e Silva (1999): o Parecer n. 68/1975, que redefiniu a formação pedagógica das licenciaturas, e o Parecer n. 71/1976 especial, que regulamentava a formação em nível superior do professor dos anos iniciais da escolarização.

Após dois anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) flexibiliza sua posição, decidindo sustar a aplicação dos pareceres e promover a organização de encontros regionais em vários estados da Federação, no intuito de debater as reformulações do curso de Pedagogia. O foco do movimento retoma a discussão sobre a especificidade e identidade da Pedagogia, visto que o conteúdo dos pareceres traduz no seu texto a questão mais geral da formação dos educadores das áreas de conteúdo, ou seja, as licenciaturas, reacendendo a polêmica acerca da dicotimização especialista versus generalista, professor versus especialista, na formação do pedagogo. Sobre as mudanças propostas nesses pareceres, Silva (1999, p.72) enfatiza que

[...] se o curso de Pedagogia fosse pensado conforme os termos das regulamentações, poderia sim ser extinto, mas não foi extinto, visto que pode ser considerado como uma das possibilidades dentre as habilitações que poderão ser programadas pelas Instituições de Ensino Superior, “como uma opção além das habilitações fundamentais – Administração, Supervisão, Orientação, além do magistério Pedagógico do 2º grau”.

Nesse contexto de dilemas e contradições, sobre os preceitos da Lei 5.692/1971, Libâneo (1999, p. 38) argumenta 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 habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Percebemos que as questões relativas ao curso alcançam maior consistência na década de 1990. Nesse período no efervescer das polêmicas, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que traz como lema a valorização dos profissionais da educação, abrangendo, além dos conteúdos e

tecnologias a serem ensinados, conteúdos relacionados às dimensões política e social da atividade educativa, envolvendo ainda a dimensão escolar, o relacionamento da escola com seu contexto, a avaliação e a gestão.

Na atual LDB, o curso de Pedagogia é mantido sob duas perspectivas que geram uma ampla discussão no meio educacional, sendo uma voltada, de acordo com o artigo 64, para a formação de especialistas nas áreas de Orientação Educacional, Supervisão, Administração Escolar, Planejamento e Inspeção, podendo ser cursada em nível de graduação e pós-graduação (nesse caso, facultado o acesso a professores licenciados nas demais áreas do ensino), seguindo uma base curricular comum nacional, enquanto a outra perspectiva, conforme o artigo 62 se volta para a formação de professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para cumprir essa segunda finalidade, são criados os Institutos Superiores de Educação – ISE, bastante questionados por não apresentarem um caráter universitário que contemple a pesquisa e extensão do ensino, mas, sim, a simples reprodução do conhecimento, e por também colocarem em ameaça o papel da universidade na formação de professores, dado o possível esvaziamento do sistema. Como *locus* de formação de professores para exercer a docência na Educação Básica, esses Institutos têm a incumbência de oferecer programas de cursos, em especial o Curso Normal Superior, com vistas a formar docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme é abordado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2002, p. 3):

[...] a criação dos IESs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da educação dos últimos 30 anos.

Ao analisar a aplicabilidade e os efeitos da Lei 9.394/1996, Pimenta (2004, p. 03) salienta que

[...] a LDBEN de 1996, representando segmentos neoconservadores, reduz o curso de pedagogia à formação de especialistas, conforme o Parecer 252/69, e define uma nova instituição para formar professores para as séries iniciais, os Institutos Superiores de Educação, ISE, amplamente questionados por seu caráter não-universitário e de simples reprodução no nível superior dos antigos (e quase totalmente extintos) cursos normais de ensino médio.

Podemos perceber que a nova LDB promove a reforma curricular, cria instituições de ensino superior e gera uma série de mudanças, causando impactos e desafios nos cursos de Pedagogia. Na nossa visão, compreendemos que a ambigüidade estabelecida no curso de Pedagogia colocou em questão se o mesmo continuaria formando o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, se gradativamente seria extinto ou se apenas formaria o bacharel em Pedagogia. Essa situação foi em parte resolvida através do ofício circular n. 014/1998, de autoria do MEC, que outorgou às Instituições de Ensino Superior a manutenção do curso, recomendando sua reformulação.

Entendemos que todas essas questões relacionadas à formação do pedagogo/professor e ao *locus* formativo têm contribuído para a criação de uma série de referenciais legais – leis, pareceres, resoluções e decretos, na tentativa de encontrar alternativas de organização curricular mais viável, que se adequassem aos propósitos das políticas educacionais e, de certa forma, dos profissionais da educação. Assim, com base nos estudos realizados por Scheibe e Aguiar (2006), Silva (2003), Brzezinski (2004), Libâneo e Pimenta (2002), apresentamos, no Quadro1, uma sinopse dos estudos correspondente ao período de 1970 a 2006, com um estrato dos principais documentos legais (decretos, pareceres e resoluções) que nortearam o currículo do curso de pedagogia indicando suas finalidades, objetivos ou princípios.

Documentos Legais	Data de homologação	Princípios/Finalidades
Decreto Lei 464/ 1969, art. 16	1969	Cria uma válvula de escape ao estipular que “enquanto não houver um número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei 5540/1965, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior”.
Resolução CFE n. 2/1969	11/04/1969	Dispõe sobre a organização e funcionamento do curso de Pedagogia, indicando como finalidade do curso preparar profissionais da educação, assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista mediante complementação de estudo. Determina que a formação de professores para o ensino Normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção seja feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado. Permite ao licenciado o registro para o exercício do magistério nos cursos Normais (Magistério do 2º grau). Permite o magistério nos anos iniciais de escolarização
Parecer 867/1972 (indicação 13/1972)	1972	Parecer CFE n. 867/1972 – confirma o que determina o Parecer CFE. 761/1968, que a experiência do magistério poderá ser obtida antes ou durante o curso de Pedagogia e estabelece que essa experiência não poderá ter duração inferior a um ano letivo. Fixa exigência de comprovação na Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em Orientação Educacional). Reformula o curso de Pedagogia. Sugere que devem ser estimuladas experiências de formação, com ênfase na docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Parecer CFE n. 161/1986	1986	Reformula o curso de Pedagogia, sugerindo que sejam estimuladas experiências de formação, com ênfase na docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CP n. 115/1999	10/08/1999	Define as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE), concedendo a esses centros a competência para formar, direcionar, sistematizar e produzir conhecimentos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.
Parecer CNE/CES n. 970/1999	09/11/1999	Trata do Curso Normal Superior e da habilitação para o magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Orienta a separação de professores da formação de especialistas.
Decreto Presidencial n. 3.276/1999	06/12/1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar em Educação Básica. Esse ato concede aos cursos Normal Superior direito exclusivo de promover a formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Para referendar esse processo, o MEC encaminha ao CNE, em maio de 2000, proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Infantil Básica, em cursos de nível superior, seguindo com o projeto de estruturação do curso Normal Superior. Dessa forma exclui a função de magistério do ensino de pedagogia, criando uma dicotomia entre ensino e pedagogia.
Decreto Presidencial n. 3.554/2000	07/08/2000	Concede nova redação ao Decreto Presidencial n. 3276/1999, afirmando que a formação de professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental será realizada não mais de forma exclusiva, mas em caráter preferencial em curso Normal Superior. Assim faculta ao curso de Pedagogia a recuperação de sua função enquanto licenciatura, construindo de forma pouco qualificada e secundarizada. Aprova as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior.
Resolução CNE/CP n. 09/2001; e a resolução n. 01/2002	09/05/2001 18/02/2002	Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, em nível superior. De acordo com esse parecer, a licenciatura consolida-se como um curso autônomo, que ganha identidade, integridade e terminalidade própria.
Parecer CNE/CP n.5/2005	13/12/2005	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais se aplicam a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio e Modalidade Normal em cursos de Educação Profissional, na área de serviço e apoio escolar, bem como nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parecer CNE/CP n.3/2006	21/02/2006	Reexamina o Parecer CNE/CP n.5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e retifica, através de emenda, o artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n.5/2005 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Assim: assegura a formação de profissionais da educação previstos no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da lei 9394/1996, podendo ser também esta formação profissional em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados, desde que atendido o estabelecido no parágrafo único do art. 67 da supracitada lei. Assegura que a licenciatura em Pedagogia realize a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organização (escolas e sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação em pós-graduação para tal deve ser efetivada. Estabelece que a experiência é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, estando coerente com os termos das normas de cada sistema de ensino, como reza o art. 67, parágrafo único da Lei n. 9394/1996. Abole a

		concessão à formação para as funções supracitadas tornando-as privativas dos licenciados em Pedagogia.
Resolução CNE/CP n.1	15/05/2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de ensino superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006. Dessa forma, estabelece a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos da Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Quadro 1 – Referenciais legais que nortearam o curso de Pedagogia no Brasil.

Fonte: Bibliografia consultada

Conforme essa última Resolução (CNE/CP n. 1) a formação do licenciado em Pedagogia dar-se-á fundamentada no conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de educação para e na cidadania; na pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; na participação em gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. A Resolução n. 1 extingue totalmente as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes, passando a serem ofertadas em nível de pós-graduação.

Ao analisarmos a trajetória do processo formativo do pedagogo, concordamos com Veiga (1997), ao afirmar que todo o transcurso de estruturação curricular e regulamentação do curso de Pedagogia pelas diversificadas leis, pareceres, decretos e resoluções demonstra a permanência da indefinição sobre a especificidade dos estudos pedagógicos e da identidade do pedagogo formado no contexto desses cursos.

A partir dessas considerações, observamos que a história do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional foi e está demarcada por certas peculiaridades, visto que, desde sua origem, o pedagogo convive com dificuldades e contradições que o caracterizam como um profissional ambíguo, polêmico e controvertido.

Por um longo período, a profissão do pedagogo foi fruto de um processo formativo deficitário, pois a base teórica não lhe oferecia condições suficientes para dominar os conteúdos necessários para desenvolver um trabalho que correspondesse ao nível de formação e demandas da escola. Entendemos, como Brzezinski (2004) Libâneo (1999) e Silva (2003), que a falta de um conteúdo próprio que concretizasse essa base teórica manteve a ameaça de extinção do curso e os diferentes papéis que lhe foram atribuídos, dicotimizando sua prática

pedagógica, tornando vulnerável a vida do profissional e descaracterizando a identidade do pedagogo.

Dessa forma, podemos constatar que, no bojo das análises sobre a organização curricular e regulamentação do curso de Pedagogia, através dos diversos dispositivos legais, revela-se uma marca de indefinição no que diz respeito à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional pedagogo, formada pelos diversos modelos de currículo. Essa realidade pode decorrer de fatores associados à inexistência de uma política de valorização profissional que atenda às necessidades básicas do pedagogo, ou seja, uma política científica e acadêmica voltada para a formação profissional, bem como para a garantia de seu espaço no mercado de trabalho.

As abordagens aqui tecidas nos revelam o fluxo de mudanças curriculares ocorridas na trajetória do curso de Pedagogia, conforme demonstramos no Quadro 1, mudanças essas que nos fazem questionar o seu verdadeiro sentido e objetivo, pois consideramos que algumas delas não apresentam melhoria e inovação no processo formativo e no exercício da prática do pedagogo. Acreditamos que a aplicabilidade daqueles referenciais legais pode até ocasionar insatisfações, dúvidas, anseios e conflitos que levam ao pedagogo a não se reconhecer e a não saber como desenvolver sua profissão. Nesse sentido, Brzezinski (2004, p.183) ressalta que “A história do curso de pedagogia [...] evidencia que os educadores nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira buscaram a identidade do profissional formado nesse curso”.

A bibliografia que trata da formação do pedagogo evidencia que, nas constituições organizacionais e curriculares do curso, estão implícitos traços característicos que se configuram em múltiplas tendências. Na visão de Brzezinski (2004, p.185),

[...] Tais tendências paradoxalmente acompanham um movimento pendular, que ora enfatiza uma tendência, ora outra, o que, de certa forma, vem dificultando a definição da identidade do curso de Pedagogia. Essas tendências para a formação do pedagogo, no entanto, surgem em um movimento cuja dinâmica requer a convivência de uma diversidade de idéias e de posições ideológicas com propostas e práticas ideológicas pontuadas pelas características locais e regionais.

Contudo, não podemos negar o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, com base na sua história, na legislação e nas diversas experiências, vêm sendo implantadas desde 1985, explicitando a sua identidade de forma coerente, interdisciplinar e contextualizada, ou seja, há uma articulação entre a realidade nacional, a formação acadêmica e o exercício profissional, contribuindo, desse modo, para definir, de

forma clara, a identidade do pedagogo como profissional licenciado para a docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 Visão histórica da formação do pedagogo no contexto das universidades públicas situadas no estado do Piauí

Neste tópico faremos uma discussão sucinta sobre as reformulações dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Nossa intenção, ao abordar a realidade desses cursos a partir das mudanças curriculares, consiste em expor as contribuições significativas no campo da formação para a construção e (re) construção da identidade profissional do pedagogo.

2.2.2 O curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Piauí

Pelas informações contidas no documento “Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia”, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina, este curso foi criado no ano de 1973, sob a orientação do Parecer 252/1969 e da Resolução 02/1969, os quais se guiam pela Lei de Reforma Universitária n.5540/1968. Ainda nesse ano, a UFPI realiza o primeiro vestibular, ofertando vagas para as habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar, sendo destinada uma parte delas para a comunidade em geral e outra para profissionais da educação/professores e funcionários que exerciam funções pedagógicas em escolas da rede pública de ensino sem qualificação na área do Magistério.

Conforme consta nessa proposta, para atender a esses profissionais, a UFPI, respaldada na Resolução 16/1971, firmou convênio com as instituições com as quais os candidatos mantinham vínculo empregatício e criou uma condição especial para a realização das aulas, denominada de Sistema Parcelado, que funcionava de forma integrada e intensiva nos dois turnos (manhã e tarde), com blocos de disciplinas. Os períodos letivos ocorriam nos meses de julho, janeiro e fevereiro, tempo correspondente às férias trabalhistas dos profissionais estudantes. Quanto aos alunos da comunidade, assistiam às aulas em período regular.

A partir do documento supracitado, o curso de Pedagogia nessa instituição foi criado com caráter de curta duração para atender às exigências estabelecidas pela Reforma de Ensino Universitário, sendo regulamentado pela Lei 5.540/1968, bem como para suprir as carências do contexto local, que necessitava de profissionais mais qualificados, aptos a desenvolverem atividades técnico-pedagógicas no setor educacional. Atendia, portanto, às

demandas do mercado de trabalho geradas por força da Lei 5.692/1971. Nessa perspectiva, o curso formou um número expressivo de pedagogos para atuar como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos.

Em 1974, o curso de Pedagogia passa por alterações curriculares, sendo que, no ano de 1975, mediante o Ato da Reitoria n. 237/1975, lavrado em 6 de maio de 1975, obteve a autorização para ascender à categoria de Licenciatura Plena, assim como para acrescentar ao currículo as habilitações em Magistério e Orientação Educacional. prosseguindo com essa estrutura organizacional até o início de 1980.

Diante da regulamentação do curso de Pedagogia homologada pelo Parecer 292/1962 do CFE, que orienta a formação de técnico-administrativos da educação para atender a um a mercado especializado através das habilitações em Administração Escolar, Orientação Escolar, Supervisão Escolar e formação de professores para Escolas Normais, a formação desses profissionais ganhou um caráter limitado, condicionado e restrito a uma abordagem tecnicista. Tal tendência se sustenta no princípio de gerenciamento com que se visa a organizar o campo da educação, distribuindo as funções pertinentes seguindo um caráter similar à área empresarial.

Com essa visão, a formação fica à margem de uma abordagem geral, humanista, crítica, dificultando ao educador apropriar-se de conteúdos das áreas de conhecimento de cunho sociopolítico, filosófico e histórico, que lhe possibilitassem uma compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas e relações com o desenvolvimento global da sociedade.

A partir das análises feitas em pareceres, resoluções e decretos que legitimam o curso de Pedagogia da UFPI, constatamos que, desde a sua criação, esse curso passou por duas grandes reformulações curriculares e por diversas alterações na matriz curricular. Dentre essas alterações, destacamos a inclusão da habilitação Magistério como condição obrigatória, ou pré-requisito, para cursar as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

A predominância das habilitações que visavam à formação dos especialistas para a escola de 1º e 2º graus, em detrimento da formação do professor para o trabalho docente na pré-escola, nas séries iniciais e no 2º grau – Magistério, inseria-se também no objetivo de conformar a política de divisão e organização do trabalho pedagógico aos preceitos estabelecidos na lei de reforma de ensino.

Nesse contexto, a necessidade de mudar, inovar o currículo do curso de Pedagogia torna-se cada vez mais presente no contexto da UFPI. Assim, no ano de 1985, dois (2) anos

após a alteração do currículo que torna o magistério uma habilitação básica e obrigatória, antecedendo as demais habilitações, volta à tona a discussão sobre o currículo em vigor. O foco da questão prende-se a reivindicações de professores e alunos, os quais se postam em favor da urgente necessidade de alterar o currículo do curso, considerando que este vinha apresentando limites e defasagens, o que tornava imprescindível uma reformulação substancial.

Diante desse pleito, verificamos, na Proposta Curricular implementada em substituição à que vigorou até 2001, a partir da qual o curso de Pedagogia passa a ser reavaliado e alterado em determinados aspectos, como: fundamentação legal, princípios políticos, filosóficos e epistemológicos, bem como na seleção e distribuição das disciplinas, nos seus ementários e cargas horárias, na duração do curso e na sistemática de avaliação.

Apesar do longo período de discussões pelo qual o curso de pedagogia vem passando, em busca de uma definição e afirmação do seu próprio campo de conhecimento e ação, nos parece que ainda visceja muita indefinição nesse terreno. Nossa concepção se forma diante dos impasses e dos debates promovidos pelos profissionais da educação sobre a formação e identidade do pedagogo, buscando-se uma definição estratégica para essa tão desejada formação, a qual dê conta de formar um profissional que possa atender às demandas escolares satisfatoriamente.

A partir dessa abordagem percebemos que o processo de formação do pedagogo tem se constituído num grande dilema não somente em nível local, mas também nacional, refletindo decisivamente na construção da identidade desse profissional. Isso porque todas as controvérsias e mudanças curriculares refletem na formação de sua identidade e no desenvolvimento da sua prática. Nesse sentido, Libâneo (2001, p. 111) enfatiza que os questionamentos e as ambigüidades sobre a natureza do curso de Pedagogia decorrentes da legislação educacional tornam-se longos e cansativos. Esse mesmo autor é contundente em afirmar que

[...] são mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à Pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialistas ou técnicos em educação, etc.

Para melhor compreendermos o fluxo de mudanças curriculares do curso de Pedagogia, apresentamos, no Quadro 2, uma sinopse contendo as informações mais significativas a esse respeito:

DOCUMENTOS LEGAIS	DATA DE HOMOLOGAÇÃO	PRINCÍPIOS/FINALIDADES
Resolução CNE n. 2/1969	12/05/1969	Fixa o mínimo de conteúdos e duração do curso de Pedagogia
Ato da Reitoria n. 237/1975	06/05/1975	Concede autorização para criação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.
Decreto Presidencial n. 81.935/1978	11/07/1978	Concede o reconhecimento ao curso de Pedagogia Licenciatura de 1º grau, Licenciatura Plena - habilitação Orientação Educacional e Administração Escolar.
Portaria n. 363/1981	25/05/1981	Concede reconhecimento ao curso de Pedagogia Licenciatura Plena e as habilitações em Supervisão Escolar e em Magistério das Disciplinas Pedagógicas.
Resolução CEPEX n. 017/1989	21/11/1989	Aprova proposta da reformulação da parte específica do currículo de Licenciatura do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. - Habilitação em Supervisão Escolar, na forma seguinte: Disciplinas bloco IX - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I. 4.0. créditos – 60h/a. Princípios e Métodos Supervisão Escolar II - 3.1.0. – 75h/a, Supervisão Escolar 2.2.0 – 90h/a. Disciplinas bloco IX Estágio Supervisionado com Supervisão Escolar, crédito 1.1.4- 225 horas.
Resolução CEPEX n. 060/1990	11/11/1990	Altera em caráter experimental a estrutura formal da disciplina Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas do curso de Pedagogia da seguinte forma: A - A Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas I passará a ter a seguinte nomenclatura: “Prática de Ensino de Fundamentos da Educação” – 90h/a crédito 1.1.1 e manterá o caráter obrigatório sendo pré-requisito para qualquer das três alternativas, substituirão a Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas II. B - A Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas II passará a ter caráter opcional, sendo obrigatória a opção por uma das três alternativas postas, que terão as seguintes nomenclaturas: opção I. Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino dos 1º e 2º graus e Didática - 90 h/a. Créditos 0.0.2.
Resolução n. 053/90 CEPEX	21/08/1990	Autoriza que as disciplinas Currículos e Programas e Didática deixem de ser pré-requisitos das disciplinas Metodologia do Ensino I, II e III do curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação.
Resolução n. 057/90 CEPEX	1990	Aprova a inclusão de disciplinas do curso de Educação Artística como optativas do curso de Pedagogia.
Resolução n. 063/90 CEPEX	22/12/1990	Disciplina a complementação de estudos para a obtenção de nova habilitação em Magistério, antecedendo a formação em qualquer outra habilitação.
Resolução n. 007/91	1991	Autoriza a complementação do curso de Licenciatura Curta para Licenciatura Plena em Pedagogia.
Resolução n. 011/91 CEPEX	1991	Regulamenta as disciplinas Práticas de Ensino I e Prática de Ensino II.
Resolução n. 002/92 CEPEX	25/01/1992	Aprova a inclusão das disciplinas Educação e Movimentos Sociais, História da Educação no Piauí e Sociologia da Educação II, no currículo do curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, como disciplinas optativas.
Resolução CEPEX n. 054/1992	11/11/1992	Suspende a exigência do pré-requisito da disciplina Estatística para a disciplina Métodos e Técnicas da Pesquisa Social I (MTPS 1). Mantém a vinculação da disciplina Estatística como pré-requisito para a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa Social II (MTPS II).
Resolução CEPEX n. 021/1993	25/01/1993	Autoriza a inclusão das disciplinas Educação e Movimentos Sociais, História da Educação do Piauí/ Sociologia da Educação III no currículo do curso de Pedagogia

Resolução CEPEX n. 064/1993	18/10/1993	Autoriza alteração na carga horária e no número de créditos da disciplina optativa do curso de Pedagogia, Tópicos Especiais em Educação, de dois (2) para quatro (4) créditos, ou seja, de 30 h/a para 60 h/a, respectivamente.
Resolução CEPEX n. 080/1994	21/10/1994	Autoriza o aumento da carga horária da disciplina Introdução à Educação I, de 45 h/a para 60 h/a e a redistribuição da carga horária das disciplinas Filosofia da Educação I, de 75 h/a para 60 h/a, e Filosofia da Educação II, de 45 h/a para 60 h/a
Resolução 112/95 CEPEX	1995	Autoriza a mudança de carga horária da disciplina Teleeducação, optativa do curso de Pedagogia.
Resolução n. 16/01	05/02/2001	Altera a nomenclatura da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus, oferecida para os cursos de FALTA UMA PALAVRA, para Legislação e Organização de Educação Básica (cód. 401.440) e Créditos 5.0.0 com o ementário: A Dimensão Política e Pedagógica da Organização Escolar Brasileira. A educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).
Resolução CEPEX n. 190/2002	16/12/2002	Aprova a reformulação do Curso de Pedagogia

Quadro 2 – Referenciais legais que legitimaram o currículo do curso de Pedagogia - UFPI

Fonte: Documentos legais – resoluções, decretos e pareceres.

Atualmente a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UFPI se encontra aprovada e regulamentada pela Resolução n. 190/2002, de 11/12/2002. Essa nova proposta já vem se consolidando tanto para os alunos que ingressaram em fase posterior ao processo de discussão sobre o curso, quanto para os que ingressaram anteriormente, haja vista que, para estes alunos, foi concedido, em forma de equivalência, o direito de cursar as disciplinas inseridas na nova proposta curricular.

2.2.3 No âmbito da Universidade Estadual do Piauí - UESPI

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 29 de agosto de 1985, o Conselho Estadual de Educação (CEE/PI), atendendo a solicitação da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Educação do Estado do Piauí (FADEPI)⁵, concede autorização para a implantação do curso de Pedagogia no Campus Pirajá. Respaldo pelo Parecer n. 43 do corrente ano, esse curso inicia seu funcionamento como Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Guiado pelo princípio básico de atender à demanda da formação de profissionais da educação, o curso é reconhecido, em 18 de março de 1991, pela Portaria n. 450 do Ministério da Educação e Cultura.

⁵ FADEPI: entidade mantenedora do Centro de Ensino Superior do Piauí (CESPI, atualmente Universidade Estadual do Piauí - UESPI).

Nesse mesmo ano, atendendo ao pleito dos alunos do curso e à demanda do mercado, ocorre a primeira reforma curricular, sendo ofertadas 2 (duas) habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal e habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa mudança respalda-se no Parecer n. 252/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE), Resolução n. 02/1969 e no Parecer 07/1996 do Conselho Estadual de Educação Seção Piauí, que autoriza a UESPI a proceder à alteração curricular. Conforme consta no Projeto do curso (2000, p. 6), nessa nova proposta,

A UESPI propõe um Curso de Pedagogia dentro de uma perspectiva teórico-prática, destacando-se a competência articulada com o compromisso político, científico e profissional, onde a educação seja compreendida em sua vinculação direta com o cidadão e com a sociedade.

Em análise ao teor dessa proposta, percebemos que o curso avança para a projeção de uma identidade mais moderna, na qual o pedagogo deve vislumbrar a formação didático-pedagógica com dinâmica, criticidade e autonomia, ciente do seu dever e fazer pedagógico. Assim, no Projeto do Curso (2000, p.6), é proposto como objetivo mais amplo o seguinte:

Propiciar curso superior que atenda às aspirações da sociedade piauiense e de estados vizinhos, que seja pautado no compromisso político inerente ao ensino, articulado com a pesquisa e a extensão, com vistas ao atendimento aos requisitos necessários à educação básica no que se refere à Supervisão e Administração Educacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, ocorre o redimensionamento do curso com vistas a atender às novas exigências, ou seja: formar profissionais com o perfil de educadores aptos a inserir-se no trabalho escolar construindo competências para transformar a realidade do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, da sociedade em geral.

Nessa perspectiva, a reformulação busca, sobretudo, a otimização do curso de Pedagogia, afirmando-se nos princípios da interdisciplinaridade e da integração entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a integração entre teoria e prática e situando o futuro profissional na realidade educacional. Para tornar tudo isso possível, o curso se estrutura num sistema de blocos (oito), com carga horária de 2.340 horas, funcionando no regime Regular e Especial, nos turnos manhã e tarde.

Muito embora tenha ocorrido essa mudança, a UESPI, exercendo sua plena e legítima função de formar profissionais da educação em todos os níveis de modo a atender às necessidades emergentes do contexto educacional, propõe novamente uma reestruturação no

curso de Pedagogia com a justificativa de que há supervisores e administradores sem formação específica atuando na Educação Básica. Desse modo, a instituição não mais ofereceria, a partir de 2001, no curso de Pedagogia, a habilitação Magistério para atender à demanda de formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, ficando essa habilitação a cargo do curso Normal Superior.

Assim, o curso de Pedagogia passa por uma total reestruturação curricular no ano de 2001, sendo implementadas as habilitações Administração e Supervisão Escolar. A proposta curricular fica organizada em núcleos de estudos e estruturada em 8 (oito) blocos, que funcionam no sistema Regular, destinada à comunidade em geral, e Período Especial, direcionada a profissionais do magistério contemplados pelo convênio firmado entre a UESPI e instituições de ensino público e privado.

Dessa forma, fundamentada no art. 64 da LDB 9394/1996, que reafirma a formação dos especialistas, por meio dos cursos de graduação, a proposta em vigor procura inovar o curso na perspectiva de construir uma sintonia entre a formação dos futuros profissionais e os princípios fixados na LDB, bem como de atender à natureza atribuída, formação teórica, científica, técnica e filosófica aos alunos do curso de Pedagogia, enfatizando, além do processo formativo, questões referentes à identidade do pedagogo como profissional da educação.

Nesse sentido, as justificativas do Projeto do Curso (2000, p.4-5) são as seguintes:

Ao se propor inovar a formação do profissional da educação através do Curso de Pedagogia, a UESPI percebe a urgência de ressignificação da Administração e da Supervisão Educacional para que a escola e outras instituições não escolares possam relacionar-se com a natureza, construir instituições sociais, informações e conhecimentos de forma a sintonizá-lo com as formas modernas de conviver. Com a oferta desse curso, a UESPI não só cumpre sua função precípua de formadora de profissionais da educação no estado do Piauí, mas também demonstra veemente sensibilidade ao fato de que a criança na faixa etária de 0 a 6 anos requer cuidados essenciais no que tange à construção da sua identidade e da sua autonomia, bem como do seu conhecimento de mundo. E que os alunos do ensino fundamental e médio precisam aprender a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente.

Partindo desse pressuposto, a UESPI justifica a necessidade de formar profissionais aptos a desenvolver suas funções competentemente, sendo capazes de administrar, supervisionar e monitorar a ação docente dinamicamente, articulados pelo compromisso político, científico e profissional, com vistas a desenvolver um projeto educativo que forme e transforme cidadãos para construir uma sociedade mais democrática.

Com isso, o Projeto do Curso (2000, p.7), cogita a formação de profissional de Pedagogia cujo perfil seja revestido de capacidade, compromisso e autonomia para

[...] promover uma mediação entre os conhecimentos constituídos e as possibilidades da construção/reconstrução dos mesmos e outras instituições. Os conhecimentos referidos envolvem, entre os saberes profissionais, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes acumulados na experiência.

Argumenta-se, pois, nesse Projeto que a estrutura curricular de um curso de formação de profissionais da educação carece de atualização, buscando novas formas de organização, em contraposição a modelos antigos, para adotar outros estilos de ensino que se constituam em base formativa significativa para a atuação do especialista em educação.

A nova proposta do curso, implementada no ano 2000, institui, portanto, tempos e espaços curriculares diferenciados, adotando metodologias diversificadas no percurso formativo do profissional, oportunizando-lhe o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Nesse sentido, busca a articulação entre a teoria e a prática como pólos complementares e justapostos em que a teoria seja uma ferramenta para interferir na realidade, com respaldo na prática. Todos esses aspectos são fundamentais e, ao mesmo tempo, imprescindíveis na formação do pedagogo, por construírem uma base efetiva, científica e sólida na fundamentação do trabalho pedagógico desse profissional e por instituírem uma postura ético-política para a construção de um projeto de sociedade.

Como forma de proporcionar aos futuros especialistas meios de vivenciar experiências interdisciplinares, a nova proposta do curso prevê, com base no Artigo 9 da Resolução n.1, aprovada em 30/09/1999 (BRASIL, 1999), a utilização de 800 horas destinadas a atividades práticas de formação em Supervisão e Administração Escolar, cursadas na trajetória do curso, portanto, não mais oferecidas somente como terminalidade da formação, como ocorria antigamente.

No entanto, apesar de o curso de Pedagogia manter seu projeto atualizado e adequado à LDB vigente, no ano de 2003, surgem novas discussões em torno do modelo curricular em vigor, pois os professores e a Coordenação do curso observam, no cotidiano e convivência nas salas de aula, uma insatisfação por parte dos alunos, os quais manifestam interesses antagônicos em relação a sua futura profissão. Nesse contexto, os alunos do curso Normal Superior⁶ almejavam ser pedagogos, ou seja, obter o título de técnico/especialista em Educação para ingressar no mercado de trabalho como supervisores ou gestores educacionais;

⁶Curso implantado na Universidade Estadual do Piauí em 2002, com funcionamento paralelo ao Curso de Pedagogia.

em contrapartida, alunos do curso de Pedagogia pleiteavam a oportunidade de exercer a docência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, vendo aí mais uma possibilidade de ampliar seu espaço de trabalho.

Conforme os relatos da prof^a. Dalva Stela⁷ essas contradições geraram uma série de conflitos, que repercutiam na negação da própria identidade do curso em função de um conjunto de alunos desejar ter aquilo que o outro obtinha. Assim, descontentes com seu destino profissional, os alunos de Pedagogia se organizaram através do Centro Acadêmico (CA) e reivindicaram perante a Coordenação que fosse instituída uma comissão para analisar a proposta de mudança curricular e elaborar uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia. Atendendo às solicitações, a Coordenação encaminhou à Pró-Reitoria requerimento solicitando o referido pleito. As reivindicações foram atendidas, sendo constituída, em seguida, uma comissão com representatividade docente e estudantil para a elaboração de uma nova proposta curricular que contemplasse as reivindicações feitas pelos discentes.

Imbuída dessa responsabilidade, a comissão procurou, em outros meios acadêmicos (universidades de outros estados) e nos próprios referenciais legais que legitimam a formação de profissionais, fundamentos que norteassem as discussões em torno das questões em foco. Ainda, com o intuito de manter a organização dos trabalhos e torná-los mais democráticos, foi estabelecida a criação de fóruns de debates, que tiveram início no ano de 2002, prosseguindo as discussões nos anos de 2003 e segundo semestre de 2004.

Conforme consta no projeto, o estudo partiu da análise das ementas das disciplinas, equivalentes ao curso proposto. Como não haviam sido aprovadas as Diretrizes do Curso de Pedagogia, a comissão fundamentou-se nos Pareceres e Resoluções da Comissão Especialista do Conselho Nacional de Educação voltados para esses estudos, respaldando-se nesses referências legais e na própria realidade local.

A comissão elaborou a então matriz curricular, enfatizando a prática pedagógica e a prática em pesquisa, que se alternam a partir do 2º (segundo) bloco e culminam, no 8º (oitavo) e 9º (nono) blocos, na elaboração e apresentação da monografia. A prática pedagógica também culmina nos estágios em Educação Infantil e nas séries iniciais, tendo como eixo a Gestão. Fica extinto, portanto, o curso Normal Superior, enquanto o currículo anterior do curso de Pedagogia é reformulado, compondo um novo perfil. Diante disso, a UESPI cria o

⁷ Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da UESPI.

sistema de adequação ao curso, sendo que os alunos do Normal Superior têm de freqüentar as disciplinas não cumpridas para obterem o título de pedagogo.

No curso de Pedagogia Administração e Supervisão, ocorreu a reformulação, de forma que o curso tinha 3 (três) disciplinas de Supervisão Escolar e 3 (três) de Gestão Educacional; 400 horas de estágios nas 2 (duas) habilitações, passando a ter duas disciplinas de Supervisão e 2 (duas) de Gestão Escolar; 1 (um) estágio para cada uma dessas habilitações de 100 horas, sendo acrescidas as metodologias de ensino e estágio nas séries iniciais. Foi acrescentando ainda 1 (um) bloco, passando assim de 8 (oito) para 9 (nove) blocos, sendo o último destinado à prática de pesquisas, que corresponde à redação final da monografia, ou seja, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e à prática em Gestão Escolar. Com isso o curso adquiriu o caráter de docência e gestão escolar, ampliando dessa forma as possibilidades de espaço no mercado de trabalho ao futuro profissional de Pedagogia.

No que se refere à área de Orientação Educacional, não encontramos registros nos textos das Propostas Curriculares de Pedagogia. A Coordenação do curso justifica essa exclusão, alegando que não há demanda de mercado, mas, mesmo assim, a matriz curricular contempla uma disciplina de Psicopedagogia.

O Projeto do Curso encontra-se reformulado e apreciado pelo Colegiado e está sendo operacionalizado desde 2005, tanto no sistema Regular de Ensino como no Período Especial. Apesar de ainda não ter sido referenciado com as alterações pelo Conselho Universitário da UESPI e regulamentado pela Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX), o projeto conta com a aprovação e adesão da classe estudantil e docente.

Ressaltamos ainda que esse projeto passou por discussões, debates e articulações num período anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas através da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, não havendo divergência em termo de conteúdos e objetivos. Percebemos que a proposta, como foi definida, se adequou perfeitamente às novas diretrizes curriculares, conforme se encontra explicitado nos parágrafos e incisos desse referencial legal.

Percebemos, assim, que o curso de Pedagogia, embora tenha curta existência na UESPI, apresenta um percurso histórico permeado de mudanças curriculares, apresentadas no Quadro 3 a seguir.

Documentos legais	Data da homologação	Finalidades/Objetivos
Decreto Presidencial n. 91.850/1985	30/10/1985	Concede ao aluno concludente do curso de Pedagogia, habilitação em Magistério das matérias pedagógicas de 2º grau e o direito de lecionar nas séries iniciais do 1º grau.
Portaria / MEC n. 450/1991	18/03/1991	Concede reconhecimento do curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, com habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.
Parecer CEE n. 165/1995	01/12/1995	Aprova nova nomenclatura, ementa e carga horária das disciplinas do currículo de Licenciatura em Pedagogia da UESPI.
Resolução CONSUN n. 018/1999	30/03/1999	Aprova projeto do curso de Pedagogia, Habilitação em Administração Educacional e Supervisão Educacional.
Resolução CONSUN n. 011/2001	23/03/2001	Determina que a emissão de diplomas dos graduados em pedagogia seja feita com a nomenclatura licenciado em pedagogia.
Resolução CONSUN n. 065/2002	16/12/2002	Resolve não oferecer o curso de Pedagogia, Habilitação em Administração e Supervisão Educacional no vestibular 2004.
Resolução CONSUN n. 026/2003	25/06/2003	Resolve formar comissão para estudos e análise de nova proposta curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, fazendo adequação para os alunos que estão cursando Normal Superior (Educação Infantil de 1ª a 4ª séries) e Pedagogia (habilitação em Administração e supervisão Educacional) no Período Regular.

Quadro 3 – Referenciais legais que legitimaram o currículo do curso de Pedagogia – UESPI

Fonte: Documentos consultados

Dessas mudanças sucedeu a diversificação de modelos no processo formativo, que refletem não somente na formação teórico-prática do pedagogo, mas também no processo de construção de sua identidade profissional, visto que esta é uma construção formada socialmente nas relações dinâmicas do processo formativo e prático.

2.3 O movimento de educadores no âmbito das reformas curriculares do curso de Pedagogia

Neste subtópico, abordamos discussões e análises sobre os movimentos desencadeados no transcorrer das quatro (4) últimas décadas. Nesse contexto histórico, são registrados momentos de lutas e conquistas que contribuíram ou não para ressignificar a profissão e a identidade do pedagogo.

Conforme Brzezinski (2004), o final da década de 1970 e o início dos anos 1980 são consagrados como fases delineadoras de conflitos, lutas e mobilizações articulados em todas as regiões brasileiras pelas entidades sindicais estaduais representativas do pedagogo, que se unem em prol de um único objetivo: defender a permanência do curso, bem como a identidade do pedagogo. Nesse movimento, o pedagogo busca justificar, através de debates, a sua importância para a organização do trabalho educativo, estudar os problemas educacionais

brasileiros, ao tempo em que procura obter alternativas mediadoras para concretizar seus anseios de uma educação e escola pública democráticas.

Assim, com base no eixo histórico das reformas até aqui implementadas no curso de Pedagogia, verificamos que as entidades representantes dos profissionais da área participam de vários encontros regionais de educação, buscando discutir questões inerentes à formação e ao exercício profissional do pedagogo. Assim, participam, em novembro de 1983, do encontro regional realizado em Belo Horizonte com intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978.

Segundo Brzezinski (2004), nesse encontro, os profissionais envolvidos com os cursos de formação de educadores conquistam autonomia para organizarem o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que atuou entre 1980 a 1983, com a denominação de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCEF –, a qual, respaldada como entidade representativa, passa então a reunir-se sistematicamente constituindo-se em espaço importante de geração de conhecimentos voltados para alicerçar a formação do educador. Em 1990, a Comissão Nacional foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, atuante até os dias atuais.

Conforme seus estatutos, as associações supracitadas são entidades científicas civis sem fins lucrativos, sem caráter religioso ou político partidário, portanto, em relação a esses princípios, têm autonomia perante o Estado. Embora sua gênese se configure na década de 1980, sua existência jurídica só se oficializa em 1990. De acordo com o Documento Final do Encontro de 1990 (ANFOPE, 1990, p.16), a concepção de educação que orienta as suas proposições remete a “um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa, necessárias à luta pela transformação da sociedade brasileira”.

Como forma de efetivar e fortalecer suas propostas, a entidade passa a realizar encontros nacionais a cada dois anos, com a finalidade de estabelecer princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação de professores. Assim, os encontros passaram a ampliar seus princípios, os quais foram enriquecidos mediante as trocas de experiências entre os educadores que desenvolvem discussões teóricas a respeito do curso.

Compreendemos, pois, que, no bojo das discussões da ANFOPE, a formação dos docentes torna-se indiscutivelmente uma bandeira de luta, portanto, passa a ser inserida no

contexto da crise educacional brasileira, parte do cenário maior de desigualdade e injustiça. No que diz respeito ao curso de Pedagogia, a luta consiste em encontrar elementos argumentativos que estabeleçam a construção de uma identidade diferente daquela marcada pelas ambigüidades, referida anteriormente.

De acordo com Brzezinski (2004), as diferentes posições teóricas inscritas nos diversos encontros em nível nacional e estadual propõem que o curso de Pedagogia tenha uma base comum com as demais licenciaturas, de modo que todos se identifiquem como professores, ou seja, “a docência deve ser a base da identidade profissional de todo educador”. Esse posicionamento, tomado em 1983 no 1º Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, se fixa como um dos princípios básicos do Movimento dos Educadores, persistindo até os dias atuais.

No entanto, apesar de esse princípio ser defendido pela ANFOPE, percebemos que não representa a idéia de consenso entre o conjunto dos educadores. Como exemplo, podemos citar Libâneo (1999), que se manifesta contrário quando parte do pressuposto de que a Pedagogia não pode ser identificada como uma licenciatura e com a formação do professor. Nesse sentido, a preocupação do autor volta-se para o estatuto epistemológico da Pedagogia e para a descaracterização do seu campo investigativo. Com esse pensamento, defende-se o “curso de Pedagogia *stricto sensu*”, na intenção de diferenciá-lo do curso de Pedagogia que tem priorizado a formação docente. Na visão de Libâneo (1999, p. 29), os pesquisadores *stricto sensu* são

[...] aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se às atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sócio-cultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

O autor destaca, portanto, que a Pedagogia é um campo de estudo com identidade e problemáticas próprias.

Ressaltamos também que, além da ANFOPE, outras entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; o Fórum de Diretrizes das Faculdades Centros e Estudos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras-FORUMDIR e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES incorporaram o movimento nacional de luta em defesa dos direitos e interesses profissionais de todos os educadores. No âmbito desse movimento, são enunciadas questões que tocam em pontos

cruciais da especificidade do pedagogo, trazendo à tona conflitos gerados pela concepção difusa incorporada e refletida na identidade do curso e do profissional pedagogo.

Para Brzezinski (2004) a proposta dessas entidades consiste em valorizar a formação do professor no curso de Pedagogia e colocar as especializações após a graduação. Nesse sentido, propõe uma base comum nacional que articule as disciplinas de fundamentos da educação voltadas para as questões advindas do interior das práticas escolares, voltando o foco para as pesquisas educacionais, com vistas a formar um profissional crítico, com um domínio científico, pedagógico e técnico e também com compromisso ético, político e histórico, bem como responsabilidade social para com a educação. Com isso, se estaria valorizando a pesquisa como princípio cognitivo, articulador da teoria com a prática. Assim, conforme Brzezinski (2004 p. 200-210),

[...] o movimento nacional encaminhado pela ANFOPE defendia uma política de formação que procurava emancipar o homem da hegemonia da classe dominante, cujo princípio formativo concebia o homem como sujeito que faz parte da história e constrói a história com outros homens. O movimento das reformulações curriculares pretendia atingir a formação de um pedagogo inserido na escola e que tivesse uma ampla visão da realidade, dos aspectos relevantes e mediatos do trabalho pedagógico [...] Almejava ainda a formação de um pedagogo que tivesse domínio do conteúdo e compreensão crítica sobre aquilo que ensina e faz; de um pedagogo que conhecesse as novas tecnologias e as utilizasse de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; de um pedagogo que tivesse na sua formação uma especificidade que contribuísse para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; de um pedagogo político que tivesse compreensão das relações entre as escolas e a sociedade, portanto, daquele que se comprometesse com os movimentos sociais e fizesse parte de sua associação de classe; de um pedagogo que lute por melhores condições de trabalho e por uma remuneração condigna. Trata-se do pedagogo que pudesse dominar o real significado da responsabilidade social da educação.

Identificamos, desse modo, através dos anais da ANFOPE, que a proposta das entidades consiste em defender uma política de formação do pedagogo que assegure formação de qualidade condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da instituição empregadora de promover sua formação, arcando com o ônus necessário à concretização do processo formativo. Defende ainda a adoção da docência como base da identidade do profissional de educação e o desenvolvimento de estudos e debates sobre as escolas de formação profissional em Educação.

Quanto à participação do FORUNDIR na trajetória dos movimentos de luta em defesa da categoria dos profissionais da Educação, Pimenta (2004, p. 08) tece o seguinte comentário: “O FORUNDIR, entendendo-se como um sujeito coletivo com diferentes vozes

ressonantes em seu interior, e num consenso possível, propõe uma identidade para os cursos de pedagogia e para os pedagogos de todo o país”.

Conforme as propostas explicitadas pelo FORUNDIR na década de 1990, compreendemos que o curso de Pedagogia deve assumir uma unidade identitária em todo país, através de encaminhamento de proposta que incorpore as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Dessa forma, busca assegurar no seu texto uma formação integrada que permita ao pedagogo atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Para Scheibe e Aguiar (1999), no delinear histórico do curso, evidencia-se uma série de discussões quanto a sua continuação ou extinção, sendo que a identidade e a organização curricular do curso de Pedagogia têm sido alvo de fortes debates, os quais nem sempre apresentam resultados positivos e satisfatórios aos anseios dos educadores. O processo de definição da identidade do pedagogo vem, assim, sendo marcado por questões políticas, estendendo-se a problemática para o mercado de trabalho.

No debate acerca da formação do educador estão presentes também conflitos de posições teórico-metodológicas e epistemológicas. Diante de tais conflitos, a Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia busca uma definição para o curso de Pedagogia a partir da análise de propostas apresentadas por um contingente de entidades que discutem a formação do profissional desta área. Dentre essas entidades, destacamos a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE e o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação, que apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Sobre o papel dessa Comissão, Scheibe e Aguiar (1999, p. 08) esclarecem que

[...] essa comissão assumiu a tese de que o curso de pedagogia destina-se à formação de um 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 identidade profissional. Assim, esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. Com essa formulação contemplam-se os campos de atuação do pedagogo, que, tendo como fulcro a formação docente, será chamado a exercer papel importante em outras funções do campo educacional. Entende-se que tal perspectiva rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. E aí cabe um papel importante às instituições de ensino superior, que poderão ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e sua função social.

Diante do exposto, não se pode negar a evidência de que o pedagogo, no decorrer da sua vida profissional, vive em meio a incertezas e conflitos que repercutem intensivamente no processo de construção de sua identidade profissional, o que se confirma ainda no subtópico a seguir.

2.4 O sindicato como espaço de organização, representação e formação do pedagogo.

O intenso desenvolvimento do processo capitalista instaurado na Inglaterra por volta do Século XVIII provocou grandes transformações na sociedade. Com a utilização do vapor e das máquinas, substituindo a técnica de manufatura pela indústria moderna, o sistema de produção dos bens de consumo cresce em larga escala, sendo que, em consequência, emergiu a superexploração da mão-de-obra e as más condições de trabalho operário. Nesse âmbito, os trabalhadores encontram como forma alternativa para combater os ditames impostos pelo capitalismo a organização entre si, buscando congregar forças para unir a classe com vistas a lutar pelos seus direitos e deveres, conquistar sua valorização e reconhecimento como trabalhadores e seres humanos.

Assim, nesse processo de lutas em defesa dos direitos e deveres, afloram as associações sindicais, cujo objetivo é fortalecer o operariado na luta contra a exploração capitalista. Dentre as funções desenvolvidas, essas entidades assumem com vigor a luta contra a redução dos salários, procurando garantir apoio à classe operária em período de greve, sendo que, quando as reivindicações não eram atendidas, as entidades mobilizavam seus associados para que aderissem ao movimento grevista, considerando-a como meio alternativo para a conquista de direitos e deveres e a politização da classe. Quanto a isso, Gadotti (2004, p. 194) ressalta que

[...] para o trabalhador a greve é o seu espaço de educação enquanto classe. [...] A greve é uma escola para a classe trabalhadora. Sob o ponto de vista da educação, nenhuma greve fracassa. [...] sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo: revelam a capacidade de um e a incapacidade de outros na condução política. [...] Por isso, uma greve educa muito mais que os próprios grevistas poderiam supor. [...] Toda greve é sempre um avanço.

Compreendemos, portanto, que as estratégias de lutas incorporadas pelos operários e encabeçadas pelos líderes das associações galgavam êxitos à medida que a organização atingia uma maciça e expressiva participação dos associados. Assim, através desse movimento de engajamento e garra dos seus membros, as associações se firmavam como espaço viável para o operariado conquistar sua emancipação, como confirma Antunes (2003, p. 18-19):

[...] a história destas associações é caracterizada por momentos de vitórias e de derrotas, é inegável que elas constituíram a primeira tentativa efetiva de organização dos trabalhadores na luta contra os capitalistas. Ao conseguirem abater a concorrência existente entre os operários, unindo-os e tornando-os solidários em sua luta, ao utilizarem-se das greves como a principal arma contra os capitalistas, os operários conseguiram dar os primeiros passos na luta pela emancipação de toda a classe operária. [...]. Desde seu nascimento, os sindicatos mostraram-se fundamentais para o avanço das lutas operárias. E sua evolução não se limitou à nação inglesa. [...]. O movimento sindical expandiu-se. Floresceram as greves em todo o mundo capitalista, desde os países mais avançados até aqueles de industrialização mais atrasada. A classe operária ganhava novas dimensões e avançava na batalha pela sua emancipação. [...]. Estas associações devem não só lutar contra os ataques do capital, como também devem trabalhar conscientemente como locais de organização da classe operária em busca do grande objetivo que é a sua emancipação radical. [...]. O proletariado iniciou um processo de luta, desencadeando desde reivindicações puramente econômicas até movimentos propriamente políticos.

Contudo, as ações das associações/sindicatos não se limitam a aspectos exclusivamente econômico-políticos, compreendendo também o campo de formação, em busca de novos saberes, consciência política, autonomia cidadã e politização, para superar os desafios emergentes do mundo capitalista, bem como as desigualdades constituídas no processo de industrialização, as quais obviamente não podem ser negadas.

As associações/sindicatos contribuem assim para um espaço de educação não formal, que dinamiza e articula estrategicamente a formação política dos trabalhadores, fomentando e fortalecendo a base classista de fundamentos necessários ao domínio de conhecimentos que, geralmente, lhe são negados pela educação formal, sendo, no entanto, substanciais à ascensão social e à emancipação de classe operária. Segundo Manfredi (1983, p. 66),

Quando se fala de educação da classe trabalhadora [...], pode-se falar daquele processo de educação (informal) que a própria classe operária se propicia. Aquela educação que os próprios trabalhadores propiciaram a si próprios na família, no trabalho, através de sua participação em organizações de classes (associações, partidos, sindicatos) e em movimentos sociais de natureza variada: greves, campanhas salariais, movimentos pelas reivindicações de direitos sociais e políticos, etc., contudo, concomitantemente a este processo de educação informal, também se pode identificar, no movimento operário-sindical, a existência de um conjunto de atividades educativas mais sistemáticas, intencionalmente programadas para garantir: I) a divulgação, a socialização e a reflexão do saber acumulado através das experiências de luta pelas classes subalternas, através de sua história; II) a apropriação de certos códigos dominantes, para que possam deles se defender ou ainda, III) a apropriação daqueles domínios do saber acumulados historicamente numa sociedade, e aos quais a maioria dos trabalhadores não tem acesso. Incluímos, nesta outra categoria de atividades educativas, os congressos operários, encontros, cursos, seminários, palestras, etc., promovidas por suas entidades de classe e/ou organizações culturais criadas para tais fins.

Essas abordagens revelam o quanto é importante o papel das associações/sindicatos para a formação da classe trabalhadora, a qual, pela sua própria natureza político-ideológica, realiza ações combativas a qualquer forma de alienação, procurando aproximar-se ao máximo das questões polêmicas geradas pela realidade negada: educação, trabalho digno, liberdade, cidadania. Sobre essas premissas, Souza (2002, p. 128) enfatiza que

A presença dos movimentos sociais urbanos na arena política enquanto instrumentos de democracia direta de massas significaram a mais importante contribuição para a ampliação dos direitos de cidadania, particularmente dos direitos sociais, enriqueceram a organização da sociedade civil.

Essas entidades agem, sobretudo, na perspectiva de contribuir para a construção da identidade da sua classe. Adotando essa dinâmica de formação, as associações/sindicatos alcançam o diferencial em relação ao processo de educação formal que, historicamente, como sublinha Arroyo (1995, p. 78-79), vem negando

[...] o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade da classe. [...] Ao longo de nossa formação social os conflitos pela educação entre elites-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado passam basicamente pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural da educação e formação da classe.

Ao tecer comentários sobre a relação dos profissionais da educação com as organizações associativas, Brzezinski (2004, p. 91-92) argumenta que

A progressiva proletarização aproximava os professores do movimento sindical do operariado urbano, que, no último quartel da década de 1970, [...] passou a ocupar o espaço político que fora alargado por um conjunto de medidas que permitiram maior participação da sociedade civil no questionamento de legitimidade do estado de segurança nacional. O impacto desses movimentos que se revitalizaram no País após 1978 conduziu a uma revitalização das práticas sociais que passara a sustentar as manifestações e os protestos que encontraram maior efervescência na greve dos trabalhadores ABC paulista (1978), que marcou a história sindical no período pós-64. A dinâmica do movimento reivindicante atravessa a categoria dos professores profundamente prejudicados pela política econômica de arrocho salarial. Em 1978 eles também deflagraram greves por melhores condições de trabalho, buscando ainda a reposição das perdas salariais. Esta realidade reflete fortemente no comportamento dos profissionais da educação mobilizando suas concepções e a própria identidade.

Conforme Manfredi (1983), culturalmente, o movimento social foi concebido como um espaço ou atividade apenas dos operários. Essa concepção assim formada carrega uma gama de estereótipos que não só contribui para estigmatizar a classe trabalhadora, como também enfraquecê-la e mantê-la no processo desumano de desigualdade social,

atrapalhando, pois, a agremiação de profissionais das diversas áreas na congregação das entidades classistas. Evidentemente, de certa forma, essa situação também alimenta os interesses capitalistas e o poder estatal, que exploram cada vez mais o trabalhador.

O pedagogo, como educador-trabalhador, nesse sentido, precisa incorporar a idéia de que, independentemente do seu grau de formação acadêmica, também é um operário do ensino, pois, como bem conceitua Silveira Bueno (2000, p. 555), operário é todo aquele cidadão “que trabalha em uma arte ou ofício, obreiro, trabalhador”. Com essa compreensão, o pedagogo deve exercer seu papel de cidadão crítico, com vistas a superar os tabus em relação às reivindicações dos direitos de trabalhador, da valorização humana e profissional, estando ciente que tal conquista resulta da organização coletiva, um dos veículos próprios das entidades representativas.

Diante dessa abordagem de natureza político-representativa, concordamos com Gadotti (2004, p. 195), ao se reportar à condição do trabalhador:

[...] este se educa tomando consciência de sua situação, de seus direitos. Luta por eles. Ao saber da humilhação à qual é submetido diariamente, conscientiza-se da necessidade e da possibilidade de ultrapassar os seus limites atuais, porque é criador, é produtor de cultura. Descobre a sua capacidade de ser, não porque alguém lhe esteja insuflando no ouvido, mas porque, diante da humilhação, decide ser. A escola, quando não lhe foi negada, não lhe ensinou a ser. Muitas vezes humilhou-o ainda mais, incutindo-lhe a idéia de sua inferioridade e a sua incapacidade de ser. Ela não despertou nele a virtude política. Muito pelo contrário, ensinou-lhe talvez um ofício, porque era a escola do patrão, mas não lhe ensinou a fazer cultura, a fazer história.

Assim, reafirmamos que as associações/sindicatos, exercem um papel muito importante na formação política, humana e social do trabalhador, no entanto não é fácil sua tarefa, por combater arduamente as diferenças em busca de respostas aos desafios impostos pela dominação de classe.

Quando nos referimos à formação, a compreendemos como processo contínuo que se consolida nos contextos internos e externos aos âmbitos escolares, visando a uma articulação com um projeto de sociedade comprometido com a qualidade social da educação, e voltado para a transformação do cidadão. Pensando assim, Cardoso (1990) destaca que o projeto arquitetado para a transformação social e superação das condições postas requer uma práxis revolucionária das classes trabalhadoras, a partir da qual se reconstrói a consciência de classe.

O processo de formação de classe demanda dos confrontos travados entre os segmentos político e econômico, que se realiza fundamentalmente pela mediação das forças sociais instituídas na realidade em que vive o sujeito, portanto essa mediação não ocorre de

forma neutra e, sim, num contexto histórico, social e político no qual o cidadão está imerso. Desse modo, na confluência da realidade em que se insere, o pedagogo vivencia, na sua trajetória profissional, situações conflituosas que se constituem desde o processo formativo, quando o curso passa por constantes mudanças e sofre ameaça de extinção, até a prática pedagógica, com a indefinição de funções.

No fluxo e refluxo dessas situações, o ser pedagogo vai sendo atingido na construção da sua identidade profissional, gerando-se crises e conflitos. Conforme Silva (2002, p. 147), “[...] a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história”. Tais situações refletem na indefinição e contradições do curso e ainda nas funções do profissional por ele formado.

Diante dessa conjuntura conflituosa que assola amplamente o pedagogo, surge um mal-estar/desconforto na maioria dos profissionais da área, provocando-lhes a necessidade de uma ação coletiva, coesa, de modo a se reagir frente às medidas tomadas em relação ao curso de Pedagogia e à profissão do pedagogo. Em análise de toda essa teia de conflitos, incertezas e contradições que marcam a trajetória do pedagogo, Nonato e Silva (2002, p. 59) enfatizam que

[...] é possível verificar três grandes momentos da história da educação brasileira em que os educadores se manifestaram publicamente em defesa da educação e da escola. O manifesto dos Pioneiros na década de 30, a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública na década de 50 e o movimento dos Educadores, também denominado de movimento atualmente conhecido como Associação Nacional de Profissionais de Educação (ANFOPE, 1993), nas décadas de 80 e 90, se configuram nesses momentos. Distantes no tempo, ocorridos em fases diferentes da história, esses três momentos, de certa forma, aproximam-se em relação a um objetivo comum - o de reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola, em contextos particularmente diversos - um processo de democratização (décadas de 70 e 80) e de redemocratização (década de 90).

Em parte, esses movimentos foram gerados em consequência das várias medidas legais referendadas pelo poder legislador – Conselho Federal da Educação –, que aplicou, através de pareceres, resoluções e diretrizes, alterações no currículo do curso de Pedagogia, modificando assim sua identidade e, subseqüentemente, a do profissional formado nessa área levando-o a incorporar múltiplas facetas. Cremos que todos esses fatos tornaram-se significativos para fortalecer a mobilização dos pedagogos diante das ameaças que descaracterizam sua identidade ou mesmo sua existência profissional.

É, pois, em meio dos dilemas vividos que crescem as manifestações de insatisfação entre os profissionais, suscitando neles o interesse em fortalecer sua entidade de classe, a partir da tomada de consciência sobre o valor da associação/ sindicato como segmento articulador, defensor e deliberativo das questões profissionais, desde as mais simples às mais complexas.

Com essa consciência formada, afloram outras concepções e ideais no ser pedagogo, politizando-o e re-delineando seu perfil identitário. Assim, no horizonte de lutas e conquistas movidas pelos movimentos sociais, se consolida a história profissional do pedagogo, desde sua gênese aos dias atuais. Planos, estratégias e organizações são traçados pela classe no intuito de obter melhor preparação para o enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade capitalista e seu poder legislador e legitimador das questões educacionais. Revestido, assim, de uma nova consciência, o pedagogo transcende seus limites em busca de realizar seus anseios.

Ao tecer comentário sobre os movimentos desencadeados pelas associações frente aos desafios emergentes da sua realidade contextual, Brzezinski (2004, p. 83) enfatiza que as lutas e ações ocorreram também de forma paralela e compartilhada em determinado período junto à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE:

A partir de 1980, engajados em discussões, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social.

Fortalecidos nessa parceria, os movimentos sociais e sindicais de educadores, a partir de 1980, somam forças, articulam-se em torno do mesmo objetivo, formam uma vanguarda, buscando manter a coesão ideológica e unidade do movimento. Tendo como foco encontros, debates, seminários, projetam-se, alcançando expressão na arena nacional. Todos esses fatos, ocorridos em meados das décadas de 1980 e 1990, demarcaram a trajetória dos movimentos associações/sindicatos, inaugurando uma nova fase na vida dos profissionais de educação, propiciando-lhes um maior grau de consciência, amadurecimento, aprendizado, emancipação e, sobretudo, uma valorização social, fato salientado por Brzezinski (2004, p. 95):

No Brasil as associações educacionais de cunho científico-político-cultural, além de articular-se com os movimentos dos demais níveis [...], de modo geral, após o final dos anos 70, desempenham o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído imperador da democratização da educação. Os espaços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva com vistas a desenvolver mecanismos que permitam uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. As associações de educadores tinham como finalidade incentivar esses profissionais para participar, na esfera estatal, como representantes da sociedade civil. Visavam, ainda, promover a difusão no âmbito da sociedade das discussões e da produção de conhecimentos sobre questões do campo educacional e das prioridades, de modo a conseguir adesões à luta pela democratização da educação e, mais amplamente, da própria sociedade brasileira. O movimento de reorganização dos educadores [...], articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo - força de trabalho.

Sem dúvida, os movimentos sociais desencadeados no Brasil, em especial no campo educacional, ocorreram em período de grande turbulência, dado a efervescência do regime político autoritário instaurado no País entre os anos de 1970 e 1980. Contudo, percebemos que as controvérsias dos fatos não silenciavam e muito menos intimidavam o espírito de lutas de todos os sujeitos que aderiam ao movimento classista, o que se confirma pela sua expansão, atingindo nacionalmente a vinculação com associações de classes, consolidando-se assim uma base de sustentação política em cada estado da federação.

As versões sobre a gênese do movimento social que viabilizou o movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador revelam que este se consolida a partir do confronto gerado entre um grupo de educadores participantes do I Seminário de Educação Brasileiro, os quais, por discordarem das idéias do Conselho Federal de Educação, são radicalmente deslocados das discussões. Nesse sentido, Brzezinski (2004, p. 101-112) informa:

Foi nesse seminário que os “excluídos” pelo CFE da discussão sobre as redefinições dos cursos em que trabalham cotidianamente sentiram a necessidade de investir contra a estratégia de exclusão. A idéia de participação em um movimento de forma organizada se fortalece. Inicia a caminhada para essa organização em nível nacional. Os profissionais da educação voltam aos seus estados de origem e se mobilizam, realizando debates, discussões e estudos sobre as reformulações do curso de pedagogia. No final do ano de 1980, como consequência da campanha de divulgação, do estímulo e da insistência do colegiado nacional em fazer o movimento crescer, a situação apresentava-se desse modo: consolidaram-se dois comitês, inclusive estruturados em comissões, que asseguravam a continuidade dos trabalhos: o de Goiás, que contava com a participação de duas universidades existentes no estado, a UFC e a UCG, e de São Paulo com sede na PUC/SP; houve a composição de fundação dos comitês do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, como resultado das articulações, feitas pelos professores da PUC/SP; instalou-se o Comitê Regional de Santa Catarina, sediado em Florianópolis, com núcleos, local em várias cidades do estado, fundou-se um comitê local na Faculdade de Filosofia de Uberaba; surgiram núcleos de comitês em Pernambuco, Sergipe, Rio grande do Norte, Piauí, Bahia e Minas Gerais (Belo Horizonte).

Muito embora não esteja registrada explicitamente pela autora a participação da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), da Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENASE) e da Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (ANPAE) nos movimentos sociais, essas entidades atuaram, efetiva e sistematicamente, conforme se encontra registrado nos seus livros de atas das entidades locais (ANEXO 3), como representações legítimas e deliberativas da classe de pedagogos, congregando todos os estados brasileiros.

No contexto específico do Piauí, tanto essas organizações sindicais como o Comitê Nacional de Reformulação do curso de Pedagogia se fizeram representar pelas entidades de classe dos pedagogos sediadas no contexto piauiense: Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí (AOEPI), fundada em 1980; Associação dos Supervisores Escolares do Estado do Piauí (ASSUEPI), fundada em 1983, e Associação dos Profissionais da Administração Escolar/ seção Piauí (ANPAE/PI), cuja data de fundação não foi possível ser identificada.

Revestidas de um caráter sindical, essas expoentes entidades desenvolveram seus papéis seguindo coerentemente princípios éticos, políticos e sociais, buscando a primazia da ação coletiva pela transfiguração dinâmica da formação, participação, autonomia e emancipação política. No limiar de suas gestões, arquitetaram projetos, asseguraram conquistas, porém amalgamaram conflitos e perdas que fluíram para avanços e retrocessos, e até mesmo favoreceram a superação da inércia, uma vez que aguçavam o espírito do pedagogo para a luta. Assim, no âmago das suas competências, mobilizavam-se as organizações na perseverança de conquistar seus pleitos.

Nesse patamar de busca, conflitos e contradições, as lutas dessas associações se voltavam para aspectos relativos à valorização profissional: formação, condições de trabalho, garantia de direitos, remuneração digna, etc. Assim, com foco nessas questões, Brzezinski (2004, p.36) se refere ao período desses movimentos:

Esse período de reorganização, inclusive de redução do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicatos ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica.

Consideramos que, de fato, os movimentos sociais incorporados pelas associações de classe dos pedagogos, tanto no contexto nacional (FENOE/FENASE/ANPAE) como local

(AOEPI/ASSUEPI/ANPAE), vivenciaram momentos ímpares de primazia sindical, pois, em ações conjuntas, ergueram suas bases; conseguiram um contingente expressivo de filiados; mobilizaram a categoria; desencadearam lutas; promoveram encontros, seminários, debates, cursos de formação política, sindical, profissional; participaram de congressos e encontros regionais; incentivaram o intercâmbio cultural através de encontros regionais e nacionais; organizaram acervos bibliográficos; elaboraram e distribuíram boletins informativos para difundir e socializar suas ações. Dessa forma, marcaram presença nas assembléias e eventos inerentes a lutas/ participação e manifestações sócio-político-administrativas, enfim, politizaram e formaram consciências, desenhando a própria história, traçando seus caminhos, configurando e construindo a sua identidade e a do pedagogo.

No que tange à especificidade das questões, o movimento deflagrado por essas entidades aglutinou forças entre os seus agremiados, com vistas a defender e a fazer valer os direitos da categoria. Assim, no elenco das reivindicações, foram pautados aspectos referentes à formação profissional junto à instituição de ensino superior - Universidade Federal do Estado do Piauí (UFPI), Conselho Estadual de Educação (CEE/PI) - e valorização profissional (concurso público para a área/condições de trabalho/formação continuada/salários dignos, etc.) junto às instituições públicas e privadas de ensino.

Dentre todos os pontos, destacamos a luta que as entidades travaram contra a prática ilícita dessas instituições ao conceder acesso ao exercício da profissão de pedagogo a pessoas não qualificadas na área. Tal postura submetia os legítimos profissionais a situações aviltantes em que, além de perder seu espaço de trabalho de forma descriteriosa, tinham que concorrer com a indicação política, pois não havia concurso público para os cargos.

De fato o descaso com a situação profissional do pedagogo, bem como o descrédito de que vinha sendo alvo levaram as instituições públicas a postergar a democratização do seu acesso ao exercício da profissão. Contudo as entidades não silenciaram e nem sossegaram enquanto não reverteram as instabilidades funcionais do pedagogo, sendo que, após incansáveis lutas, em meados da década de 1980, conseguiram resguardar legalmente o direito de exercer a função somente ao profissional qualificado na área específica da Pedagogia.

Conforme Brzezinski (2004), no percurso histórico dessas entidades, emergem grandes desafios que estão direta e indiretamente relacionados às especificidades dos pedagogos/entidades de classes. Nos contextos nacional e local, vivenciamos um quadro conjuntural caracterizado por conflitos e contradições no exercício da profissão. As medidas e adotadas pelo sistema público municipal/estadual e federal deixaram a educação e educadores

à deriva do destino. No contexto de trabalho, a organização administrativa e a prática pedagógica cedem o espaço para a instalação gradativa do estado de “caos”.

Acreditamos, ainda, que essa realidade adentra o meio escolar como reflexo das políticas públicas educacionais projetadas de forma verticalizada, dissociadas da realidade e mal articuladas nos macro e micro segmentos de ensino. Entendemos, pois, que, no eixo dessas controvérsias, vão surgindo as inquietações e necessidades de lutar com vistas a traçar novos rumos para a educação e para os profissionais do ensino. Diante disso, emerge, no conjunto das entidades de classe AOEPI/ASSUEPI/ANPAE/APEP e CERMAP (estas duas últimas são entidades representativas de professores), uma compreensão sobre a importância da valorização da escola pública e dos profissionais da educação. Assim se encaminharam no horizonte desses ideais, tecendo o fio de uma nova história, e, embora mantendo sua especificidades e concepções ideológicas, essas associações cultivaram aspirações e projetos comuns a todos, constituindo, assim, a singularidade dentro da pluralidade e diversidade sindical.

A ação desses movimentos de classes faz emergir novas concepções, saberes, experiências e debates, que se traduzem e se fortificam na prática cotidiana pela transformação social da própria classe, bem como contribuem para a ressignificação da identidade profissional da categoria. Além disso, conquistam confiança, adesão e credibilidade entre seus associados pelo trabalho realizado e avanços galgados. Ganham também respeito dos órgãos e autoridades governamentais, que, ao reconhecerem nessas entidades a capacidade de mobilizar e articular a categoria, com responsabilidade e compromisso, abrem os canais para o debate/ negociação, mesmo que nem sempre haja conciliação ou atendimento às pautas de reivindicações.

No rol das conquistas alcançadas pela força conjunta dos movimentos nos idos das atuações, destacamos:

- 🚦 Instalação de uma comissão de profissionais da educação (compostas por pedagogos e professores) para a elaboração do Estatuto do Magistério Público estadual;
- 🚦 Participação de representantes das associações de classes (AOEPI/ASSUEPI/ANPAE e APEP) na comissão de organização e sistematização dos trabalhos para elaboração do Estatuto do Magistério;
- 🚦 Aprovação da maioria das propostas reivindicatórias no Estatuto do Magistério, como concurso público para profissionais da educação;
- 🚦 Isonomia salarial entre professores e pedagogos;

- 🚦 Definição da jornada de trabalho, criação de classes e novas funções, permitindo o acesso conforme formação profissional e tempo de serviço;
- 🚦 Exercício da profissão restrito exclusivamente ao qualificado na área da atuação;
- 🚦 Representação das entidades nas comissões de organização de concursos públicos para seleção de profissionais;
- 🚦 Liberação integral e exclusiva de membros diretores (correspondendo a três (03) por unidade) para atender às necessidades específicas da categoria.

Consideramos importante a realização de estudos e pesquisas sobre a questão em foco como forma de resguardar e registrar a história e memória construída por essas entidades, possibilitando no futuro a quem não conhece compreender que, na dinâmica da ação coletiva dessas entidades, se constrói a identidade tanto individual quanto social do pedagogo.

Essa fase histórica de 1980 a 1996, correspondente às ações dos movimentos de classe, vem sendo considerada como “uma fase de lutas e conquistas” vividas e escritas na memória de todos aqueles profissionais que, direta ou indiretamente, contracenavam no palco desses movimentos. Todo esse movimento de lutas, porém, foi desarticulado com a extinção das Associações dos Pedagogos (AOEPI/ ASSUEPI) e professores (APEP), para selar a unificação sindical em uma única organização, que passou a absorver todos os trabalhadores da área da educação, o SINTE (Sindicato dos Trabalhadores da Educação).

Embora essa realidade sinalizasse a consolidação das associações através de forças coesas, o movimento não foi suficientemente forte para manter-se vivo e congregar os seus associados. Com o processo de unificação das entidades, selado em meados de 1990, novos fatos foram desencadeados, mudando o status sindical e afetando também a identidade profissional do pedagogo, pois, mesmo com sua agremiação oficialmente vinculada ao SINTE, esse profissional não se via mais representado frente às situações que vinham desarticulando sua estabilidade e modificando a configuração da sua identidade. Isso se confirma nos fatos concretos, tais como: a perda/divisão do espaço de trabalho para/com profissionais de outras áreas das licenciaturas; suspensão da oferta do curso nas áreas de Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Piauí; freqüentes mudanças curriculares do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual do Piauí, causando ainda mais a indefinição no curso e na identidade do futuro profissional; falta de realização de concurso para admissão de pedagogos na esfera pública estadual, além de perda de um membro representante do pedagogo no espaço sindical.

Diante disso, conforme evidenciamos nas narrativas dos interlocutores desta pesquisa, o profissional se sentiu desamparado, desacreditado e insatisfeito, como se estivesse em processo de decadência, retroagindo aos velhos tempos. Assim, acometido por um estado de desesperança, se afastou do movimento desde o período da unificação (1996), causando o esvaziamento da força sindical e, de certa forma, o próprio isolamento do pedagogo, que se mantém distanciado até o momento atual. Esses fatos justificam, portanto, o recorte temporal desta pesquisa.

Evidentemente não manifestamos sentimentos de nostalgia de uma época tragada pela evolução dos tempos, pois a diversidade dos fatos impõe situações paradoxais à realidade. Sabemos, no entanto, que o passado representa a história e ajuda entender o presente, portanto precisamos decifrá-lo e entendê-lo para termos condições de entretecer um futuro promissor. Com isso, expomos alguns dos episódios que, em nosso entender, influenciaram na construção da identidade profissional do pedagogo.

Algumas das associações de pedagogos nacionais e estaduais existiam legalmente, pois, como sujeitos coletivos, nasceram, foram registradas, possuíam estatutos, tinham caráter de utilidade pública, constituindo grupos de associados, filiados. Também possuíam sede própria, patrimônio, autonomia, representatividade, idoneidade/independência político-ideológica e financeira perante o Estado e o setor privado, legitimidade para, desenvolveram suas funções, enfim tinham identidade, construindo histórias conforme está documentado em livros de atas dessas entidades. Contudo todas as suas competências não foram suficientes para garantir e justificar a razão de sua existência, pois o discurso de que o pluralismo de associações/sindicatos enfraquecia os movimentos, fragmentando e descaracterizando as organizações, ganhava força, simpatia e adesão nas áreas nacional e local. Isso se confirma nos escritos de Antunes (2003, p. 29-32), ao enfatizar que

A luta pelo sindicato único tem sido, desde os primeiros tempos, uma luta incansável da classe operária visando a seu fortalecimento e união concreta contra os interesses capitalistas. Também é recente o interesse dos capitalistas e dos falsos representantes da classe operária, visando com isso seu enfraquecimento. Quando se propõe o pluralismo sindical está-se diante de uma tentativa concreta de gerar o divisionismo no seio da classe operária e da luta sindical. O princípio do pluralismo sindical garante, a pretexto de uma falsa liberdade sindical, o aparecimento de vários sindicatos de uma dada categoria e em uma única base territorial. [...] a existência de sindicatos únicos possibilita aos operários, na luta pelo fortalecimento sindical, a criação de uma central única dos trabalhadores, momento maior da unidade orgânica, que aglutina todas as categorias assalariadas da cidade e do campo. É evidente que uma central unitária forte constitui-se num dos baluartes mais importantes da luta da classe operária contra o capital. O que não impede que dentro dela existam operários de várias tendências, como comunistas, socialistas, sociais democratas, democratas cristãos, reformistas etc., mas todos eles atuando juntos em torno das reivindicações imediatas da classe operária na luta contra a exploração capitalista.

No eixo das discussões, defendendo uma tese do sindicato único, a CUT investe todos os seus recursos e poder para buscar o apoio necessário ao processo de unificação das entidades. Desse modo, sacramentou-se o fim da FENOE/FENASE (nacional), AOEPI/ASSUEPI e demais associações estaduais de pedagogos e professores, sendo que as entidades que não se engajaram no processo de unificação passaram a ocupar a zona de isolamento e neutralidade, agindo no anonimato. Passaram então ao assistencialismo, sendo negadas pelas organizações majoritárias que hoje, infelizmente, exercem mais o papel de barganha do que o sindical.

A CUT utilizou, pois, argumentos que combateram e venceram as microorganizações de classes, com as quais é que, ironicamente, foram efetivadas muitas mudanças na formação e profissão do pedagogo. Desse modo, suprimiu-se parte das conquistas alcançadas, como a suspensão, no curso de Pedagogia, das habilitações Orientação/ Supervisão/ Administração em algumas universidades, inclusive na UFPI; flexibilidade do acesso ao exercício da profissão por pessoas não qualificadas na área; não realização de concurso público na rede estadual de ensino; extinção praticamente do pedagogo (orientador educacional) em algumas escolas, sendo esse profissional deslocado da função para atividades burocráticas.

Com base em nossa vivência nos movimentos sindicais, constatamos que, até mesmo no próprio espaço orgânico do sindicato, o pedagogo deixou de ser representado de fato. Muito embora tenha assegurado o direito oficialmente a sua representação, no Sindicato-SINTE, na prática, isso não se efetiva. Verificamos, nesse sentido, a ocupação do espaço do pedagogo na rede pública estadual pelo professor de área do ensino, ou pedagogo com formação em docência para as disciplinas pedagógicas ou séries iniciais do Ensino Fundamental, o qual também é professor. E, diante desse fato, não percebemos nenhuma ação concreta de intervenção pelo sindicato, vendo-se o pedagogo desamparado, sem uma representação legal que defenda e resguarde seus direitos. Torna-se, portanto, perceptível que o pedagogo, em detrimento de ascensão político-social do conjunto de trabalhadores e do fortalecimento dos movimentos sociais, perde sua referência, sua base, fragmentando-se assim sua identidade profissional.

Diante desse quadro, consideramos pertinentes os questionamentos contundentes de Libâneo (1999, 2001): Que destino os educadores darão à Pedagogia? Quem é contra a Pedagogia? Pedagogia e Pedagogos para quê? Quem tem medo do Pedagogo? Quem é a favor ou contra o Pedagogo? No rol dessas questões, acrescentamos: Por que o pedagogo é visto como um fragmentador, divisor de tarefas, quando verificamos que, no mundo globalizado de

evolução tecnológica, as profissões estão cada vez mais se subdividindo, buscando a especificidade? Por que será que os currículos das disciplinas se subdividem, como em Matemática I, II e III, Física I, II e III, Língua Portuguesa I, Literatura/ Redação/ Gramática etc., e essas divisões não são vistas como fragmentação ou divisão do trabalho pedagógico?

Para responder a tais indagações, buscamos apoio também em Libâneo (2005, p. 54), quando esse autor esclarece que

[...]. Os documentos da ANFOPE são suficientemente claros em explicitar a aversão pelas habilitações, apoiando se em dois argumentos ligados entre si: a) a fragmentação na formação dos especialistas; b) essa fragmentação tem uma explicação pela tese marxista da divisão técnica do trabalho no capitalismo. [...] Na sociedade capitalista predomina a divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, ou seja, entre burguesia e proletariado. A essas duas classes sociais corresponde uma divisão social do trabalho em que uma se ocupa do trabalho intelectual, outra do trabalho manual. Há assim, uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho, em que esses meios são providos pelos gestores de produção [...]. Essa divisão social do trabalho, expressão das relações capitalistas de reprodução, e que se manifesta na organização do processo de trabalho, se reproduz em todas as instâncias da sociedade, inclusive escolar, onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores. Ou seja, tal como na fábrica, também na escola ocorre a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. [...]. Esse percurso argumentativo está fundamentado na tese marxista da divisão social do trabalho e do papel que a tecnologia desempenha de retirar do trabalhador a sua autonomia e sua capacidade de decisão no processo de trabalho.

Essas abordagens nos levam a compreender que existe algo em comum, intencional ou não, que gera dois movimentos paralelos: no campo da formação, se erguem bandeiras para extinguir a profissão, enquanto, no campo do exercício profissional, se eliminam as funções do pedagogo, deixando os profissionais à mercê da sorte ou do acaso, sendo que, na dinâmica desses movimentos, são extintas as associações. Sobre esses fatos, Libâneo; Pimenta (2002, p.21) enfatizam que

[...] com a descaracterização dos pedagogos- especialistas como profissionais, as associações de pedagogos (por exemplo, Associação Nacional de Orientadores Educacionais, Associação Nacional de Supervisores Educacionais) se auto-eliminaram, resultando na perda do espaço de discussão teórico-prático da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo existente nessas associações.

Diante desses acontecimentos, questionamos: Como o sindicato único, no âmbito nacional (CNTE) e local (SINTE), tem se mobilizado para defender o pedagogo, tentando evitar sua extinção por completo?

Nesse sentido, a prática do SINTE revela uma indiferença e descaso quando nem mesmo contempla, nas pautas de reivindicação, propostas no sentido de defender a existência profissional do pedagogo. Tal postura nos faz interpelar: Qual o saldo resultante dessa unificação? Quem ganhou e quem perdeu com esse processo?

Esses argumentos são conflitantes e polêmicos, sendo assim, não intencionamos dar-lhes respostas categóricas, mas gostaríamos de mencionar que a Confederação Nacional e as associações dos professores de todos os estados também foram extintas para unificar-se no macrosindicato, porém, pelo seu caráter político, a classe de professores continua firme, fazendo-se representar no seu espaço sindical.

Diante dos fatos e da busca de respostas para os questionamentos aqui apresentados, nos cabe analisar e descobrir a quem interessa e por que se deseja a extinção do pedagogo e de suas entidades de classes, refletindo sobre qual a relação existente entre esses pleitos.

Ao delinear essas considerações, compreendemos que a mobilização, participação e integração do pedagogo formam um tripé indissociável na conjugação de sua atuação sindical. O pedagogo precisa, nesse sentido, ocupar seu espaço, não devendo haver lutas isoladas, pois as associações/sindicatos representam um palco privilegiado para esse profissional, associado ou não combater as desigualdades sociais, formar consciências e fazer voltarem os direitos do trabalhador.

Verificamos, nessa perspectiva, que, embora a entidade congregue um grande contingente de pedagogos, cada qual é um ser singular dotado de crenças, concepções e ideais, portanto tem vez e voz, podendo se manifestar com liberdade. Contudo os profissionais não podem perder de vista a visão da coletividade, da organização e representatividade já que toda associação/sindicato, como entidade, representa um segmento classista. Nesse sentido, Ridenti (2001, p. 110-112) esclarece que

[...] as classes não são apenas fruto de condições objetivas, dadas pelo modo capitalista de produção, mas também da ação voluntária dos homens que constroem sua história. [...]. As classes constroem-se na luta, vale dizer, elas vêm a ser classes no processo de auto-identificação e de identificação de seu outro. Isso remete à questão da representação. Representação é canal de mediação no relacionamento de alguém com outrem.

Partindo dessa premissa, o pedagogo, como profissional produtor do saber, deve engajar-se no movimento dialético da construção de sua identidade, buscando fortalecer a representação da classe como forma de não se desestruturar e se descaracterizar sua identidade profissional no contexto avassalador do capitalismo e da globalização.

No capítulo 3, daremos continuidade às discussões teóricas, refletindo analiticamente acerca da prática profissional do pedagogo desenvolvida no cotidiano escolar. Enfatizamos, sobretudo, as especificidades referentes às dimensões da administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar na construção do trabalho pedagógico desse profissional, no contexto da sociedade contemporânea.

**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO COMO *LOCUS*
DE CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE**

CAPÍTULO III

A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO COMO *LOCUS* DE CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE

Quero ensinar-te o que aprendi, mas isso eu quero dar-te gratuitamente, porque tu farás com esse aprendizado algo diferente do que fiz. E sei que, de algum modo, encontrarás a forma de me dizer que fizestes de forma diferente e por que o fizeste.

(RICHARD BACH)

Neste capítulo, fazemos uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelo pedagogo em diferentes momentos históricos da educação nacional, destacando as questões relacionadas à cultura pedagógica, valores e crenças como elementos constituintes desse processo de construção.

Assim, analisamos, sob a ótica dos referenciais teórico-práticos, a prática do pedagogo, com foco nas contradições, contribuições, enigmas e estigmas que caracterizam e/ou descaracterizam a imagem desse profissional. Destacamos ainda algumas funções condizentes com práticas desenvolvidas no cotidiano do pedagogo e os pontos críticos que colocam em questão a construção da prática profissional pertinente ao fazer pedagógico.

Consideramos necessário analisar e entender a realidade profissional do pedagogo, delineada ao longo deste trabalho, a fim de que possamos analisar as suas ações, na perspectiva de refletir sobre os avanços/retrocessos, possibilidades/limites, credibilidade/descrédito, valorização e desvalorização da profissão. A partir daí, é possível propor meios profissionais e condições de trabalho que possibilitem ao pedagogo fazer as intervenções políticas e didáticas adequadas ao alcance de novas posturas e estratégias capazes de ressignificar o fazer pedagógico, fortalecendo, portanto, o compromisso ético, a autonomia, a emancipação pedagógica, e ainda restringindo as intervenções alienígenas que

viciam e aleijam a postura profissional do pedagogo e a construção de uma prática legítima, democrática e transformadora.

No eixo das discussões sobre a prática profissional do pedagogo, desenvolvemos um diálogo teórico com autores como: Pimenta (2005), Perrenoud (1993), Schön (1992), Tardif (2002), Contreras (2002), Brzezinski (2002, 2004), Libâneo (2005), dentre outros estudiosos. Abordamos a prática profissional do pedagogo que vem se constituindo sob clima de conflitos e questionamentos, ao tempo em que evidenciamos a importância de seu trabalho, razão porque sugerimos que esse profissional faça uma revisão teórico-prática de sua ação, fundamentada numa visão inovadora.

3.1 Reflexões sobre a prática profissional do pedagogo

A partir dos estudos de Brzezinski (2004), Pimenta (2002), Libâneo (2000) e outros, constatamos que, por um longo período, foram proferidos discursos, em especial por professores, ressaltando que a má qualidade do ensino-aprendizagem e o fracasso escolar eram reflexos da intervenção do pedagogo no contexto educacional. Condenava-se quase que radicalmente a sua existência no interior da escola, bem como facultavam-se à formação estereótipos e estigmas, os quais limitavam seu potencial, ações e relações interpessoais.

Quanto a isso, é preciso ressaltar que, sob a orientação técnica de um paradigma fragmentador do trabalho pedagógico, o pedagogo não dispunha da capacidade para interagir com os demais profissionais num clima de parceria, entendimento e sintonia, pois, imerso em um contexto que subestimava suas funções, o pedagogo restringia sua prática. Situando-se no foco dessa problemática, Silva (1989 p. 3-6) destaca 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.

As concepções dessa autora ressaltam que os descaminhos da escola/educação, a desarticulação e anulação do trabalho do professor são marcados pela invasão inapropriada do trabalho pedagógico. Analisando dessa forma, somos instigados a compreender que tal concepção expressa a imagem de uma escola do passado, em que a simplicidade da realidade possibilitava a organização, estrutura e funcionamento do ensino, acomodada num contexto limitado de profissionais em que somente o diretor, o professor e, em última hipótese, o inspetor davam conta do trabalho, atendendo às demandas e executando as tarefas escolares.

Por outro lado, diante da complexidade em que vivemos no mundo contemporâneo, a qual influencia o campo educacional e social, pensar dessa forma pode significar a negação das mudanças dos tempos, da modernização e das aceleradas transformações provocadas pela inclusão tecnológica. É, ao mesmo tempo, negar a interdisciplinaridade como princípio articulador de uma prática profissional dinâmica, contextualizada, pronta a atender às diversidades culturais, e, sobretudo, não acreditar nas mudanças e transformações também dos sujeitos.

Com isso queremos dizer que, de fato, uma parte da trajetória profissional do pedagogo é demarcada por práticas burocráticas, caracterizadas por estilos tradicionais, vistas como mecanicistas e verticalizadoras. Assim sendo, entendemos que a identidade por ele adotada corresponde a um traço constitutivo da sua gênese, da formação e da própria natureza histórica que o projetou e configurou como ser profissional. Desse modo, como produto desse processo, não há como não negar as heranças da sua constituição identitária.

Contudo, acreditamos na capacidade e maturidade do pedagogo para reconstruir sua história e identidade, revelando-se como profissional que mudou com os tempos, de forma a desenhar uma nova imagem, delineada por ações inovadoras, mediadoras, traçando novos horizontes em busca da integração com os demais agentes do ensino, com vistas à construção de projetos educativos, numa postura profissional solidária, eficiente, competente e coerente com a realidade do mundo atual. Nessa perspectiva, não somente acreditamos na superação das velhas práticas exercidas pelos pedagogos especialistas - administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar-, as quais são revestidas pela inflexibilidade da concepção tecnicista e das funções de generalista, como também já percebemos sinais de concepções advindas de paradigmas inovadores. Essas concepções revelam a existência de um novo ser, dotado de uma identidade substanciada por princípios éticos profissionais que, dia a dia, vão fortalecendo uma prática profissional alicerçada na dinâmica efetiva das dimensões técnica, política, humana, social e estética.

Tal postura o torna um profissional mais preparado, aberto a mudanças, crítico, solidário, flexível, autônomo, capaz de desenvolver suas ações estabelecendo parcerias com demais agentes educacionais, principalmente com seus pares.. Segundo Lück (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.

Neste prisma, percebemos que a importância das especialidades da área da pedagogia – Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar-, se evidencia desde que estejam sintonizadas e configuradas como uma equipe de trabalho agindo de forma compartilhada, respeitando as especificidades de cada campo profissional, espaços, limites, capacidades e liberdade de expressão. Dessa forma, o exercício de funções específicas por pedagogos nos contextos de trabalho não deve ser compreendido como prejuízo, atropelo e empecilho ao trabalho dos demais agentes profissionais. Até porque, conforme enfatiza Lück (2000, p.11-12), “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.”.

Entretanto os conflitos, opiniões e interesses antagônicos sempre irão surgir, pois são fatos comuns em qualquer ambiente de trabalho e estão sempre presentes nas relações interpessoais. Visto assim, o pedagogo, como profissional que está centrado no eixo da complexidade educacional, desenvolvendo megafunções e competências, deve compreender seu papel não como um divisor do trabalho pedagógico, mas como um articulador de propósitos e necessidades, compartilhando ações, juntamente com seus pares, na operacionalização de um projeto de ensino compatível com a transformação requerido pelo mundo tecnológico e pelas aspirações emergentes da sociedade.

Conforme os dispositivos legais (pareceres, decretos, resoluções) que regulamentam e reconhecem o curso de Pedagogia ofertado nas diversas instituições de ensino superior, o administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar constituem o conjunto de profissionais pedagogos atuantes na escola, ou seja, a equipe técnico-administrativa. Suas funções se configuram respectivamente pela organização, coordenação, orientação e estruturação do ensino, oferecendo fundamentos teórico-práticos para apoiar o professor na construção de sua prática pedagógica, a qual favoreça ao aluno concretamente um ensino-

aprendizagem significativo e de qualidade. Nesse sentido, Lück (2000, p.16) reforça nossa concepção, elucidando 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 educando e devem revestir-se de sentido e natureza especiais os esforços da coordenação e assistência aos professores. Esse sentido e 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.

A partir dessas percepções, reafirmamos a importância das ações planejadas e compartilhadas entre os pedagogos especialistas-administradores, orientadores e supervisores, concebendo o professor como agente intermediário do processo de construção e organização do conhecimento do aluno, ou seja, situado no contexto educacional, o pedagogo deve interagir dinamicamente com o professor, tendo o aluno como foco central de todo o processo educativo. Essa interação se esquematiza na Figura 1.

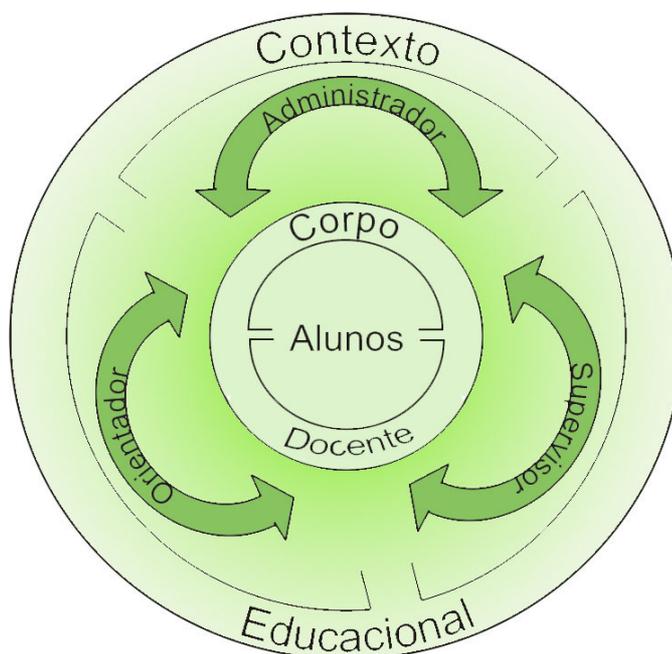


Figura 1 – Atuação do pedagogo centrada na ação compartilhada

No decorrer de sua trajetória profissional, o especialista (administrador, orientador e supervisor escolar) desenvolve uma prática compatível com concepções pedagógicas que inevitavelmente influenciam sua identidade profissional. Tais concepções se vinculam ao momento cultural, econômico, político e social próprio do período do seu exercício

profissional. Muitos profissionais da pedagogia, entretanto, desconhecem o processo que as constituiu, porém entendemos ser necessário que resgatem a sua própria história, para daí se apropriarem de mais conhecimentos, preparação, desenvoltura e autonomia profissional e, sobretudo, para saberem melhor quem são e como foram constituídos.

Partindo desse princípio, apresentamos a seguir uma sinopse sobre a prática do administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar, focalizando a natureza do seu trabalho e as diferentes concepções e abordagens que nortearam ou norteiam as suas funções no decorrer da trajetória profissional.

3.1.1 Quanto ao orientador educacional

Refletir e compreender a prática do orientador educacional nos faz retroceder ao passado, com vistas a conhecer melhor quem é esse profissional, como surgiu e de que forma tem se configurado no contexto escolar. Goldberg (1974) informa que a prática da orientação, no princípio de sua existência, se apresenta como uma abordagem típica de aconselhamentos realizados por leigos a serviço de jovens fracos e aflitos, que necessitavam de apoio para seu desenvolvimento moral, escolha vocacional e treinamento.

Conforme ainda essa autora (1974, p. 29), somente com o advento do século XX, diante da pressão de necessidades sociais provocadas pelas mudanças no mundo, é que surge,

[...] 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 “conselheiresca” 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.

A partir dessa abordagem e analisando os decretos e leis⁸ que tratam de exercício da profissão de orientador educacional, percebemos que todos esses referenciais definiam as funções do orientador com o foco voltado para a orientação vocacional. A exemplo disso, Grinspun (2006, p. 141-142) apresenta o artigo 81 da Lei 4244/1942, que estabelece:

⁸ Segundo Goldberg (1974), estas leis e decretos são: Lei orgânica do Ensino Industrial n. 4.073, de 30/01/1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial n. 6.141, de 28/12/1943; Lei Orgânica do Ensino Agrícola n. 9.913, de 20/08/1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 20/12/1961; Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692, de 11/08/1971; Lei n. 5.564, de 21/12/1968; Decreto n. 72.846, de 26/09/1973, que regulamenta a Lei 5.564.

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.

Nesse sentido, o profissional utilizava como estratégias as sessões coletivas ou atendimento individual para realizar aconselhamento vocacional, visando a assegurar ao aluno a escolha da profissão de acordo com a sua aptidão.

As leituras sobre o pedagogo – orientador educacional nos revelam que o grau de responsabilidade e a complexidade das funções que lhes são atribuídas, além de complexas, exigem do profissional a capacidade extraordinária para o cumprimento de tarefas para as quais muitas vezes não foi preparado. Tal realidade o angustia e desespera, e o profissional passa a viver uma situação conflituosa, pois, como enfatiza 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 reivindiquem 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.

Todas as atribuições adicionadas ao cotidiano escolar compõem o bloco das competências que o orientador tem que assumir, responder, dar conta, estando ou não preparado, tendo ou não condições de trabalho e apoio, compartilhando ou não com a equipe idéias e responsabilidades. Percebemos que, em determinados contextos de trabalho, não há a prática de articulação, planejamento e sintonia entre a própria equipe de pedagogos, pois cada um se prende numa ilha escolar, pensando e construindo práticas pedagógicas isoladas. Tudo isso acarreta-lhes situações de conflitos por terem que enfrentar e responder, sozinhos, aos desafios emergentes da sua prática, como também repercute na construção de sua identidade profissional.

Compreendemos que a forma como o pedagogo-orientador educacional se comporta/age no seu contexto de trabalho pode ser reflexo do seu processo formativo, o que é confirmado por Garcia (1989 p. 28-30):

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.

Percebemos que, com esse modelo de formação e a nebulosidade de funções, o orientador não possui características próprias e, muitas vezes, não se faz compreender ou ser reconhecido no seu ambiente de trabalho. Em determinados contextos, chega a ser ignorado pelos colegas, pelo fato de estes acreditarem que seu papel consiste em proteger o “aluno-problema”. Não reconhecem no orientador a figura do educador que pode contribuir para a construção do projeto da escola, no entanto, o orientador procura, ainda que precariamente, desenvolver sua prática abrangendo as seguintes áreas de atendimento: vital, relacionada a questões de ordem pessoal; familiar etc.; escolar, que se refere às orientações de estudos, monitoramento escolar do aluno, e profissional, que busca aproximar o aluno do campo de trabalho, informando sobre as profissões, com o intuito de sistematizar suas ações e prestar um melhor serviço à comunidade escolar.

Assim, mesmo diante das interpretações negativas sobre os procedimentos e finalidades da prática pedagógica do orientador educacional, esse profissional vem procurando ressignificar suas ações na perspectiva de dar novo sentido ao fazer e ser pedagogo. Desse modo, busca superar o enfoque clínico-terapêutico, que utiliza em especial o aconselhamento como trunfo, para adotar o enfoque crítico como caminho estratégico viável a realizar suas funções.

Contudo, no ressignificar dessa nova prática, faz-se ainda necessário adotar a dinâmica da ação integrada/compartilhada com a equipe de trabalho, diagnosticando, planejando e monitorando o plano de trabalho da escola, de forma que atenda aos objetivos comuns do grupo e esteja coerente com a realidade do contexto escolar. Nesse sentido, Grinspun (2006, p. 31) faz o seguinte esclarecimento:

A orientação hoje, 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.

Assim, no foco dessas abordagens, que vislumbram um novo horizonte na prática do orientador no momento atual, está um profissional que deve atuar de forma compartilhada, repensando seu fazer pedagógico, refletindo sobre o seu próprio ser, enfim, reconstruindo a própria identidade profissional.

3.1.2 Quanto ao Supervisor Escolar

Ao abordarmos a gênese, natureza e história da Supervisão, recorremos a Lima (2002), quando essa autora informa que, por todo o século XVIII e princípios do século XIX, o supervisor atuou dentro de uma linha de inspecionar as atividades desenvolvidas na empresa, bem como as pessoas que trabalhavam no campo educacional. O supervisor, no início de sua história profissional, exerce a função exclusivamente no ensino primário, e sua função consistia em inspecionar, encarregar-se da fiscalização do prédio escolar, controlar a frequência de professores e alunos etc.

Com a Revolução Industrial, a Supervisão se instala nos diversos setores da produção das fábricas para assegurar o adestramento dos comportamentos e desempenhos que assegurasse o uso de técnicas adequadas, suficientemente, visando garantir o crescimento e êxito do regime de produção. Assim se encaminha como mecanismo que garante ao empresário do setor industrial e comercial o passaporte para o pleno sucesso.

Com essa identidade, o supervisor se situa no âmbito escolar mantendo uma posição unilateral, aplicando as coordenadas num clima de visível austeridade. Nesse sentido, Lima (2002, p. 69) nos esclarece que “A idéia da Supervisão surgiu 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”.

Souza (1974) vem corroborar essa visão, enfatizando que a Supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se, posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização.

A partir dessas abordagens e da leitura que realizamos das experiências manifestadas no contexto educacional, em especial na escola, percebemos que as posturas supracitadas se transformaram em estereótipos ao serem praticadas por um longo período da trajetória profissional do supervisor escolar. Tais posturas, segundo Medina (2002), assumiram o caráter que a Supervisão Escolar desenvolveu ou ainda desenvolve, configurada por uma prática constituída de aspectos tecnoburocráticos da gestão carregada de controle, que estrategicamente assegurava e efetivava seu papel reprodutor na sociedade capitalista. Assim, visto como fiscalizador, centralizador e dificultador das práticas docentes, o supervisor escolar passou a ser questionado e rejeitado pelos professores, que não encontravam nele um aliado, colaborador, mas um divisor e fragmentador do trabalho docente.

Conseqüentemente, o clima gerado no contexto escolar entre o supervisor e demais funcionários, em especial professores, se tornava, rigorosamente formal, sendo que o poder e a desconfiança circulavam lado a lado, isso porque os professores viam na figura do supervisor um profissional estranho, controlador, ligado ao sistema central de ensino. Por outro lado, o supervisor considerava o professor um opositor, que bloqueava e negava seu trabalho, e, assim, em conseqüência prejudicava o desenvolvimento e sucesso escolar.

Conforme Lück (2000), eram travadas, entre os dois grupos, lutas e competições com acusações acirradas que impossibilitavam quaisquer condições favoráveis à realização de uma prática voltada para o planejamento, estudo, debate, diálogo, ou seja, a realização de ações compartilhadas. Essa falta de sintonia se estendia aos próprios pedagogos – administrador, orientador e supervisor, pois era comum esses profissionais elaborarem seu próprio plano de ação isoladamente, dispensando a participação e articulação, ou seja, a integração e muito menos a socialização entre as partes setoriais.

Quanto às decisões tomadas, não havia reuniões ou abertura para os profissionais discutirem os problemas ou necessidades da escola, para apresentarem suas sugestões, contribuições, havendo apenas comunicados informais sobre as medidas tomadas. Dessa forma se delineavam as relações interpessoais no ambiente escolar, numa linha verticalizada, centralizada e departamentalizada. Podemos constatar essa realidade nas narrativas dos pedagogos participantes desta pesquisa.

Entretanto, muito embora a Supervisão tenha constituído uma identidade autoritária, burocrática, centrada no paradigma conservador, aos poucos o profissional dessa área vai percebendo que sua prática não oportuniza ao professor condições de desenvolver o ensino em um nível satisfatório, da mesma forma que não garante uma aprendizagem de

qualidade e a integração entre si e os profissionais docentes. Diante dessa situação, surge na escola uma reação antagônica, como enfatiza Medina (2002, p. 31):

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.

Com esse mal-estar decorrente do clima conflituoso instalado, o supervisor sente a necessidade de mudar sua prática e o seu modo de ser profissional, a partir do seu processo formativo, buscando e utilização de novos procedimentos metodológicos, para superar a imagem construída ainda na sua origem existencial e, de certa forma, na trajetória da formação profissional.

Fundamentado em produções teóricas e na concepção captada do próprio espaço de trabalho, o supervisor detém conteúdos substanciais que lhe permitem fazer uma leitura mais crítica, aberta e problematizadora sobre o fazer e o ser profissional, sendo capaz de compreender, inclusive, como vem construindo sua identidade profissional. Nesse atual estágio de amadurecimento profissional, uma nova realidade emerge consubstanciada por um novo estilo de supervisor: renovado, flexível, democrático, inovador, capaz de compreender que a Supervisão não se limita a um simples ato de fiscalização das atividades docentes, menos ainda à aplicação de penalidades que ocasionem problemas de relacionamento humano.

Revestido desse grau de entendimento, o supervisor compreende ainda que deve procurar favorecer um ambiente salutar, onde todos sintam a necessidade de cooperar e compartilhar do trabalho educativo com vista a assegurar o melhor desenvolvimento da ação docente e, sobretudo, da aprendizagem do aluno. Com essa nova forma de fazer e ser, o supervisor, aos poucos, vai abdicando de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor, características próprias do paradigma conservador, para assumir uma posição de problematizador do desempenho docente, a qual se coaduna às abordagens propostas pelo paradigma inovador.

Na concretização dessa nova realidade, começam a se delinear as premissas objetivas para a construção coletiva da ação supervisora. Nesse sentido, a figura do supervisor se apresenta como o elemento intermediário do processo de mudança, responsável não somente por fazer a transposição didática no seu contexto escolar, mas também por assumir o desafio de articular a infindável gama de relações interpessoais tão necessárias na escola, haja

vista que o estabelecimento de relações de parceria e cooperação entre as pessoas oportuniza à instituição a construção de uma identidade própria que atenda aos interesses específicos de sua clientela, dentro de princípios de uma gestão participativa e democrática.

Essa concepção de supervisão se funda nos pressupostos de cooperação, participação coletiva, democratização das relações e da gestão escolar e busca de objetivos comuns, que viabilizam a melhoria de um sistema organizacional em que a democracia faz-se presente e todos se sentem responsáveis pelas ações envolvidas no processo docente. Vista dessa forma, a gestão traduz a idéia de participação, de trabalho conjunto numa mesma direção, em busca de soluções que alavanquem positivamente as atividades pedagógicas.

Diante do exposto, presumimos que a Supervisão moderna requer um envolvimento ativo e cooperativo entre os pares no que concerne ao programa geral de trabalho, sob a liderança de um supervisor que esteja com seus conhecimentos ampliados e renovados e que acredite na primazia de um envolvimento humano positivo. Supervisionar pressupõe, portanto, uma predisposição para transitar entre diferentes cenários e espaços educativos, realizando projetos diversos em parceria, construindo e ampliando os caminhos de aproximação, diálogo, debate, negociação, troca e partilha, considerando as equipes de trabalho como pares legítimos e partícipes do plano geral da escola – Projeto Político Pedagógico.

Para Peres (1975, p. 22),

[...] a supervisão moderna 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.

Nessa perspectiva, compreendemos que o papel do supervisor é de, em última análise, apoiar, assistir, compartilhar, somar esforços nas ações desencadeadas na escola, contribuindo para a promoção e melhoria do processo ensino-aprendizagem, através das interações mantidas entre os atores institucionais e do estabelecimento de parcerias produtivas entre estes. Adotando essa dinâmica, o supervisor estará ressignificando sua prática, consolidando uma nova forma de organização configurada no princípio de gestão compartilhada e, sobretudo, reconstruindo sua identidade profissional, consubstanciada nas parcerias que ele estabelece com esse coletivo da escola – administrador, orientador educacional, professores e demais componentes da comunidade escolar.

3.1.3 Quanto ao administrador escolar

Segundo Werle (1971, p.69), até 1930, a “Administração das escolas era entregue a um dos seus professores, sem exigência de formação específica”, pois não havia profissionais formados na área para exercer tais funções. Somente no início do século XX, com o advento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, são formados os primeiros bacharéis em Administração Escolar aptos ao exercício da função. Legitimados pelo título, assumiram o cargo através de nomeação e, sendo os únicos profissionais da área de Pedagogia com formação, ocupavam função administrativa pedagógica, dividindo a responsabilidade no espaço escolar com o professor na organização e efetivação do ensino.

Ao repensar a prática pedagógica do administrador escolar, percebemos que sua vida profissional está delineada por dois momentos distintos. O primeiro por um perfil de administração verticalizada, centralizadora e burocrática cujas características são próprias das concepções tradicional e tecnicista. Esse profissional, conforme Werle (1971) Vale (1989), desenvolve o papel de generalista, atuando como um verdadeiro malabarista para conciliar as tarefas de coordenação, relacionadas a planejamento didático-pedagógico, acompanhamento da execução do Plano Escolar, avaliação, previsão de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, estimulando experiências para o aprimoramento do processo educativo, com vista a cumprir toda a legislação em vigor, (regulamentos, diretrizes e normas) emanada da administração superior, desconsiderando, assim, o próprio volume da função que exerce.

Dessa forma, o diretor burocrata prioriza o atendimento às exigências legais e aos aspectos formais da organização. Nessa prática não há integração do trabalho pedagógico, com vista a atender a objetivos comuns, e, embora o clima seja de aparente cordialidade, os professores, coordenadores, orientadores e demais funcionários da escola trabalham individualmente, ocupando o seu pequeno e limitado feudo: coordenação, orientação, sala de aula etc.

Nesse contexto, o diretor desempenha, dentro da organização escolar, uma função-chave, já que existem equipes de trabalho agrupadas por funções hierárquicas/departamentalizadas, que visam suprir o diretor de informações a fim de que possa desempenhar que lhes são atribuídas, bem como pôr em prática os princípios da racionalidade técnica: maior produtividade do trabalho, eficiência e qualidade dos serviços prestados. Em suma, o diretor segue, no seu ambiente de trabalho, um estilo de administração empresarial em que, do topo da pirâmide, direciona as ações e centraliza as decisões. Nessa linha de ação, o administrador modula sua identidade profissional, constituída desde o início

de sua formação, visto que, nesse processo, é protelada, através da proposta curricular do curso, uma formação de profissionais prontos a atender uma diversidade de funções mal definidas e impostas pelas instâncias superiores. Nesse sentido, Werle (1971, p.70) endossa 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.

Com o avançar dos tempos, a escola vai se tornando uma organização mais complexa, e isso requer mudanças que perpassam desde a estrutura organizacional até o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A realidade até então existente não atende aos novos parâmetros de ensinar, educar, administrar, então, diante dessas mudanças, o diretor se vê instado a mudar sua postura profissional, adotando um perfil adequado ao paradigma inovador, correspondente ao segundo momento distinto e aberto às mais diversas transformações que emergem do mundo atual.

De certa forma, tudo isso remete o diretor para uma situação conflituosa, porque, mudando de comportamento, inevitavelmente, ele altera sua identidade profissional. Contudo, não há como recuar, pois é preciso aderir aos novos tempos, incorporar outros paradigmas que propõem formas de administrar com características modernas, democráticas, compartilhadas e que sejam, sobretudo, coerentes com o modelo traçado pelos atuais referências legais da LDB n. 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

No eixo dessas transformações, é repensado e reprojeto também o currículo de formação do pedagogo, com o foco voltado para formar não mais um administrador com concepção conservadora, mas um gestor escolar com a visão aberta para a administração escolar compartilhada, que valoriza o trabalho em equipe, que acredita e confia na qualidade de cada membro da escola, ou seja, um administrador que adote a seguinte concepção, ressaltada 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 um repto 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.

Compreendemos que o sentido dado pela autora ao termo equipe é o mesmo de gestão compartilhada, na qual, embora cada um exerça funções dentro de sua área específica de trabalho, não se dissociam do objetivo comum do grupo. Em uma situação aparentemente paradoxal, cultivam e constroem os mesmo ideais em busca de soluções para as questões gerais que, indistintamente, dizem respeito a todos que compõem o conjunto da escola. Para Libâneo (2003.p.114),

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.

Na dinâmica da gestão compartilhada, o diretor contribui ou não, significativamente, para que a escola e a equipe escolar sejam respeitadas pela sua comunidade. Assim, diante do papel social a desempenhar, deve buscar a articulação entre os todos (profissionais ou não) que atuam no contexto educativo, como professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade.

Ao tecer comentário sobre a postura de líderes frente ao trabalho em equipe, Libâneo (2003, p.81-87) também esclarece que

[...] a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. [...] A implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica da escola. [...] o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos 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 do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Contudo o ato de delegar não significa força de poder ou superioridade do administrador sobre os demais profissionais, pois, como já mencionamos, no processo de gestão democrática, os princípios orientam as práticas de relações interativas que valorizam a participação da comunidade escolar, respeitam as tomadas de decisões, acreditam, incentivam e possibilitam a construção coletiva, visando à concretização de objetivos e ao funcionamento

da escola, através do compromisso, diálogo e entendimento entre todos os profissionais que compõem o conjunto da escola.

Sendo assim, a equipe de trabalho precisa estar inteirada dos objetivos e metas que representam, verdadeiramente, os anseios comuns ao grupo, alimentando o espírito de força, compromisso e garra com vistas à conquista dos seus ideais, buscando superar os empecilhos que possam torná-las inalcançáveis. Nesse sentido, a equipe escolar deve adotar estratégias para a concretização de formas de organização, com vista à construção de uma gestão democrática no atual contexto de trabalho. Este vem sendo um novo caminho que o pedagogo-administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar devem percorrer no desenvolvimento de sua prática profissional.

3.2 Resignificando a identidade profissional do pedagogo no eixo da ação compartilhada

A história da pedagogia, contada por Grinspun (2006), Lück (2000), Rangel (2001) dentre outros teóricos, revela que a prática pedagógica do orientador educacional, supervisor e administrador escolar se caracterizava, predominantemente, como centralizada e verticalizada até os idos de 1980, período em que se inicia uma onda de inquietações e mobilizações em busca de novas formas de organização que viabilizassem a gestão democrática a fim de se superarem de vez as velhas concepções de práticas centradas no poder hierarquizado, próprio do paradigma conservador. No rumo dessa superação, Libâneo (2001, p. 120) compreende que

[...] A equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professores e alunos, entre direção e funcionários, técnicos e administrativos professor e alunos entre direção e funcionários técnicos e administrativos. Há que combinar exigência e respeito, serenidade e tato humano.

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), delimitam um novo campo e forma de atuação do pedagogo, centrados na docência e na gestão educacional. Assim, projeta uma nova identidade para o profissional de pedagogia – orientador educacional, supervisor e administrador escolar -- bem diferente do estilo incorporado anteriormente. Na abordagem do Parecer CNE/CP n. 5/2005, a gestão educacional,

[...] entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

A identidade profissional do pedagogo configurada na atual abordagem também se ressignifica no texto do Parecer CNE/CP n. 3/2006, quando esse documento estabelece:

Fica, portanto, reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206 – VI; LDB, art. 3º - VIII) e separar aqueles vinculados ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

Nessa perspectiva, busca-se referendar a efetivação das práticas pedagógicas democráticas, de modo a assegurar um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento de ações compartilhadas, em que haja um total despojamento dos profissionais para refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico, analisando sua capacidade de interagir e construir em equipe, para daí intervir nas posturas que dificultam a práxis de gestão e de produção de conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n.1/2006 estabelece:

[...] Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; [...] XIII – participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.

Compreendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo, seja orientador educacional, supervisor ou administrador escolar, a partir desses referenciais legais, serão redimensionadas na sua dinâmica de execução, pois, conforme enfatiza Lück (2000, p. 32-33), nesse processo de gestão,

[...] É o corpo técnico-administrativo que estabelece o tônus de integração na escola e promove o estabelecimento da unidade da ação educativa, em torno de objetivos comuns, embora o faça através de meios específicos diferentes (MEC, 1979). A ação do corpo técnico-administrativo deve ser não só integrada, mas também integradora. Para tanto, deve pautar-se por atitudes, direções e objetivos comuns, o que estabelecerá a coerência interna necessária para garantir a unidade preconizada.

Enfim, no eixo das ações compartilhadas, todos logram, do mesmo espaço, oportunidades e direitos, beneficiando-se todos pelo fortalecimento das relações sociais, pela

participação nas tomadas de decisões, pela valorização do trabalho coletivo e, sobretudo, pela consolidação da identidade profissional.

3.3 Produção da identidade do pedagogo: entre valores crenças e concepções

O processo de construção da identidade do pedagogo, historicamente, tem enfrentado desafios e conflitos que dificultam o reconhecimento e a consolidação de sua atuação profissional, vivenciados nas relações que mantém consigo mesmo e com os demais agentes educacionais, no desenvolvimento de sua prática cotidiana. Tais desafios e conflitos surgem a partir de sua formação inicial, se estendendo por toda a continuação de sua ação formativa e pela prática profissional. No contexto de suas relações de trabalho, esse profissional defronta-se com uma diversidade de situações, em decorrência de uma base teórico-metodológica fragilizada e fragmentada, que prejudica o seu fazer pedagógico, levando-o a um descrédito por parte de si mesmo e de seus pares.

Todas essas situações em que se questiona a competência profissional do pedagogo refletem negativamente em sua afirmação profissional, repercutindo na negação de seu ser profissional, na sua auto-estima e auto-imagem. Isso não deixa de afetar as suas relações interpessoais, limitando, dificultando e até inviabilizando a construção de um perfil mais sólido, favorável ao desenvolvimento de uma atuação ética, política, democrática e emancipatória rumo ao exercício de uma ação educativa calcada nos princípios de uma prática autônoma, (co) participativa e revolucionária.

A essência dessa discussão parte da análise de referenciais teórico-práticos que vislumbram a reflexão acerca dos conceitos que perpassam a construção da identidade profissional do pedagogo e suas funções, com enigmas, estigmas e concepções constituídos a partir de valores, crenças e competências que influenciam o processo de construção de sua prática. Nesse contexto, o pedagogo deve refletir sobre a sua prática, vendo-a como um processo de formação constante, pois, conforme alguns teóricos, como Schön (1992); Nóvoa (1992); Perrenoud (2001); Pimenta (2002) é através da reflexão que nos tornamos mais críticos sobre as ações que realizamos.

Assim, o profissional estará se revitalizando para adotar uma nova identidade, bem como desenvolvendo competências coerentes com os projetos educativos da escola atual. Desse modo, no projeto da escola, o pedagogo precisa cumprir suas funções num nível de resignificação e inovação, o que requer condições de trabalho e formação para o enfrentamento e minimização dos desafios que surgem no espaço escolar. Retificando essa visão, Guimarães (2004, p.27) enfatiza que

O investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza modificada.

A partir dessa lógica, entendemos que, para realizar qualquer atividade humana, é necessário dominar conhecimentos, a fim de se garantir a eficiência e a eficácia da ação. Torna-se, então, pertinente que se busque a formação teórica como forma de validar e sistematizar os saberes teóricos, que, coadunados e articulados com os saberes práticos, formam um elo de sustentação da prática pedagógica. Nessas condições, o pedagogo, em sua prática profissional, deve desenvolver reflexões referentes aos conceitos de identidade profissional, saberes, competências, valores, crenças e culturas, analisando-os como princípios que contribuem para a caracterização do seu perfil identitário.

Nessa dimensão da prática pluridimensional, Libâneo (1999, p. 135), considera que

O pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas centradas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra-escola.

Assim, como profissional da educação que exerce uma função relevante, o pedagogo deve pensar, agir e compreender seu papel na sociedade, de forma a construir sua história junto aos demais atores sociais, podendo ser um agente educativo que possibilita a mudança e a transformação do mundo em um espaço mais humano, através de ações competentes, participativas e democráticas. Diante da amplitude e complexidade das ações a serem desenvolvidas, o pedagogo necessita de uma formação profissional que possa alicerçar sua prática pedagógica, conforme enfatizado por Houssaye (2004, p. 10):

O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação [...]. Contudo, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico [...]. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação.

Nesse sentido, urge que o pedagogo adquira saberes que fundamentem o seu fazer pedagógico, os quais, conforme Tardif (2002, p. 36), podem ser caracterizados como saberes plurais, compreendidos da seguinte forma:

- Saberes da formação profissional, caracterizados como conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências e para as ciências da educação;
- Os saberes pedagógicos caracterizam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexos sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem o sistema mais ou menos coerente de representações e de orientação da atividade educativa;
- Saberes curriculares caracterizam-se como discursos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a constituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, definidos como modelo de cultura e formação erudita;
- Saberes experienciais ou práticos compreendem os saberes produzidos pelos professores que, no exercício da função, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Tardif (2002, p.11) ainda enfatiza que tais saberes expressam o estilo/identidade do professor, construída “[...] com a sua experiência de vida e a sua história profissional e com as suas relações com os alunos e outros agentes da escola.”.

Diante dessas reflexões, observamos que, no processo de construção da identidade do pedagogo, torna-se condição essencial demonstrar competência no âmbito do saber teórico, não visto apenas como via de sua formação, mas, sobretudo, como mediação do seu trabalho específico, considerando que o primeiro aspecto da identidade do pedagogo é o de sua condição de mediador cultural, bem como de agente de produção, sistematização e transmissão da cultura. Faz-se necessário, portanto, que o pedagogo se aproprie dos instrumentos culturais do saber teórico e de sua especialidade, haja vista que esse conjunto de atributos está envolto pela competência científica a ser adquirida pela apropriação dos saberes das áreas científica, filosófica e tecnológica.

No eixo dessa discussão, Brzezinski (2002, p. 131) destaca que

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

Para compreendermos o significado de competências, recorreremos a Rios (2003, p.93-94), a qual esclarece que “A competência abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos coletivos de uma sociedade”. Rios (2003, p. 108), enfatiza ainda que a ação docente é empreendida no eixo das dimensões técnica, estética política e ética, caracterizando-as da seguinte forma:

- Dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Dimensão ética, diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção de um bem coletivo.

Quanto às competências, Perrenoud (2001, p. 12) define as competências profissionais como “Um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício [...] as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática”.

A partir dessas considerações sobre saberes e competências, acreditamos que tanto o saber teórico como o saber prático são suportes fundamentais ao pedagogo no desenvolvimento de sua prática pedagógica e na construção da sua identidade profissional, pois esses saberes poderão favorecer-lhe maior capacidade técnica para atender às demandas do seu trabalho bem como para agir didaticamente com autonomia e competência diante dos desafios que emergem do contexto escolar. Com isso, será possível desconstruir a imagem negativa de incapacidade e improdutividade do pedagogo, a qual ainda se configura na mentalidade dos demais agentes educacionais.

Ao nos referirmos ao princípio de autonomia como aspecto que contribui para o pedagogo superar ou minimizar os problemas vivenciados no cotidiano do seu trabalho, associamo-lo às concepções de Contreras (2002, p.197-198), quando trata a autonomia como

Um exercício, [...] de intervenções nos contextos concretos das práticas onde as decisões são produtos de considerações da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico da deliberação levando em conta diferentes pontos de vista.

Entendemos, a partir dessa abordagem, que autonomia e valor profissional se conquistam através das ações desenvolvidas no contexto de trabalho. Sendo assim, o pedagogo deve exercer sua profissão com compromisso, ética e empenho a fim de conquistar credibilidade e respeito, evitando dessa forma a perda de seus direitos e do próprio espaço de trabalho. Contudo, observamos que essa autonomia e valorização profissional não vêm se constituindo no interior da prática do pedagogo, abrindo-se espaços para que “outros” ocupem

a posição que lhe é de direito. Percebemos, pois, que a identidade tem sido objeto de uma visão desvirtuada, sendo, muitas vezes, negada.

Entendemos também que o trabalho do pedagogo deve ser permeado por uma compreensão histórica da sociedade, visando desenvolver uma prática contextualizada, que busque a inserção dos educando no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Deve ainda esse profissional utilizar o conhecimento para entender a capacidade do espírito humano explicitar e construir um sentido para todos os aspectos da experiência vivida por professores e alunos.

Para tanto, devemos observar que, ao longo da sua existência, o pedagogo tem vivido um processo de negação e estigmatização, o qual vem se formando no seio do seu espaço de trabalho, a partir das concepções que seus pares projetam sobre os papéis desempenhados no campo do “saber fazer” do pedagogo. Tal concepção adiciona-se a outros conflitos, os quais, em alguns momentos, desarticulam a prática do pedagogo, ocasionando-lhe desconforto, inquietações e, sobretudo, uma crise de identidade dado o fardo que lhe é atribuído pelo insucesso/fracasso na educação.

Assim, percebemos que o pedagogo convive com indiferenças, incertezas e acusações advindas do contexto de trabalho, porém não lhe convém sentir-se inflamado ou fracassado diante das problemáticas vividas. Nesse sentido, é importante uma contínua reflexão sobre sua prática, lutando, inovando e acreditando na construção de um trabalho coletivo, agregado de inúmeras mentalidades que contemplem diversidades de culturas, valores e crenças. Como afirma Brzezinski (2002, p. 130),

A crise da profissão docente como uma crise de identidade, de autonomia [...] tem a ver com a crescente tendência de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da atividade educativa, essa crise não pode neutralizar o trabalho do professor, mas sim, deve motivar a reflexão, o senso crítico, a liberdade de atuação e os movimentos combativos de docentes em prol da valorização da categoria.

Schön (1992, p. 85-86) esclarece que os problemas oriundos do contexto escolar são marcados por “Incertezas, confusões, instabilidades, singularidades, assim como, pelos conflitos de valores”. E, em consequência desses conflitos, o pedagogo necessariamente precisa refletir sobre o seu fazer pedagógico, levando em conta três dimensões: “conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação”. Nesse dinâmico processo,

haverá efetivamente um amadurecimento do fazer pedagógico, ou mesmo uma contribuição para a consolidação de práticas significativas que estejam voltadas para a realidade do aluno.

No horizonte em que buscamos repensar a escola e (re) construir uma proposta de trabalho que atenda à evolução da sociedade é que entendemos a necessidade de o pedagogo, imbuído de um caráter reflexivo, qualificar sua prática, estando aberto às mudanças, aceitando a ruptura como um mecanismo natural e necessário na dinâmica das inter-relações sócio-educativas, pois a centralidade das ações colocadas sob sua responsabilidade traduz-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes na compreensão do seu fazer. Assim é que o pedagogo tende a adaptar-se perfeitamente à pluralidade desses elementos.

Entendemos que o pedagogo não é um simples técnico que está a serviço de um sistema administrativo educacional burocrático. Ao contrário, o seu pensamento e a organização do trabalho educativo a ele atribuído devem superar o exercício profissional ambíguo, confuso e contraditório, e isso requer que sua atuação profissional seja clara, interativa, reflexiva. Acreditamos que a descaracterização da sua prática vem ocorrendo ainda, de forma acentuada, em função da constituição de sua história, dos interesses pretendidos pelo neoliberalismo e da natureza filosófica da proposta de trabalho realizado, ou ainda porque o pedagogo apresenta uma formação acadêmica fragmentada.

Até a década de 1980, o pedagogo foi se inserindo no cotidiano da escola, apropriando-se de concepções, crenças e valores desvirtuados associados a um conhecimento limitado em suas dimensões teóricas e políticas. Com isso, o pedagogo desenvolvia suas ações numa linha metodológica com características conservadoras, mantendo uma postura de autoritarismo, sem articulação com seus pares. A configuração dessa realidade se confirma nos estudos realizados por Gadotti (1997), Libâneo (1999), Aranha (1996), dentre outros estudiosos da educação, quando consideram que, no processo dessa prática, o pedagogo foi constituindo uma identidade profissional também fragmentada.

Contudo, diante das transformações que ocorrem no mundo e do surgimento de uma nova corrente pedagógica “progressista,” esse profissional é levado a sair dessa realidade conflituosa de descrédito, rompendo com o marasmo que o assola e veda sua capacidade de agir. Buscar respostas para todas essas inquietações e incertezas, as quais causam interrogações e angústias, remete a questionamentos tais como: quem é o pedagogo? Que identidade ele vem construindo no exercício de sua profissão? Qual a contribuição do seu trabalho no processo educativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Que papéis são por ele desempenhados e quais as condições de que precisa dispor para alcançar e efetivar um projeto de educação que atenda aos anseios de uma sociedade plural? De que forma ele pode superar essa realidade conflituosa que o encharca de concepções, crenças e valores difusos, desvirtuando sua imagem e identidade profissional?

A partir dessas indagações, é possível realizar uma reflexão sobre a prática do pedagogo numa perspectiva que promova o seu autoconhecimento, consciência política e amadurecimento profissional. Desse modo, questionamos até que ponto o pedagogo vem desenvolvendo um movimento que favoreça sua autocrítica, no sentido de refletir sobre sua identidade, os valores constituídos em torno de seu ofício docente e as inter-relações que estabelece com outros sujeitos. Da mesma forma, questionamos: de que grau de maturidade e flexibilidade o pedagogo dispõe para as mudanças necessárias de atitude ou para a redefinição de valores? Ou ainda: que tipos de intenções e valores são mais pertinentes na sua formação ideológica?

Nesse processo de reflexão, discutimos, quanto à identidade do pedagogo, valores, crenças e competências que refletem no seu ser e agir profissional, os quais resultam das relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, de forma contextualizada, com vista a superar os desafios advindos das transformações socioeducacionais. Tal reflexão deve ocasionar rupturas e transformações que possam permitir ao pedagogo realizar seu trabalho, a partir da análise crítica das informações relacionadas à constituição da sociedade, sobre os pilares da capacitação, autonomia e responsabilidade.

Para melhor compreendermos os valores constituídos pelo pedagogo no cotidiano de sua prática, é necessário entendê-los, conforme enfatizam Laville e Dionne (1999, p.94):

Os valores são representações mentais, representações do que é bom, desejável, ideal de como as coisas deveriam ser ou procuram ser; são preferências, inclinações, disposições para um estado considerável [...]. Desta forma são nossos valores, mais do que nossos conhecimentos, que fazem de nós o que somos [...] os nossos conhecimentos, quer sejam factuais, conceituais ou teóricos, ganham seu sentido através de nossos valores, percebe-se que o jogo dos valores influencia a produção do saber.

Assim, tanto os valores quanto a cultura e as crenças constituídas no contexto de trabalho convergem significativamente para a configuração da identidade do pedagogo. Com esse pensamento, Sadalla (1998, apud RAYMOND e SANTOS, 1995, p. 105) esclarece que

“As crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não”.

No enfrentamento de dilemas e conflitos experienciados no cotidiano do exercício profissional, o pedagogo busca fortalecimento nas suas crenças, como forma de potencializar suas ações e seu compromisso ético. Com isso, as referidas crenças se agregam à cultura e valores, formando um tripé que, numa dinâmica interativa, traça um perfil identitário para o pedagogo. Assim, é numa relação dialética que o pedagogo precisa procurar romper com as contradições para assumir os desafios, construindo e situando seus próprios limites, redefinindo ou ratificando seu modo de ser e estar no mundo, estabelecendo uma relação interativa “consigo” e com o “outro”. Ao referir-se à identidade profissional, Carrolo (1997, p. 51) enfatiza que esta significa

Um processo o qual se dá em toda a existência do homem, na interação com o mundo e com outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de formas pessoais em relação ao processo de socialização e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um.

Com base nessa abordagem, compreendemos que a identidade profissional, além de relacionar aspectos objetivos, formas e estratégias de ação configuradas nas relações de poder na sociedade, refere-se também à disposição pessoal em relação a uma profissão, a um determinado estado de espírito quando pertencem a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência.

Temos, pois, a construção da identidade como um processo complexo, conflituoso, porém dinâmico. É complexo por envolver o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e por abarcar a concepção do pedagogo como sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes e destrezas profissionais que o levam a identificar-se como produtor desses conhecimentos.

O pedagogo, ao desempenhar seu papel, poderá contribuir para o processo geral de construção da humanidade, envolvendo nesse projeto sua vontade e decisão pessoal, com sensibilidade, revestindo-se de compromisso ético e político, no sentido de, responsabilmente, trabalhar na edificação de uma sociedade democrática que oportunize a qualquer cidadão/cidadã a aquisição de bens naturais, sociais e simbólicos como um direito incondicional.

Nessa ótica, os pedagogos passam a representar uma possibilidade concreta de arquitetar e efetivar novos paradigmas da educação, desfazendo os estigmas, esclarecendo os

equívocos gerados em torno do seu fazer profissional, sobretudo, reconstruindo sua autoestima e sua imagem. E, na construção desse processo, estarão imbricados valores, saberes, crenças e competências como atributos inseridos nos traços de sua identidade.

Discutir a produção da identidade do pedagogo, nesse contexto, significa buscar uma reflexão acerca dos elementos culturais que estão à sua volta. Assim, compreender a construção da identidade no foco da amplitude educacional é partir do princípio de que a situação na qual esse profissional se encontra atualmente revela um estado de crise identitária. Essa crise, por muitas vezes, vem contribuir para o enfraquecimento do seu trabalho no contexto das instituições de ensino, bem como para a fragilização da sua imagem profissional no âmbito da sociedade.

Assim sendo, para consolidar uma prática desmistificadora de valores e crenças arraigadas por concepções tradicionais que inviabilizam e fragmentam a construção do processo de formação identitária do pedagogo, torna-se necessário que ele busque sustentação teórico-prático nos saberes constituídos, no processo formativo consolidado tanto em percepções empíricas experienciais quanto numa base teórico-científico, para que esse profissional possa se auto-afirmar no seu fazer pedagógico.

As reflexões teóricas apresentadas nos capítulos II e III supra desta dissertação constituem os fundamentos básicos das análises que apresentamos no capítulo 5, sobre os dados empíricos abstraídos desta pesquisa, a qual tem como objeto de estudo a construção da identidade profissional do pedagogo que atua no contexto da rede pública estadual de ensino do Piauí.

No capítulo 4, seguinte, discorreremos sobre o processo metodológico desta pesquisa, o qual nos possibilitou concretizá-la.

**OS CAMINHOS TRILHADOS: ESTRATÉGIAS E
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS TRILHADOS: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

A identidade pressupõe um elo com a história passada,
com a memória do grupo.

(LOIVA OTERO FÉLIX)

Neste capítulo explicamos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam e sustentam o estudo que desenvolvemos, portanto, ao descrevermos as fases da pesquisa, mostramos as formas concretas da realização do trabalho, bem como explicitamos a própria especificidade da metodologia em função da natureza do objeto de estudo enfocado.

Assim, traçamos, a partir dos questionários, o perfil dos interlocutores da pesquisa, com base nas suas narrativas, em que retratam as histórias de vida pessoal e profissional fazendo o estudo das manifestações apresentadas pelos próprios pedagogos, bem como depurando os dados abstraídos em consulta a documentos.

Desse modo, no processo de investigação, analisamos as concepções reveladas sobre o ser pedagogo que esses profissionais vêm adquirindo no seu processo formativo, sobretudo nas próprias experiências construídas na prática cotidiana, as quais se refletem no processo de construção de sua identidade profissional.

Com vistas a esclarecer os passos construídos nesta pesquisa, apresentamos uma síntese dos itens a seguir: tipo de pesquisa, caracterização da área de estudo, interlocutores participantes da pesquisa, instrumentais técnicos para obtenção dos dados (questionário, narrativa e consulta a documentos), estratégias de obtenção dos dados e processo de análise dos dados.

4.1 Descrição da metodologia da pesquisa

No intuito de desenvolver estudo investigativo que contribua para um aprofundamento acerca da construção da identidade profissional do Pedagogo, realizamos um levantamento bibliográfico, bem como busca na Internet e outros meios a fim de ampliarmos o conhecimento sobre a temática.

Diante da natureza do objeto de pesquisa deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa como processo norteador da investigação, porque, conforme Trivinos (1987, p. 139), a pesquisa qualitativa: “[...] considera o sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.”.

Nesse sentido, esta pesquisa adota uma linha investigativa que busca compreender os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões de grupo, portanto, trata-se de compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. Todos esses atributos da pesquisa qualitativa se coadunam com o nosso objetivo, que consiste em analisar o processo de construção da identidade profissional do pedagogo, observando, entre outros elementos constitutivos, as concepções, as crenças e os valores por eles construídos no cotidiano de sua prática. Para Chizzotti (1995, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre um mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Consideramos, pois, ser a pesquisa qualitativa a mais apropriada ao objeto de estudo que investigamos. Dessa forma, procurando manter a coerência da pesquisa, optamos, como metodologia, pela história de vida/autobiografia, visto ser adequada para articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinadas pessoas, com a dimensão coletiva, que congrega as experiências de um grupo ou classe.

Essa metodologia possibilita a aplicação de várias técnicas de coleta de dados junto aos interlocutores e de análises dos dados. Dessa forma, a história de vida, como metodologia, torna-se relevante, porque permite captar o que acontece na interseção do individual com o social, bem como propicia que elementos do presente fundam-se a vocações passadas. Isso

nos remete à compreensão de que a vida, olhada de forma retrospectiva, faculta uma visão que se amplia na medida em que se efetiva uma leitura da constituição da vida cotidiana.

A história de vida/autobiografia como recurso metodológico auxilia, substancialmente, o pesquisador no seu trabalho, permitindo-lhe conhecer, com mais profundidade e riqueza de detalhes, informações que revelam traços característicos da vida pessoal, social e profissional do cidadão/cidadã. Com essa perspectiva, o pesquisador precisa, antes de tudo, obter uma fundamentação teórica que o subsidie na aplicabilidade desse recurso, informando-se quanto à importância, natureza, procedimentos, vantagens e contribuições que oferece. Logo, consideramos conveniente desenvolver uma discussão mais aprofundada sobre esta metodologia, procurando esclarecê-la melhor a partir da sua gênese.

Conforme Nóvoa e Finger (1988), o método autobiográfico, ou história de vida, surgiu no final do século XIX, na Alemanha, como opção à sociologia positivista, porém só foi sistematizado, por volta de 1920 e 1930, por sociólogos americanos que atuavam na Escola de Chicago. A história de vida se constitui como metodologia a partir da década de 1960, configurando-se como método integrante da pesquisa qualitativa.

No Brasil, essa proposta metodológica veio alcançar maior adesão a partir da década de 1970, quando conquistou maior força no contexto mundial apoiada pelos intelectuais pesquisadores que atribuíram à história de vida a possibilidade de dar voz aos excluídos, pois tem no seu eixo a perspectiva de fazer com que o indivíduo tenha vez e voz, resgatando sua capacidade de apropriar-se de um novo ponto de vista de enraizamento social, nas experiências de seu cotidiano.

Podemos perceber, assim, a partir dos estudos realizados sobre a história de vida, que esse procedimento metodológico vem galgando espaço e ampliando seu campo de utilização nas pesquisas das ciências humanas e sociais, tornando-se viável pelo fato de ser uma abordagem que permite a compreensão da diversidade e das múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana. Isso pode favorecer ao sujeito da pesquisa se expressar e desenvolver atitude reflexiva, oportunizando-lhe assumir conscientemente sua própria história.

A história de vida de uma pessoa constitui uma singularidade, sendo, ao mesmo tempo, resultado de uma produção social. Ferrarotti (1988) vem corroborar essa idéia ao enfatizar que o homem, através de sua práxis, consegue singularizar a universalização de uma estrutura social, porque ele é capaz de assumir a realização de atividades individuais partindo da dimensão socio-histórica geral para a particular, que o situam no mundo objetivo e subjetivo que o rodeia.

Na concepção de Chizzotti (1995-96, p. 95-96), a história de vida é compreendida como

[...] um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção de informações contidas na vida de uma pessoa ou de várias pessoas e pode ter forma literária tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo das épocas ou períodos históricos. [...]. Podem ter forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais.

Nesse sentido, é compreensível afirmarmos que a história de vida é muito mais subjetiva que objetiva, pois, através dela, são relatadas experiências vivenciadas por um sujeito individual, com fatos e momentos que são relevantes na sua experiência vivida, portanto, acumulam certas emoções e sentimentos, manifestados no decorrer dos relatos. No eixo dessas discussões, Delgado (2006, p. 22) enfatiza as histórias de vidas como “[...] fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidades de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas [...]”. Pode-se captar com esse detalhamento o que pode ser denominado de “substrato de um tempo”.

A história de vida diz respeito ao Eu de cada sujeito, à singularidade centrada na subjetividade vivida no passado e no presente, permeada de ações e emoções; vitórias e derrotas; alegrias e tristezas guardadas na memória. Desse modo, a história de vida é importante como memória de vida do passado, consciência crítica do presente e premissa da ação futura, pois, sem memória, não há projetos nem sujeitos da história. Reconstruir a memória coletiva é, portanto, reconstruir a capacidade de agir e reviver. Segundo Costa (2001, p.196-197), a história de vida é um método amplamente utilizado na Sociologia, constituindo

[...] o estudo de relatos biográficos e autobiográficos, além de documentos que dizem respeito à vida pessoal, como diários, memórias – correspondências. [...] compõe-se portanto, de documentos, memórias e relatos coletados de viva voz pela própria pessoa em questão ou por seus familiares e amigos. Pode se tratar de documentos escritos de próprio punho ou testemunhos orais transcritos pelo pesquisador. [...] O fato de nem sempre se poder comprovar a veracidade de determinados fatos não compromete a validade do método, pois se concorda que aquilo em que uma pessoa acredita ter acontecido faz parte de sua identidade, diz respeito aos valores sociais que a pessoa apresenta e, em última instância, se transforma em estímulo ao comportamento manifesto.

Para Nóvoa e Finger (1988, p. 13), a história de vida tem o mesmo significado do método biográfico e, além de instrumento de investigação, é também instrumento de formação. Esses autores enfatizam que

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação – formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

A definição de história de vida apresentada por Queiroz (1988) complementa os vários elementos já apontados pelos autores acima apresentados. Essa autora coloca a história de vida no quadro amplo da história oral, que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos em que, embora seja o pesquisador quem escolhe a temática, formula as questões e esboça o roteiro temático, é o narrador que seleciona e sistematiza o que deseja narrar/abordar. A autora vê a história de vida como uma ferramenta valiosa por permitir o cruzamento da vida individual e do contexto social.

Podemos, assim, perceber que a história valorizada é a história própria da pessoa, pois nela são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências, situando-as no mundo em que as vivenciam.

Dessa forma, é possível compreender a história de vida como uma narrativa que cada pessoa faz de si mesmo, externando-se, assim, a visão de mundo de cada um. Por esse motivo, a história de vida não corresponde somente ao passado, mas também à direção e à visão necessárias para cada um agir no presente e pensar o futuro. Nesse sentido, a história de vida traduz a explicação dos marcos históricos que guardamos seletivamente na memória, e essa explicação é o que nos dá identidade e nos faz reconhecer a nós próprios. Da mesma forma, a história de um grupo é a organização do que foi seletivamente demarcado como significado na memória coletiva, o que dá coesão ao grupo e o faz estabelecer sua identidade.

4.2 Caracterização da área de estudo

O *locus* da investigação desta pesquisa é constituído pela sede das cinco Regiões Administrativas da Secretaria Estadual de Educação, designadas como Região Centro, Região

Norte, Região Nordeste, Região Sul e Região Sudeste, todas vinculadas à 4ª Diretoria Regional de Educação, situada na zona urbana do município de Teresina-PI.

No universo dessas Regiões foram selecionadas, também, como campo de estudo, oito (08) escolas que oferecem o Ensino Fundamental e o Médio nos turnos manhã, tarde e noite. A essas instituições foram atribuídos nomes fictícios, como forma de preservar sua verdadeira identidade institucional. Assim, foram nomeadas conforme ilustra a figura a seguir:

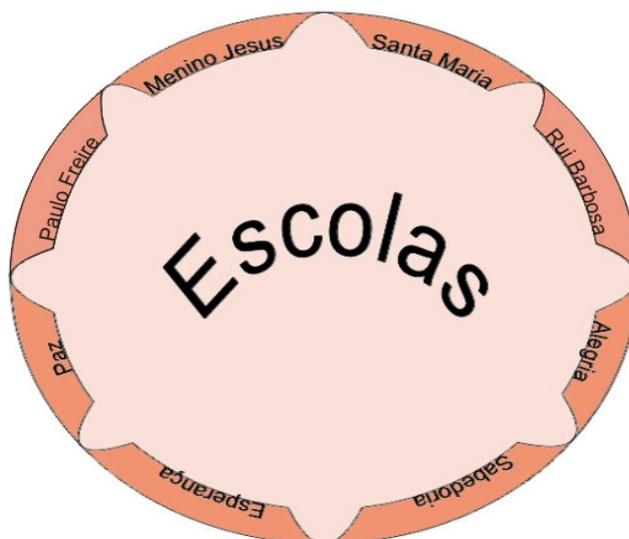


Figura 2 – Apresentação do campo de pesquisa

A delimitação da área de estudo foi se delineando à medida que selecionávamos os pedagogos que iriam fazer parte da pesquisa. Em princípio pensávamos em utilizar como critério para escolha das escolas apenas o ano de sua fundação e tradição histórica, porém, no transcorrer do processo, adicionamos a estes outros critérios relacionados⁹ às próprias escolas, como a organização e estruturação do trabalho dos pedagogos tanto nas sedes quanto nas escolas.

Outros aspectos que influenciaram a opção por esse campo de pesquisa foram os graus de aceitação, a solicitude manifestada pelos diretores das referidas escolas e o fato de conhecermos essas instituições, desde sua estrutura, organização até os resultados alcançados ao longo de sua existência. No quadro a seguir, tem-se uma apresentação do perfil das áreas relacionadas à investigação, caracterizando seu perfil institucional¹⁰.

⁹ Os critérios a que nos referimos estão descritos na figura 4 e no corpo do texto, na página 119 e 120.

¹⁰ O perfil institucional foi delineado a partir dos dados que obtivemos nos documentos regimentais das respectivas escolas.

Escolas	Ano de fundação	Nível de ensino ofertado		Turnos de Funcionamento			Quantitativos		
		Fundamental	Médio	M	T	N	Alunos	Funcionários	Pedagogos
Menino Jesus	01/1999	X		X	X		975	80	3
Paulo Freire	08/1978	X	X	X	X	X	1124	116	3
Santa Maria	05/1986	X	X	X	X		275	46	1
Rui Barbosa	03/1980	X	X	X	X	X	1567	88	3
Alegria	08/2004	X		X	X	X	852	87	3
Sabedoria	10/1845	X	X	X	X	X	2350	208	2
Esperança	03/1970	X	X	X	X	X	528	75	2
Da Paz	02/1874	X	X	X	X	X	451	48	3

Quadro 4 - Demonstrativo das escolas campo de pesquisa.

Fonte: Instrumental de pesquisa

O quadro demonstra que as escolas envolvidas na pesquisa têm características diferentes, sendo de pequeno, médio e grande porte e, por essa razão, apresentam um contingente variado de alunos e profissionais coerente com a sua capacidade estrutural e funcional.

Em princípio, a distribuição dos profissionais pedagogos deve atender à Normativa da Secretaria Estadual de Educação, n. 001/2004, publicada em 1 de março de 2004 (ANEXO 2), a qual orienta que a lotação no quadro da escola seja feita conforme a capacidade de atendimento da demanda – quantidade de educandos. Entretanto, constatamos que há um descumprimento dessa orientação, visto que os profissionais são lotados de forma não proporcional à estrutura das respectivas escolas, conforme revela o quadro 4.

4.3 Interlocutores participantes da pesquisa

Para definirmos os interlocutores participantes desta pesquisa, levamos em consideração o objeto de estudo que nos propomos investigar, o qual visa caracterizar a construção da identidade do pedagogo formado em habilitações específicas da pedagogia que efetivamente, exerce funções pedagógicas nas referidas áreas de especialização, buscando formar um elo profissional.

Com base nessas características, de um universo aproximado de 250 (duzentos e cinquenta) pedagogos, selecionamos 18 (dezoito) profissionais que atuam na rede pública estadual de ensino de Teresina - Piauí, conforme demonstra a figura a seguir.

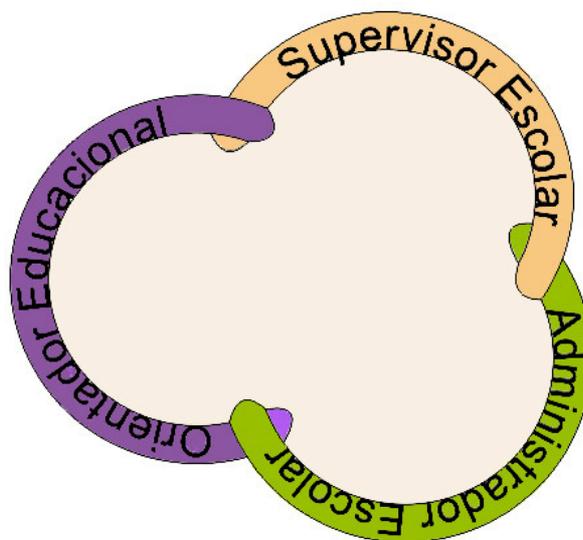


Figura 3 - Interlocutores da pesquisa por área da Pedagogia

Quanto aos critérios para a escolha dos interlocutores, além da predisposição em participar da pesquisa, elegemos os aspectos relacionados na figura 4.



Figura 4 - Critérios para a escolha dos interlocutores

Outros aspectos que consideramos preponderantes na escolha dos interlocutores foi o fato de pertencerem à equipe de ensino situada nas sedes das Regiões Administrativas Centro, Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, atuando como supervisores que monitoram o trabalho dos pedagogos lotados nas escolas; a participação política sindical da maioria desses interlocutores nos movimentos desencadeados em defesa da categoria; o fato de alguns deles

desenvolverem suas funções em escola que recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano base de 2004, bem como de estarem atuando em escolas reconhecidas historicamente como instituições educativas que se destacam na sociedade em sua função de formar cidadãos.

Elegemos esses critérios de escolha dos participantes por considerarmos que a confluência desses aspectos, mesmo não sendo todos contemplados em um único membro da pesquisa, de certo modo retrata marcas de experiências vividas pelo pedagogo desde o processo formativo inicial até o ser e agir profissional. Assim, a partir desses critérios, pudemos congregamos no grupo de pesquisados, pedagogos que reúnem experiências que tornaram possível este estudo investigativo.

Após a seleção dos interlocutores, procuramos estabelecer a organização dos trabalhos com vista a assegurar a dinâmica e a eficiência das atividades. Assim, iniciamos a fase de preparação da pesquisa, relacionando por área o nome dos pedagogos que participariam do estudo. No intuito de resguardar-lhes o anonimato, procuramos designá-los com codinomes que estão relacionados a nomes fictícios cujas identificações são atribuídos a nomes de flores como: Lírio, Miosótis, Narciso, Acácia, Flor de Lis, Jasmim, Tulipa, Azaléia, Hortêncina, Margarida, Magnólia, Gardênia, Dália, Orquídea, Begônia, Rosa, Violeta, e Vitória Régia. O significado dos codinomes aqui atribuídos está correlacionado ao valor significativo e estimativo que os participantes representam para nossa pesquisa.

Após essa fase de definição dos pedagogos interlocutores, prosseguimos dialogando com cada um, buscando informá-los sobre a natureza e proposta da pesquisa, esclarecendo nossos objetivos e metodologia de trabalho, bem como a importância de sua valiosa participação e contribuição para compreendermos o processo de construção da identidade profissional do pedagogo.

À medida que desenvolvíamos os contatos com esses profissionais – possíveis interlocutores – cresciam o nosso entusiasmo e motivação para desenvolver tais estudos. Tais sentimentos foram aguçados pela receptividade, confiança e incentivo da grande maioria deles, que manifestavam preocupação com a situação de “caos” vivida no exercício da sua profissão e, ao mesmo tempo, sinalizavam para a necessidade de se instituir um movimento que viesse repercutir em mudanças do quadro difuso e enigmático que assola a vida profissional do pedagogo. Segundo alguns desses interlocutores, o estudo pode também significar o desfecho de um debate voltado para a promoção de uma nova etapa na vida do pedagogo, com novas possibilidades de reflexão, ação e valorização do profissional.

Assim, para eles, a realização da pesquisa constitui um passo importante para dinamizar novas discussões no campo profissional, podendo mesmo revigorar o espírito de luta do pedagogo, na busca de sua organização profissional com vista a definir seu espaço como palco de concentração das lutas e conquistas consideradas vitais para o fortalecimento da profissão do pedagogo.

A partir das revelações tecidas pelos pedagogos, que se dispunham a participar, colaborando na realização do estudo, fomos mapeando o quadro de interlocutores da pesquisa, conforme demonstrado no gráfico 1.

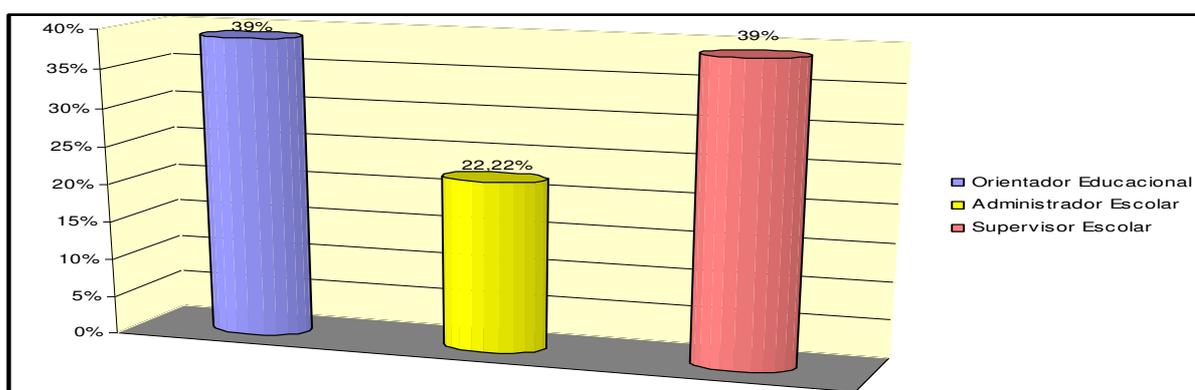


Gráfico 1 – Interlocutores selecionados por área de atuação
Fonte: Dados extraídos do campo de pesquisa

O quadro quantitativo aqui apresentado corresponde a uma amostra do universo existente dos profissionais formados na área de Pedagogia. Sabemos que o contingente de pedagogos é bem maior no campo de supervisão escolar, como anteriormente mencionado, contudo a dimensão metodológica que adotamos nos permite trabalhar com um grupo seletivo de interlocutores. Assim, chegamos à conclusão de que tínhamos atingido a quantidade possível de pedagogos, tomando-se como base as orientações de Queiroz (1991, p. 105-106), ao explicitar que

A escolha de informantes, num projeto de pesquisa, raramente é deixada ao acaso; eles representam sempre uma coletividade, e as coletividades são sempre internamente diferenciadas, estruturadas segundo a idade, o sexo, a instrução, a profissão, etc. [...] Nenhum grupo ou parcela de grupo ou coletivo forma um todo monolítico. Admitir a importância de tais diferenciais equivale a afirmar que provavelmente elas influem tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo das informações veiculadas.

Acreditamos que os aspectos da confiabilidade e fidedignidade estejam preservados com essa amostra, pois, considerando a natureza qualitativa do estudo, a forma determinante

do caráter representativo de uma amostra depende obviamente da configuração pela qual ela é estabelecida. Nesse sentido, Kramer (1996, p. 154) ressalta:

[...] o importante não está em definir exatamente quantas pessoas devem ser entrevistadas, mas trata-se de construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual possamos compreender o fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida.

As considerações tecidas por esses autores nos respaldaram, fortalecendo nossa compreensão de que este estudo investigativo não apresenta comprometimento na sua credibilidade em razão do contingente de interlocutores participantes, o qual se definiu mais pela própria necessidade que sentimos de manter uma representação mínima de pedagogos por campo geográfico de trabalho e área específica da profissão - orientação educacional supervisão e administração escolar.

Sabemos, outrossim, que, no processo investigativo em que se utiliza a história de vida como procedimento metodológico, torna-se mais viável trabalhar com contexto mais restrito e significativa da realidade dos sujeitos participantes, o que se justifica pela própria natureza desse tipo de metodologia, que exige delimitação que possibilite o conhecimento dos dados com maior profundidade das análises e exploração dos detalhes presentes nos dados coletados.

4.4 Instrumentais técnicos para obtenção de dados

Para a obtenção dos dados, fizemos a opção pelos seguintes instrumentais técnicos: questionário, narrativas escritas e consulta a documentos, os quais se apresentam, a seguir, descritos de forma mais detalhada. A opção por esses instrumentais deu-se pela natureza da pesquisa, a qual busca abstrair uma gama de informações relacionada ao processo de construção da identidade profissional do pedagogo tanto na dimensão pessoal quanto na coletiva. Os instrumentais foram utilizados de maneira complementar, o que possibilita uma maior riqueza de informações, interpretações, olhares e opiniões dos pedagogos interlocutores.

2.4.1 Sobre o questionário

Para a realização deste estudo, foram aplicados nove (09) questionários-piloto com pedagogos não participantes da pesquisa, os quais atuam em outros contextos escolares que não fazem parte deste processo investigativo. Aplicamos o instrumental contendo questões fechadas e abertas com a finalidade de realizar uma pré-testagem. Ao referir-se ao pré-teste de um questionário, Richardson (1999, p. 202) enfatiza que esse procedimento corresponde

[...] à aplicação prévia do questionário a um grupo que aparente as mesmas características da população incluída na pesquisa. Tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação. [...]. Por isso, o instrumental deve ser testado em sujeitos com as mesmas características da população-alvo da pesquisa.

Consideramos a aplicação do pré-teste importante por permitir uma avaliação prévia do que buscamos conhecer, evidenciando se as questões são coerentes, bem formuladas, se apresenta ou não falhas na elaboração e se as respostas podem trazer os resultados pretendidos.

Após essa fase, procedemos à análise das respostas obtidas, verificando um item que apresentava sentido dúbio, o que causou certa dificuldade para alguns dos pedagogos responderem com clareza. Mediante essa situação, procuramos redefinir o item incompreendido de forma mais clara e simplificada.

Esse instrumental trouxe uma valiosa contribuição para nossa proposta de trabalho, pois forneceu ricas informações que ajudaram a traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa e também porque as questões abertas foram consideradas bastantes úteis para a análise das histórias de vida dos pedagogos.

Para a elaboração do questionário, nos apoiamos nos fundamentos de: Mielzynska (1998, p.130), ao orientar que

Os passos metodológicos a serem seguidos na construção de um questionário são basicamente os mesmos de qualquer outra pesquisa. O campo de interesse deve ser definido; as perguntas feitas devem representar esse campo de uma forma completa e bem equilibrada.

Com base nos ensinamentos da autora, delimitamos como eixos os aspectos essenciais que configuram os traços identitários, formativos e profissionais de cada interlocutor. Dessa forma, a estrutura do questionário compõe-se de: dados pessoais (primeiro eixo); formação acadêmica – graduação/pós-graduação (segundo eixo) e vida profissional que

inventaria dados desde o acesso à profissão até as principais atividades desenvolvidas pelo pedagogo no exercício de sua função (terceiro eixo) – (Apêndice E).

O questionário constitui-se de questões fechadas e abertas, sendo que as questões fechadas foram analisadas inicialmente e apresentadas em quadros e figuras. Posteriormente, trabalhamos com as questões abertas, que passaram por uma análise de conteúdo cujos resultados compõem os eixos de categorias estruturadas no capítulo V.

Fizemos opção pelo questionário misto, porque as questões fechadas possibilitam ao pesquisador obter os dados com objetividade, facilidade e clareza, e ao respondente, respostas com maior rapidez. Já as questões abertas concedem autonomia e liberdade de expressão ao pesquisado que pode responder com maior desenvoltura às indagações, apresentando riqueza de detalhes nas informações, sem se limitar às possibilidades de respostas dadas previamente pelo pesquisador.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 186), esses tipos de questões são bem interessantes e sugestivas, uma vez que “[...] o interrogado acha simplesmente um espaço aberto para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências”. Também Richardson (1999) argumenta que, com a utilização de perguntas fechadas e abertas, o pesquisado pode romper com as limitações, indo além do que o instrumental emana, podendo acrescentar elementos novos e precisos, que poderão contribuir significativamente para o trabalho de identificação das categorias de análise.

O questionário que utilizamos apresenta questões de curta extensão, pois entendemos que esse instrumental não nos permite indagar e representar todo o universo de opiniões. As indagações são relativamente fáceis de ser respondidas, não favorecendo, portanto, resistência por parte dos pesquisados em responder, pois podiam fazê-lo num curto espaço de tempo. Nesse sentido, concordamos com Laville; Dionne (1999) ao afirmarem que um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras pode estimular o interesse do pesquisado, que terá maior facilidade para compreendê-lo e respondê-lo.

4.4.2 Sobre as narrativas

As narrativas compreendem a segunda fase operacional da pesquisa, processo que transcorreu com a participação efetiva de dezoito interlocutores, os quais escreveram um memorial, narrando fatos de sua história de vida pessoal e profissional. Para melhor encaminhamento dos trabalhos, realizamos encontros para esclarecer sobre a dinâmica da

escrita, bem como refletir acerca dos aspectos mais relevantes que deviam ser abordados e da importância das informações e contribuições dos participantes para a compreensão do processo de construção da identidade profissional do pedagogo. Durante o processo não houve a interferência da pesquisadora, sendo que apresentamos uma proposta de conteúdos contendo tópicos gerais para nortear a construção das narrativas, procurando assim evitar abordagens desconexas ou que não estivessem coerentes com os objetivos da pesquisa. (Apêndice F)

No seu caminhar cotidiano, o indivíduo não está sozinho, pois interage com o outro, estabelecendo uma inter-relação que é salutar a sua vida individual e coletiva, visto que a situação construída pelo *Eu* com o outro, no decorrer da vida, lhe possibilita estabelecer um nível de cumplicidade e confiança, permitindo, dessa forma, que sejam compartilhadas experiências e memórias.

Nesse processo dinâmico e relacional, a narrativa surge como instrumento viável para expressar os sentimentos e conquistas de cada um, pois narrar sobre si mesmo permite ao sujeito adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência vivenciada. A narrativa assim como campo da memória, é um instrumental relevante que favorece a transmissão de heranças identitárias e tradições. Segundo Delgado (2006 p. 44),

A narrativa contém em si força ímpar, visto ser também instrumento de retenção do passado e por conseqüência suporte do poder do olhar das vozes da memória. [...] As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se.

Como o autor, compreendemos que as narrativas retratam materialmente as histórias de vida construídas pelo sujeito ao longo de sua trajetória existencial e ocultadas na memória. Assim, resgatam as vozes do passado, que, renovadas no presente, contemplam o futuro com o princípio essencial da vida: a memória. Nesse sentido, a memória está intimamente ligada à subjetividade, agindo como suporte revelador de identidades individual e coletiva produzidas no movimento dimensional da vida humana.

Para essa autora, as identidades representam atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, valores e crenças que formam a constituição do *Eu* individual e coletivo construídos nos laços relacionais e contextuais. Delgado (2006, p. 49) ainda enfatiza:

É à busca de construção e reconhecimento das identidades que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças, [...] para se recordar e também para se analisar os processos históricos, é necessário ativar-se a construção de signos, que se constituem como elementos peculiares de reatualização mental do passado. Nesse sentido, os lugares da memória e os objetos biográficos podem ser considerados como esteios das identidades sociais, como momentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme num processo contínuo, despreendido do passado e descomprometido com o futuro.

A memória configura-se, pois, como elemento informativo da história, que está sempre presente no resgate das experiências vividas, permitindo ao sujeito desenvolver reflexões sobre si, se auto-reconhecer e melhor relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Essa relação, em que o outro exerce o papel de mediador, é a experiência da viagem que o sujeito reconstrói no presente, que esqueceu, que nega, mas que também o emociona com as lembranças.

O homem, ao elaborar seu próprio processo histórico e construir o saber crítico sobre a história construída, utiliza-se de suas memórias para narrá-la. Desse modo recorre à narrativa, que agrega em si uma força singular, pois é um instrumento essencial de apreensão do passado, bem como suporte do poder do olhar e das vozes da memória.

As narrativas são expressões vivas e legítimas que traduzem, em forma de registros, as experiências muitas vezes ocorridas em momento histórico ímpar. Também revelam o vigor da tradição, assim como retratam a força das transformações. Nesse sentido, Costa (2001) compreende as narrativas como modos de traduzir o social, haja vista que, igualmente à memória, constituem um forte instrumento de preservação e transmissão de heranças identitárias e tradições apuradas na singularidade do sujeito que as constroem. Assim, compreendemos também que, através das narrativas, se resgatamos heranças culturais, valores, crenças, costumes e lendas.

Narrar a própria sua história de vida a outrem significa manifestar o real sentido da sua vida. Segundo Alarcão (2004, p.04), “Ao ato de narrar sobejais uma atitude e uma capacidade de observar e de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos de sua ocorrência e nas suas relações espaciais e temporais”, considerando que “As narrativas reportam a acontecimentos, descrevem os contextos de sua ocorrência, combinam, articulam e associam elementos que se entrelaçam em função do fio condutor que lhe atribui coerência (2004, p.12)”.

Ao constituirmos uma narrativa, devemos estar cientes dos avanços e recuos, da cronologia própria, da fantasia e idealização que costumam permeá-las quando envolvem

lembranças, memórias e recordações. Farias (1994) adverte que as entrevistas de histórias de vida trabalham com memória e, portanto, com seletividade, pois o entrevistado aprofunda determinados assuntos e afasta outros da discussão. No entanto, como nos diz Bosi (1994), o que interessa quando trabalhamos com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e como pretende seja sua a vida assim narrada. Oliveira (2006, p.55) é contundente ao afirmar que

[...] ao trabalharmos com narrativas na educação e nos processos formativos dos professores, não intencionamos produzir terapias individuais e coletivas, mesmo sabendo que elas são acionadas (dispositivos terapêuticos). Nosso desejo é conhecer processos, trajetórias e, estas são contextualizadas buscando uma aproximação com tempos / cenários / paisagens / imaginários e seus deslocamentos nas histórias e nas culturas. Aproximamo-nos dos imaginários, das representações, conhecendo, assim, um pouco de como chegamos a ser o que somos e, ainda, quais os acontecimentos que nos produziram e nos fizeram ser a pessoas que somos. Esta tentativa de entendermos como nos produzimos no que somos hoje, é uma experiência que nos afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser. Ao contrário, propomos a conhecer o que os outros puderam ser, a partir de determinados contextos sócio-culturais. Nosso olhar também se direciona para a perspectiva sociológica da geração (MANHEIM, 1976). As trajetórias de diferentes gerações e os deslocamentos nos seus imaginários podem ser visualizados nas narrativas, dando a estas um potencial de conhecimento, não somente dos movimentos e sentidos construídos coletivamente, mas ainda, das transformações destes, ao longo dos tempos.

A narrativa nos leva, assim, a mergulhar no nosso íntimo, provocando uma autêntica reflexão, que pode possibilitar um reexame de consciência, uma retomada de postura sobre o pensar e o agir diante dos fatos e acontecimentos vividos. Quanto a isso, Josso (2004, p. 96), esclarece que

Apesar de a busca de si e de nós nunca estar acabada, as narrativas contam os períodos de tréguas ao longo dos quais as pessoas puderam consagrar-se à simples fruição do seu bem estar, a explorar outras dimensões de si mesmos ou do seu meio humano, utilizando conscientemente os seus recursos. Entre estes recursos, a acumulação das narrativas permitiu pôr em evidência a existência de cinco competências de base e interdependentes (habilidades, criatividade, avaliação, comunicação e atenção consciente) que são sempre mobilizadas tanto nas atividades correntes como nos momentos de escolha ou de dificuldades.

A narrativa é uma técnica instrumental que tem relação muito próxima com a história de vida, portanto, para o estudo da história de vida do pedagogo, de suas experiências e da forma como constrói suas identidades, consideramos importante verificar como estas se revelam mediante os contextos sócio-culturais de sua formação.

A partir da concepção de Abrahão (2006), podemos compreender que as histórias de vida construídas com base nas narrativas, as quais desvelam trajetórias de vida, são

processos de construção que possibilitam maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra a sua história. Com recorrência à memória, que guarda as lembranças, informações, conhecimentos e experiências. Assim, sendo a memória algo que está presente na vida do homem desde seu nascimento, seu resgate é uma atividade histórica e cultural de extrema e valiosa importância. De acordo com Pollak (1992) e Bosi (1994), as memórias lembradas vêm carregadas tanto da marca da história pessoal de cada sujeito como também trazem em seu bojo as marcas dos contextos sociais por eles vivenciados. Dessa forma, a memória, como mecanismo que guarda conhecimento e experiências, torna-se um canal articulador das lembranças, viabilizando aos sujeitos possibilidades de volverem aos tempos transcorridos de suas vidas, motivo pelo qual podemos considerá-la como um movimento mental bastante significativo. Nesse sentido, Babbio (1997) elucida:

[...] o relembrar é uma atividade mental [...], salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e nossa identidade, e não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos ocorridos [...] se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo das lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçarmos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.

Compreendida dessa forma, a memória funciona como alicerce básico para a construção de identidades e solidificação de consciências individuais e coletivas. É, pois, princípio constitutivo do auto-reconhecimento do sujeito como pessoa e/ou como parte de uma entidade pública, como uma família, visto que está se relacionando com os outros, com os fatos e acontecimentos vividos, os quais são registrados na memória. Assim, a memória vale-se do tempo vivido, tornando-o plenamente vivo e significativo no momento presente. Podemos ainda entender que a memória é um elemento conexo da vivência temporal, do derivado tempo e da reciprocidade de tempos múltiplos.

Para Portelli (1997), trabalhar com memória é trabalhar com algo que está em movimento, sendo singular esse movimento. Assim, as histórias narradas, embora semelhantes, apresentam suas especificidades, sua própria natureza identitária. Por isso, conforme Portelli (1997, p.16), só podemos atribuir a cada narrativa um sentido único, visto que,

Se considerarmos a memória um processo e não um depósito de dados, podemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas

peças são – assim como impressões digitais, ou, bem verdades, como as vozes – exatamente iguais.

A partir das explorações aqui feitas, concluímos que as narrativas, sujeitos, memórias, histórias e identidades compreendem a humanidade em movimento. Expressam olhares que permeiam tempos diversos e heterogêneos, sendo a história transcrita em ritmo contínuo e dinâmico. São memórias que falam, manifestando ações e emoções. É a subjetividade configurada no entrecruzamento de todos os elementos constituintes da identidade do sujeito, construída nas teias do individual com o social.

Enfim, diante dessas abordagens, encontramos base para definirmos a narrativa como uma das técnicas que, em consonância com a metodologia história de vida, centrada no eixo da pesquisa qualitativa, possibilitou a busca de respostas para a problemática que estimulou a realização desta pesquisa.

4.4.3 Sobre consulta a documentos

Na perspectiva de buscar subsídios legais e concretos para fundamentar a construção da pesquisa, de forma que retrate com clareza e fidelidade os aspectos relacionados ao objeto de estudo, realizamos consultas aos documentos referentes à normatização do Curso de Pedagogia oferecido no contexto local, especificamente às instituições de ensino superior Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí. Entendemos que essas informações são necessárias no processo de reconstituição da realidade em foco, pois a falta delas podia conduzir a conclusões fragmentadas, ou descontextualizadas, visto que não retrataríamos de fato, na totalidade, a realidade que buscamos conhecer.

Diante da natureza dessas informações, encontradas em documentos, textos, artigos, teses, etc., reunimos fundamentos teóricos e legais que possibilitaram a reelaboração de novas idéias, consubstanciando a produção de outras fontes literárias/bibliográficas, pois, como nos diz Lüdke (1998, p. 39) a esse respeito,

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]. Não são uma fonte de informação contextualizada. Mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Concordamos com a autora e acrescentamos nossa concepção de que, dada a amplitude dos elementos informativos das fontes documentais, torna-se necessário a

pesquisador ter atenção, prudência e zelo ao utilizá-las. Isso remete a uma postura criteriosa na análise do conteúdo, evitando, dessa forma, interpretações dúbias, o que pode ocasionar a incompreensão da essência do estudo em foco.

4.5 Estratégias de obtenção dos dados

Por entender que, no dia-a-dia da escola, o fluxo de atividade ocorre de forma intensiva, gerando rotinas e atribuições na vida dos profissionais que lá trabalham, é que mantivemos contatos prévios com os pedagogos interlocutores deste estudo, no sentido de agendar horário mais conveniente e favorável para o encontro entre pesquisados e pesquisadora.

Assim, definida a agenda, procedemos ao delineamento da pesquisa na segunda quinzena do mês de novembro de 2006, transcorrendo até o final de março de 2007. No campo de investigação, ao nos dirigirmos ao diretor, ao orientador e ao supervisor, apresentamos o termo de solicitação de consentimento ao diretor da escola (Apêndice A); termo de consentimento do diretor da escola (Apêndice B); carta de apresentação e solicitação de consentimento do pedagogo (Apêndice C) e termo de consentimento do pedagogo (Apêndice D).

Os referidos documentos tiveram como finalidade lavrar formalmente o conhecimento, apoio, aceitação e participação dos interlocutores desta pesquisa. Após o ato de assinatura, agradecemos-lhes a receptividade, confiança e colaboração ao tempo em que nos colocamos à disposição para acompanhar, esclarecendo as dúvidas e contribuindo para a construção dos trabalhos. Ainda nesse momento reafirmamos a relevância da participação dos interlocutores, tendo em vista suas contribuições para a discussão da temática e o subsequente alcance dos objetivos deste estudo.

Prosseguindo a caminhada apresentamos o questionário, fazendo uma breve leitura explicativa dos pontos abordados e, em seguida aplicamo-lo, concedendo tempo suficiente aos interlocutores para respondê-lo com cautela. Realizamos, no campo de investigação, anotações de campo com o intuito de captar informações acerca da escola e da prática do pedagogo, interlocutor da pesquisa, bem como do movimento, funcionamento e organização da escola. Nessa observação sistemática. Percebemos a importância efetiva do pedagogo no contexto escolar, devido às constantes solicitações do mesmo para atender e resolver situações imediatas.

Em alguns campos da pesquisa, esse profissional precisou fazer uma pausa na atividade que desenvolvíamos para atender às emergências. Durante o tempo em que

passamos na escola, foi possível observar também as condições de trabalho tanto estruturais quanto materiais que o pedagogo dispõe para desenvolver a sua função. Observamos ainda alguns gestos que simbolizam a sua forma de agir e reagir diante das situações emergentes. São impressões captadas pela pesquisadora que ajudam na compreensão sobre o ser pedagogo, contudo não utilizamos essas observações como forma de julgar a prática pedagógica do profissional.

Concluindo a aplicação do questionário, demos continuidade à fase operacional, encaminhando orientações sobre a produção da narrativa escrita, com tópicos sugestivos para sua elaboração (Apêndice E). Tivemos o cuidado de informar aos interlocutores que os referidos tópicos não eram para coibir, limitar ou direcionar os posicionamentos dos participantes, pois, contrariamente a isso, queríamos apenas facilitar sua desenvoltura na abordagem das idéias, de forma que representassem suas concepções e crenças sobre as questões pautadas, mantendo-as focalizadas nos objetivos propostos no estudo, evitando que alguns dos interlocutores não contemplassem, no sentido mais amplo, o que buscávamos construir.

Nesse sentido, enfatizamos a todos os participantes que, embora dispusessem desses tópicos, cada um teria autonomia para discordar ou sugerir novas idéias que melhor articulassem as abordagens narrativas. Contudo, solicitamos que tivessem o cuidado de não se distanciar do foco da pesquisa, sendo que percebemos na expressão facial e verbal dos interlocutores, uma boa adesão à proposta.. Diante disso procuramos analisar qual seria o tempo necessário para efetivação dessa técnica.

Considerando a dinâmica do trabalho de cada pedagogo, que demanda muita concentração e dedicação às funções pedagógicas, e por se tratar de uma técnica que requer introspecção, reflexão e memorização, combinamos um período viável para essa construção. Dessa forma, foi acordado o prazo de entrega para o final do mês de janeiro de 2007, porém nem todos conseguiram cumprir esse prazo, já que alguns acontecimentos os impossibilitaram. Em atenção a essa situação, reavaliamos o tempo e redefinimos um novo prazo, que seria até o final do mês de março de 2007.

Orientamos todos os participantes de que a dinâmica de produção das narrativas realizar-se-ia em forma de memorial e que a escrita sairia do próprio punho do narrador, sem intervenção da pesquisadora, por não ser necessário. Como afirma Souza (2006, p. 140),

[...] no modelo autobiográfico, existe uma eliminação do pesquisador, porque a expressão do sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito. [...], o modelo interativo ou diálogo adota uma nova relação

de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também a análise construída pelo pesquisador.

Nessa concepção as narrativas retratam a memória viva de cada ser, materializada nas expressões autobiográficas. Visto assim, não dispomos do potencial para adentrar o Eu do Outro e falar deste com tanta intimidade e propriedade, o que compete a cada ser fazer por si próprio, o qual fará melhor. Queríamos ouvir, sentir e compreender como os pedagogos vêm construindo sua identidade na trajetória de sua profissão. Eis a razão de optarmos pela autoescrita das narrativas.

No processo investigativo realizamos também consultas aos documentos como um dos meios de obtenção de dados sobre as orientações legais referentes ao currículo e a outras informações inerentes à construção da identidade do pedagogo, conforme esclarecemos anteriormente. Entre os documentos consultados, realizamos um estudo minucioso do Projeto Político Pedagógico, enfocando a estrutura e o funcionamento dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Verificamos ainda os documentos legais em nível nacional e local, especificamente nas instituições supracitadas, assim como outros documentos referentes aos profissionais pedagogos. Analisamos também os livros de atas das entidades de classe AOEPI e ASSUEPI, portarias da SEDUC, decreto estadual, bem como a produção acadêmica pertinente à temática, nas modalidades de tese, dissertações e artigos. Com os dados levantados a partir dessas fontes, pudemos construir os quadros 2, 3, e 4 (inseridos no capítulo II), que mostram a realidade curricular do curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior situadas no estado do Piauí.

No decorrer da consulta aos documentos, constatamos que haveria necessidade de inserir na pesquisa informações complementares sobre o curso de Pedagogia em nível local, ou seja, a UESPI. Nesse sentido, buscamos a contribuição da professora Dalva Stela, coordenadora do curso na UESPI, que, apesar de não ser interlocutora desta pesquisa, se dispôs prontamente a nos atender, fornecendo dados sobre a história da implantação e trajetória do curso de Pedagogia nessa universidade. Consideramos essas informações de oportunas e significativas, pelo fato de confirmarem ou complementarem os dados que não se encontravam registrados nos documentos que consultamos. Desse modo, algumas considerações da professora Dalva Stela foram adicionadas ao corpo do texto dissertativo.

No próximo tópico iniciamos as análises descritivas, apresentando o perfil dos interlocutores da pesquisa e elucidando os aspectos identitários demarcadores da sua formação e vida profissional.

4.6 O Processo de análise dos dados

Após a obtenção dos dados, realizamos uma leitura minuciosa do conteúdo apreendido no campo de investigação com o olhar e atenção voltados para os objetivos que norteiam o estudo, buscando identificar os pontos-chave destacados pelos interlocutores em relação à problemática da pesquisa.

Para dar maior consistência à investigação, favorecer uma compreensão mais abrangente e inferir novos conhecimentos com base nas narrativas dos interlocutores, optamos pela análise de conteúdo do material apreendido nos questionários, narrativas e documentos consultados.

Desta forma, utilizamos a técnica de análise de conteúdo com vista a atender aos objetivos propostos na pesquisa, segundo o pensamento de Bardin (1997, p.38), que

[...] a considera um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza os procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Essa autora estruturou a técnica de análise de conteúdo nas seguintes fases processuais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação. Buscamos também para esta análise a contribuição de Franco (2003, p. 14), que considera a análise de conteúdo como

Uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A opção por essa técnica parte do entendimento de que, estrategicamente, a análise de conteúdo tem um caráter especial e favorável a estudos de materiais tipicamente qualitativos. Sendo assim, consideramos ser esta uma alternativa acertada para a concretização dos objetivos desta pesquisa.

Assim, iniciamos a análise dos dados no decorrer da pesquisa, ou seja, durante o processo de escrita das narrativas e consulta aos documentos. Após a aplicação dos questionários e consulta aos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPI e da UESPI, começamos a depuração, interpretação e descrição dos dados. De posse das narrativas procedemos à análise textual, tomando como base as orientações de Moraes (2005, p. 86-87) segundo o qual,

[...] a análise textual pode ser caracterizada a partir da “Unitarização” dos textos do corpus seguida da categorização das unidades assim constituídas. [...] Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nesta descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias desenvolvido na sua análise.

Prosseguimos a dinâmica dos trabalhos realizando a unitarização, classificação e seleção dos dados, priorizando os conteúdos mais significativos que focalizam diretamente o objeto de estudo. Adotamos a medida de seleção pelo fato de dispormos de um volume expressivo de informações, as quais seriam difíceis contemplar no processo de descrição, pois, como enfatiza Moraes (2005, p. 107)

Por mais que o pesquisador invista em seus textos, no entanto, é preciso que tenha consciência dos limites desse processo. Nenhuma análise pode abranger o fenômeno investigativo em sua totalidade. Nenhum discurso pode ser descrito de modo integral. Os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados. Além do mais, os produtos de uma análise dependem dos pressupostos e das teorias em que se insere o pesquisador. Diferentes pesquisadores podem construir compreensões distintas do mesmo fenômeno, ainda que examinando o mesmo conjunto de dados. Em síntese, os fenômenos são sempre mais ricos do que a linguagem consegue expressar.

Partindo desse princípio, concebemos que este estudo não se limita a esta pesquisa, pois novos campos de interesse vão emergir na perspectiva de aprofundar as questões aqui enunciadas interesses que fluirão tanto por parte da pesquisadora, como de outros estudiosos interessados em conhecer e difundir a história da construção da identidade do pedagogo. Com isso queremos ressaltar a necessidade que temos de não parar no tempo, continuando a contribuir para a promoção e a ampliação deste estudo.

Os dados coletados foram analisados quanti-qualitativamente. O método quantitativo foi utilizado principalmente na abordagem e exploração dos questionários precisamente nas questões fechadas. O método qualitativo possibilitou a análise das questões abertas e a análise reflexiva das narrativas.

Conforme Minayo e Sanches (1983), a investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e se mostra adequada a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade. Para aqueles autores, do ponto de vista metodológico, não há contradição assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa, pois ambas apresentam naturezas diferentes.

Mediante o processo de análise procuramos organizar as informações resultantes desse estudo em dois blocos estruturais. Sendo assim, agrupamos no primeiro os elementos textuais contidos no questionário, os quais descrevem sinteticamente os traços, característicos dos pedagogos interlocutores no tocante aos aspectos reveladores de seu perfil, escolha profissional, processo formativo, ingresso na profissão, tempo de serviço na profissão e outros dados inerentes à história de vida profissional.

No segundo bloco, delineamos, em categorias e subcategorias, as expressões narradas pelos interlocutores que manifestam, dentre outros aspectos, suas crenças, imagens, valores e concepções projetadas sobre o ser pedagogo e sobre como se configura a construção da identidade profissional do pedagogo que atua no contexto da rede estadual de ensino no Piauí, arquitetada no processo histórico da profissão a partir das experiências vivenciadas na prática pedagógica.

Analisar os dados e chegar aos resultados propostos não foi uma tarefa fácil, pois enfrentamos conflitos, desafios e ainda convivemos com a dúvida e a incerteza. Em determinados momentos, o processo ocorreu lentamente devido ao trabalho que tivemos em entender os dados e operacionalizá-los. Nesse momento de construção, desconstrução e reconstrução, nos sentimos como uma artesã, isso porque passamos por inúmeras tentativas de ensaios, erros e acertos até obtermos a compreensão final da nossa problemática, contudo, no silêncio da solidão, no marca passo dos dilemas não perdemos a nitidez da conquista.

Percorremos o caminho na busca de subsídios que alicerçassem nossos conhecimentos, nos dessem segurança e capacidade para mergulhar nos dados e decifrar como o pedagogo vem construindo sua identidade profissional mediante as relações estabelecidas consigo mesmo e com seus pares; de que forma o pedagogo concebe o ser pedagogo na configuração da prática profissional; como se define a identidade do pedagogo no contexto de sua prática cotidiana.

Admitimos que no horizonte destas respostas, nos sentimos, no princípio, perdida, e quanto mais procurávamos orientações nas fontes literárias, mais nos sentíamos insegura e tímida na dimensão do ousar. Porém, no folhear das teses, dissertações, trabalhos científicos e livros, percebemos uma diversidade de abordagens que revelam certa autonomia do autor para se expressar e construir suas idéias, o que nos confirma não haver receitas prontas, acabadas e direcionadas que canalizam uma produção científica, ou o saber no sentido mais simples. Sendo assim, concluímos que, como pesquisadora, dispúnhamos de autonomia, que flexibiliza a capacidade de pensar, construir e sistematizar idéias, podendo ainda adotar um estilo próprio para externar e transpor conhecimentos, sem abrir mão da clareza e objetividade necessárias à comunicação acadêmica.

Enfim, foi nos fortalecendo nessa crença e concepção que partimos para a etapa final deste trabalho, apresentando, no Capítulo V, as análises dos resultados obtidos na pesquisa que realizamos.

**MEMÓRIAS NARRADAS: IDENTIDADES QUE SE
REVELAM NA TRAJETÓRIA DE VIDA DO PEDAGOGO**

CAPITULO V

MEMÓRIAS NARRADAS: IDENTIDADES QUE SE REVELAM NA TRAJETÓRIA DE VIDA DO PEDAGOGO

[...] ignorar ou não essas escritas pessoais é não reconhecer a dimensão simbólica de ser humano que necessita inscrever-se para si e construir seu devir.

(GASTON PINEAU JEAN – LOUIS LÊ GRAND)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados empíricos da pesquisa que realizamos com os pedagogos da rede pública estadual de ensino do Piauí, desenvolvendo uma articulação dialética com os referenciais teóricos adotados, a fim de sistematizar nossa compreensão acerca do objeto desta investigação.

No processo de análise dos dados coletados, visamos caracterizar a identidade profissional do pedagogo construída no contexto da rede pública estadual de Teresina-Piauí a partir das influências na escolha da profissão, da forma como avalia seu processo de formação, do grau de afinidade com a profissão, da concepção sobre o ser pedagogo, da identidade do pedagogo construída no cotidiano de sua prática profissional, do enfrentamento dos dilemas e desafios e do trabalho do pedagogo na construção do processo educativo em busca da sua valorização profissional.

Fizemos a opção por apresentar os resultados delineando-os em dois eixos temáticos. O primeiro apresenta uma análise descritiva do perfil dos interlocutores da pesquisa no que se refere ao sexo, à faixa etária, à formação inicial e continuada, à base de acesso à profissão, ao tempo de serviço, dentre outros. O segundo revela a história de vida, sobretudo a identidade profissional retratada a partir das memórias narradas pelos pedagogos.

5.1 Perfil dos interlocutores da pesquisa

Neste primeiro eixo temático, o fator gênero apresenta, dentro do conjunto de dezoito pedagogos participantes que compõem a população estudada, verificamos um

percentual de 83% de interlocutores do sexo feminino e 17% do sexo masculino, conforme visualizamos no gráfico 2.

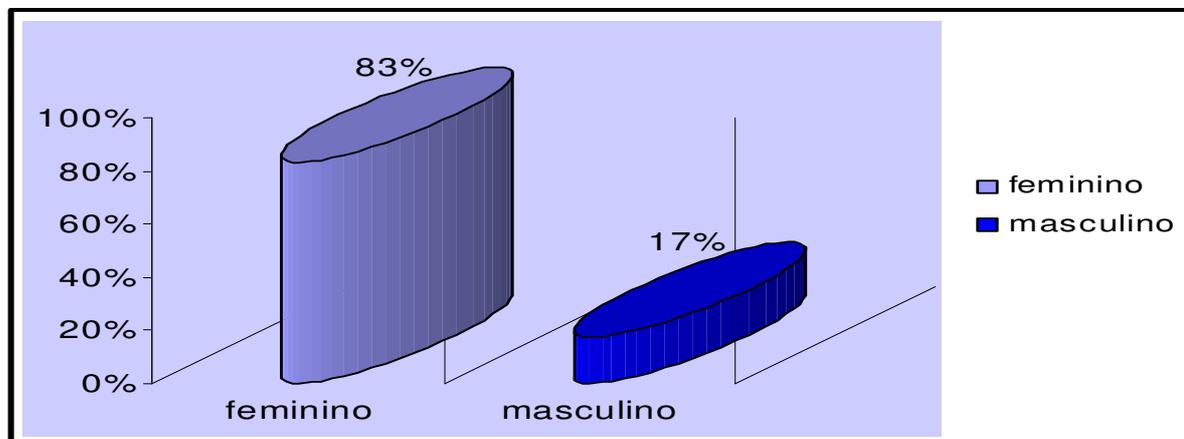


Gráfico 2 – Percentual de interlocutores por sexo
 Fonte: Dados extraídos da pesquisa, 2007

Esses dados demonstram que ainda há uma predominância de mulheres no curso de Pedagogia, confirmando a manutenção da presença hegemônica do sexo feminino que, historicamente, se destacou no percurso existencial do curso, muito embora essa cultura venha se modificando com o acesso de homens interessados em se tornarem pedagogos.

Percebemos, nesse novo contexto social, que, ano após ano, vem aumentando significativamente a entrada do gênero masculino na área da Educação, o que denota mudanças na realidade atual. Acreditamos que a procura crescente do homem pela Pedagogia é reflexo das transformações sociais geradas na sociedade contemporânea, em que cresce cada vez mais a disputa pelo mercado de trabalho o qual se apresenta bastante limitado. Nesse sentido Veiga (1997, p. 29) argumenta que “Diante do aspecto desemprego, o homem que anteriormente via o magistério como profissão secundária e estritamente feminina passa a absorvê-lo como possibilidade e meio de garantia de sua sobrevivência”.

A respeito do fator faixa etária, verificamos que há uma equivalência de percentual na média de idade dos interlocutores, com intervalos de 30 a 35 anos, 35 a 40 anos e 40 a 45 anos. Apresentam-se como diferencial as faixas etárias correspondentes a 45 a 50 anos, sendo que a faixa etária entre 50 e 55 anos apresenta maior percentual, caracterizada por uma população cronologicamente mais amadurecida, que se encaminha para o processo de aposentadoria num futuro muito próximo. Toda essa realidade encontra-se demonstrada no gráfico 3, a seguir:

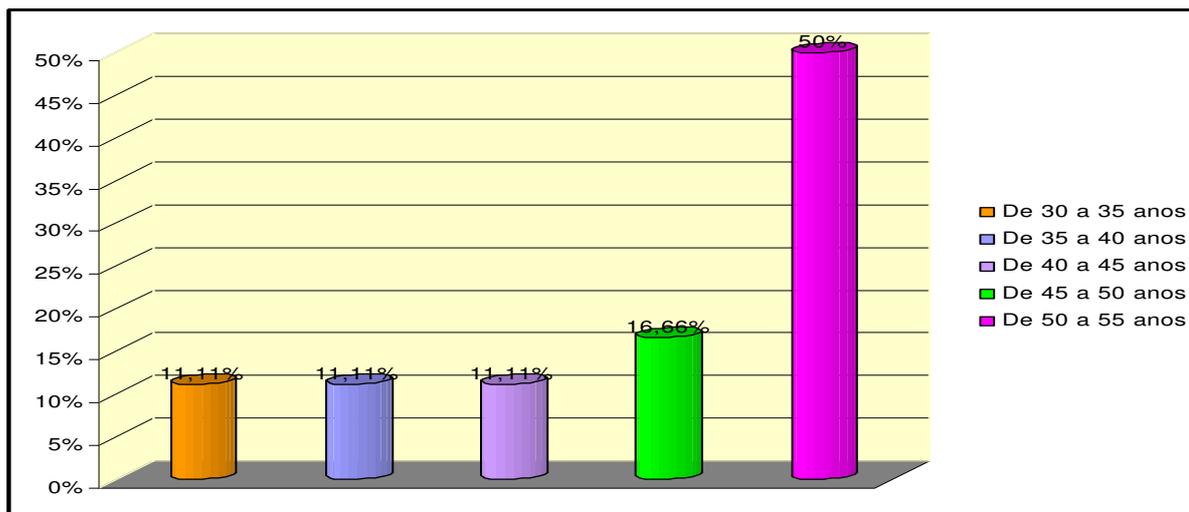


Gráfico 3 - Faixa etária dos interlocutores da pesquisa.

Fonte: Dados extraídos na ficha de identificação dos participantes - 2007

No que se refere ao processo de formação, podemos abstrair dos dados informações sobre a área da Pedagogia cursada pelos interlocutores, a duração do curso e ano de conclusão tanto no que diz respeito à graduação como à pós-graduação. A partir das informações emitidas no instrumental da pesquisa (questionário) visualizamos com maior clareza que, no conjunto formado pelos dezoitos pedagogos, os traços característicos do processo de formação acadêmica constituídos no quadro 5 revelam que todos esses profissionais cursaram a graduação no sistema regular de ensino e que a média de tempo cursado foi de quatro (04) anos.

Cursaram num menor espaço de tempo, em média de três anos e meio, Flor de Lis e Begônia. Demandaram maior tempo para concluir o curso Jasmim e Violeta, em cinco (05) anos, e Margarida e Vitória Régia, que cursaram em seis (06) anos. Os motivos que ocasionaram o processo de antecipação ou retardamento do término do curso não foram revelados pelos pedagogos. Constatamos que o período de conclusão do curso compreende um intervalo de tempo distribuído nas décadas de 1980, 1990 e 2004, período que condiz com o recorte temporal previsto no objeto de estudo.

Quanto à pós-graduação, percebemos, no quadro 5, que apenas três (03) interlocutores não cursaram especialização: Acácia, graduada em 1980; Hortência, graduada em 1990, e Rosa, graduada em 1981. Contudo demonstram interesse e necessidade de ingressar no processo de formação continuada. Já Narciso está cursando especialização na sua área de atuação, o que tem contribuído para elevar sua auto-estima e dar melhor qualidade ao seu trabalho, como nos revelou, demonstrando muita satisfação e confiança.

Na amostra pesquisada, encontramos Begônia, que apresenta um diferencial pelo fato de ultrapassar o nível de formação dos demais participantes, visto que cursou a pós-graduação na modalidade de mestrado.

Pedagogo Codinome	Graduação	Dados do Curso			Pós - graduação	Dados do Curso	
		Duração do curso	Ano de Conclusão	Instituição formado-ra		Duração do curso	Ano de Conclusão
Acácia	Orientação Educacional Supervisão Escolar	4 anos	1980	UPFI	-	-	-
Miosótis	Administração Escolar Supervisão Escolar	4 anos	2004	UESPI	Especialização	2 anos	2006
Narciso	Orientação Educacional	4 anos	1982	UFPI	Especialização cursando	-	-
Flor de Lis	Supervisão Escolar Magistério	3 anos	1999	UFPI	Especialização	1 ano	2002
Jasmim	Administração Escolar Supervisão Escolar	5 anos	2005	UESPI	Especialização	1 ano	2007
Lírio	Orientação Educacional	4 anos	1980	UFPI	Especialização	2 anos	2004
Tulipa	Administração Escolar Magistério	4 anos	2001	UFPI	Especialização	2 anos	2007
Azaléia	Orientação Educacional Magistério	4 anos	1982	UFPI	Especialização	1 ano	1988
Hortência	Administração Escolar/Magistério	4 anos	1990	FCS	-	-	-
Margarida	Supervisão Escolar	6 anos	1986	UFPI	Especialização	1 ano	1999
Magnólia	Supervisão Escolar/Magistério	4 anos	2003	UESPI	Especialização	1 ano	2006
Gardênia	Orientação Educacional	4 anos	1981	UFPI	Especialização	1 ano	2003
Dália	Supervisão Escolar Magistério	4 anos	1985	UFPI	Especialização	1 ano	2006
Orquídea	Supervisão Educacional Magistério	4 anos	2003	UFPI	Especialização	1 ano	2003
Begônia	Orientação Educacional Magistério	3 anos e meio	1984	UFPI	Mestrado	2 anos	2004
Rosa	Orientação Educacional	4 anos	1981	UFPI	-	-	-
Violeta	Orientação educacional Supervisão Escolar	5 anos	1980	UFPI	Especialização	1 ano e 5 meses	2000
Vitória Régia	Supervisão Magistério	66 anos	1992	UFPI	Especialização	2 anos	2002

Quadro 5 – Interlocutores da Pesquisa e Substrato do Processo Formativo.

Fonte: Dados recolhidos em instrumental da pesquisa – 2007

O gráfico 4 apresenta informações em relação à modalidade de ensino da graduação, mostrando que todos os interlocutores fizeram o curso na modalidade presencial. Quanto às especializações, verificamos que somente uma ocorreu no ensino à distância, cursado por Tulipa, tendo concluído em janeiro de 2007. Já Miosótis e Dália cursaram através do sistema semipresencial. Os demais interlocutores realizaram o curso no sistema presencial. No que diz respeito ao tempo de conclusão da pós-graduação, estão contempladas as três (03) últimas décadas: 1980, 1990 e 2000, conforme representado no gráfico 4, a seguir:

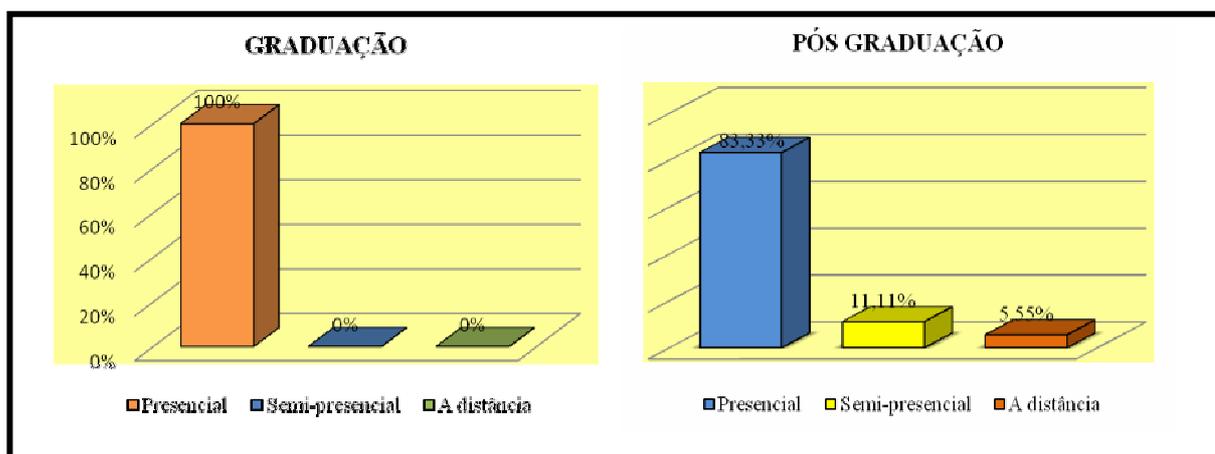


Gráfico 4 – Modalidades dos cursos realizados pelos interlocutores
Fonte : Dados obtidos em instrumental de pesquisa - 2007

No gráfico 5, apresentamos informações acerca do acesso dos interlocutores à profissão.

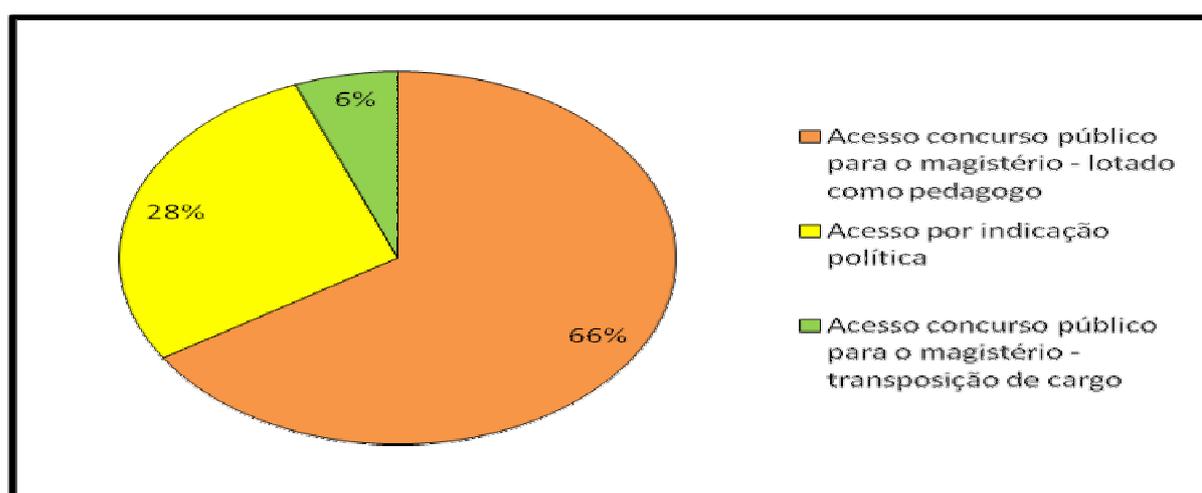


Gráfico 5 – Quantitativo de interlocutores por cada forma de acesso a profissão
Fonte: Dados extraídos no instrumental de pesquisa – 2007

A partir da leitura e análise dos dados contidos no gráfico 5, compreendemos que, do universo de 18 (dezoito) pedagogos pesquisados, apenas um (01), que corresponde a 6%

da amostra da pesquisa - Vitória Régia -, ingressou no exercício da função de pedagogo por via de concurso público específico para a área de Pedagogia, enquanto Miosótis, Narciso, Jasmim, Flor de Lis, Hortência, Magnólia, Margarida, Orquídea, Dália, Rosa, Begônia e Violeta, que formam um grupo de doze (12) participantes correspondente a 66% da totalidade, realizaram concurso para o magistério e, no decorrer da sua prática docente, ao concluírem a graduação em Pedagogia, foram promovidos à função específica dessa área por meio informal, considerando que não há mais transposição de cargo, conforme a Constituição Federal vigente.

Já Narciso teve sua mudança de função através do processo de transposição de cargo, ato que ocorreu de forma legal e praticável pelo sistema educacional até a publicação da atual Constituição Federal de 1988. Os demais pedagogos, Acácia, Lírio, Tulipa, Azaléia e Gardênia, os quais formam um grupo de cinco (05), correspondente a 28% dos pedagogos pesquisados, declararam que seu ingresso na profissão ocorreu por meio de indicação política, cuja prática era comum no período de ingresso na profissão, visto que não havia a realização de concurso para pedagogos.

O quadro 6 apresenta um espelho da vida profissional do pedagogo no que se refere à jornada de trabalho. Visualizamos, pois, que há uma oscilação entre 20 e 60 horas de trabalho, distribuídas nos três turnos, manhã, tarde e noite. Begônia e Violeta têm vínculo com a rede Pública de 20h semanais, portanto trabalham no turno da noite, exercendo a função de orientador educacional. Narciso e Tulipa, como exercem funções de diretores de escolas do ensino médio, trabalham numa jornada de sessenta (60) horas atendendo a os três turnos, manhã, tarde e noite. Os demais interlocutores exercem suas funções em dois (02) turnos, correspondendo a uma jornada de 40h semanais.

Pedagogo-codínome	Tempo de serviço (anos)	Jornada de trabalho	Horário de trabalho			Área de atuação
			Manhã	Tarde	Noite	
Acácia	24 anos	40h		X	X	Orientação Educacional
Miosótis	7 anos	40h	X	X		Administração Escolar
Narciso	34 anos	60h	X	X	X	Administração Escolar
Flor de Liz	3 anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Jasmim	5 anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Lírio	27 anos	40h		X	X	Orientação Educacional
Tulipa	29 anos	60h	X	X	X	Administração
Azaléia	24 anos	40h	X		X	Orientação Educacional
Hortência	13 anos	40h	X	X		Supervisão Educacional

Margarida	11 anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Magnólia	19 anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Gardênia	24 anos	40h	X	X		Orientação Educacional
Dália	29anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Orquídea	25 anos	40h	X	X		Supervisão Escolar
Begônia	27 anos	20h			X	Orientação Educacional
Rosa	26 anos	40h	X	X		Orientação Educacional
Violeta	26 anos	20h			X	Orientação Educacional
Vitória Régia	12 anos	40h	X	X		Administração Escolar

Quadro 6 – Interlocutores da pesquisa e substrato da vida profissional do pedagogo.

Fonte: Dados extraídos do instrumental da pesquisa – 2007.

Verificamos, nas análises dos dados, que há uma duplicidade de funções exercidas por alguns interlocutores da pesquisa. Begônia, Flor de Lis e Margarida, além de pedagogas, são docentes em outras instituições de ensino. Lírio desenvolve funções burocráticas na área de transporte, enquanto os demais interlocutores atuam exclusivamente como pedagogos, conforme nos revela o gráfico 6.

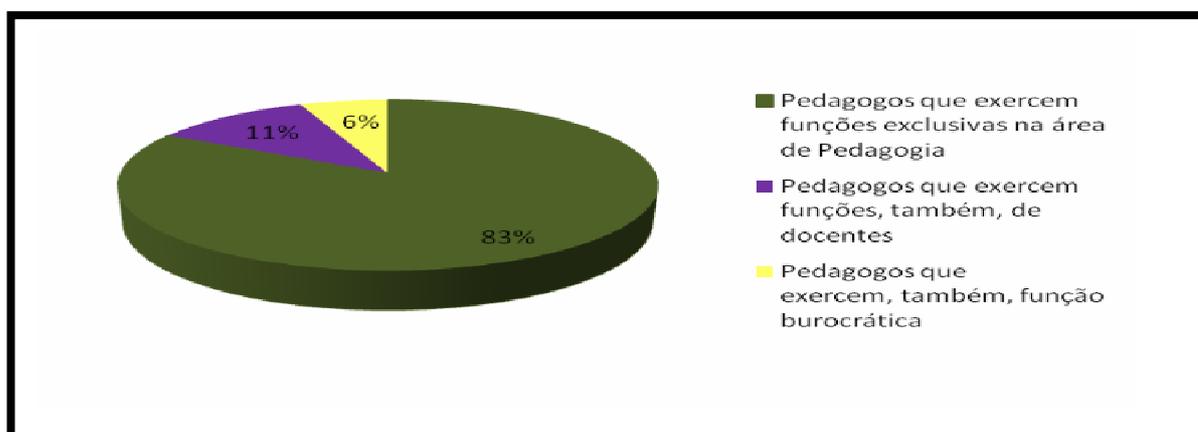


Gráfico 6 – Pedagogo com acúmulo de função

Fonte: Dados extraídos da pesquisa - 2007

Quanto ao vínculo empregatício dos interlocutores com outras instituições, Begônia, Margarida, Orquídea e Violeta trabalham tanto no setor público estadual como nos setores público municipal e federal. Flor de Lis, Lírio e Azaléia, além do setor público, mantêm vínculo com o setor privado, como retrata o gráfico 7

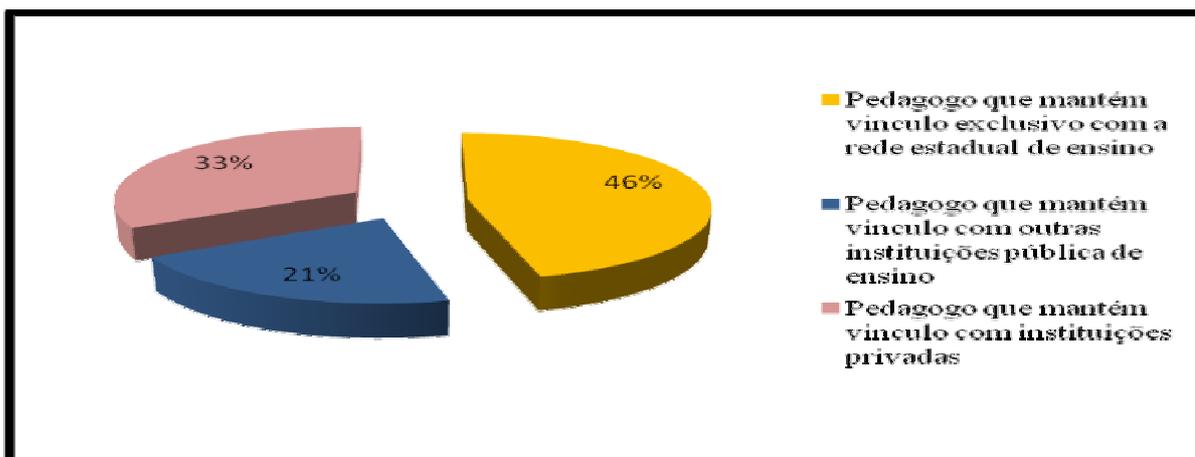


Gráfico 7 – Interlocutores identificados por vínculo empregatício
Fonte: Dados extraídos da pesquisa – 2007.

O gráfico 8 nos dá uma visão panorâmica quanto ao tempo trabalhado, revelando que a grande maioria apresenta uma longa experiência demarcada por muitos anos de exercício profissional. Apenas Miosóti, com sete anos, Flor de Liz, com três anos, e Jasmim com cinco anos, compõem o quadro dos mais recentes profissionais que atuam como pedagogos.

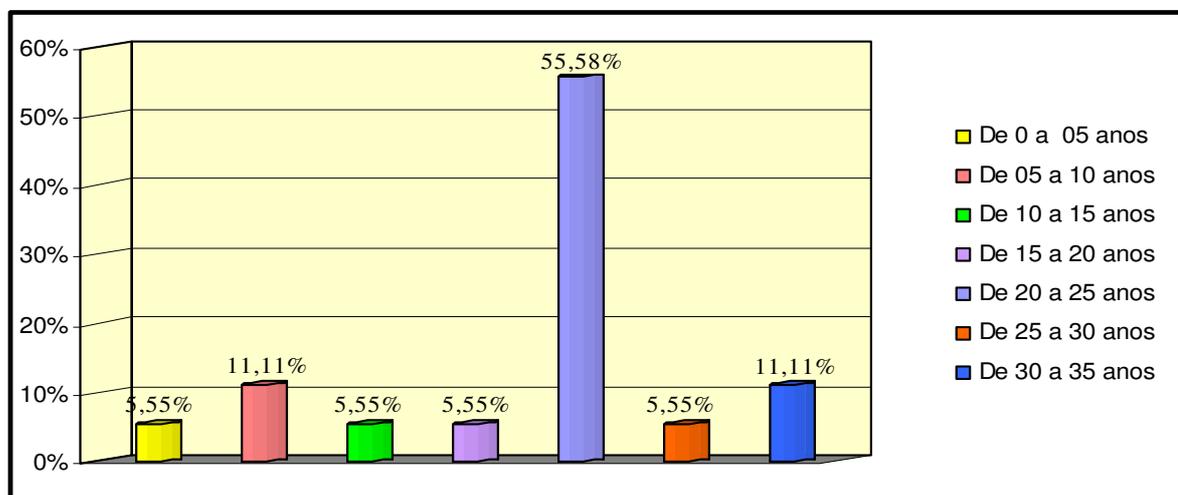


Gráfico 8 – Tempo de serviço dos Pedagogos
Fonte: Dados extraídos da pesquisa - 2007

No que diz respeito à atuação dos pedagogos nas escolas, há um fluxo de atendimento aos diversos níveis e modalidades de ensino, exceto à Educação Infantil, cuja responsabilidade de oferta foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação, SEMEC-PI, e à Educação Profissional, que, por ser de caráter profissionalizante, passou a ser ofertada nas escolas adequadas à realidade dessa modalidade.

No tocante às atividades desenvolvidas, a maioria dos interlocutores declara que há uma sobrecarga de tarefas, exigindo do pedagogo dinamicidade para administrar o tempo, capacidade para se articular com os parceiros de trabalho, (professores, diretor) bem como saber agir e interagir com toda a equipe, predispondo-se a realizar um trabalho de conquista, escuta e cautela, onde haja uma sinergia entre todos nas ações desenvolvidas.

Após descrevermos o quadro panorâmico que demarca o perfil profissional do pedagogo no tocante aos aspectos mais gerais da sua formação e experiências vividas, faremos uma apresentação sucinta sobre o motivo da escolha profissional dos interlocutores, para que possamos ampliar as informações acerca das particularidades e especificidades de suas histórias de vida profissional reveladas em suas narrativas.

5.2 Escolha profissional: como se definiu a profissionalização dos interlocutores desta pesquisa

Neste segundo eixo de análise, enfocamos as opções dos interlocutores desta pesquisa quanto ao processo de definição da sua profissão como pedagogo. A partir de suas manifestações narradas, buscamos explorar e ao mesmo tempo socializar suas intenções ou não de se tornarem pedagogos. Quais os obstáculos, necessidades e razões que influenciaram ou motivaram esse processo de escolha?

Assim, após analisarmos suas memórias, descritas nas narrativas, constatamos que existem motivos que nortearam o interesse desses interlocutores em se profissionalizar na área da Pedagogia. Tais motivos estão relacionados a aspectos circunstanciais (39% pedagogos), influências familiares (17% pedagogos), condições socioeconômicas (5% pedagogo), necessidade de ampliar a profissão (17% pedagogos) e tendências vocacionais/inclinação para a profissão (22% pedagogos). Esses motivos decorrem de justificativas que são próprias da realidade sócio-política, histórica e econômica de cada interlocutor, externadas conforme a própria especificidade subjetiva e contextual.

Abordar a escolha profissional dos interlocutores desta pesquisa e como se definiu o processo de sua profissionalização consiste em compreendermos que, no cotidiano da vida, estamos nos deparando sempre com situações que nos levam a tomar decisões, fazer escolhas de ordem pessoal e profissional. O momento dessas escolhas nos causa certos conflitos, provocados pelas dúvidas, inseguranças e ansiedades.

Todos esses sentimentos se justificam pelo fato de estarmos diante de uma árdua missão que influi em definir nosso futuro, o que seremos e o que faremos no mundo do trabalho, cujo contexto se torna cada vez mais complexo, competitivo e avassalador. Quando

escolhemos, estamos naturalmente traçando nosso rumo e configurando uma identidade pessoal e profissional, assim, ao incorporarmos novas identidades, abrimos a possibilidade de nos constituirmos de forma diferente, em um novo ser. Isso pode se configurar num processo de escolha profissional, que, conforme Rappaport (1998, p.46),

[...] remete ao futuro: perspectiva, sonhos, projetos e uma dose de impossibilidade. Digamos que é mais um lance de um complicado jogo em que não estamos sozinhos e que chegou a nossa vez. [...] Escolher uma profissão é um passo importante, especialmente numa sociedade como a nossa, na qual o trabalho e o dinheiro ocupam um lugar tão central.

Sem dúvida alguma, o ato de escolha profissional se caracteriza como um passo fundamenta, envolvendo uma série de movimentos refletidos por um conjunto de aspectos traduzidos por determinantes sociais, culturais e históricos. Diante desses determinantes, as escolhas podem passar por incertezas e renúncias frente às demais possibilidades. Tudo isso implica na indefinição da vida pessoal e profissional, fazendo-nos postergar ou mudar o caminho que percorremos em relação às nossas escolhas.

Na concepção de Zuben (2003), o processo de escolha faz parte da própria estrutura existencial do indivíduo, do seu psiquismo e da sua relação com o mundo e com os outros. Nesse prisma, a escolha se revela como um auto-poder do sujeito sobre seu futuro, pois, ao tomar consciência de sua decisão profissional, o sujeito se sente responsável pelo próprio ato e, ao mesmo tempo, autor de sua identidade e da sua historicidade. Até porque o ato de escolher estabelece um compromisso com o presente e com o futuro, daí advém a responsabilidade. O sujeito sente que tem poder sobre alguma realidade, percebendo autor, construtor de seu existir.

Esses argumentos encontram sentido nas histórias de vida narradas pelos interlocutores desta pesquisa, ao revelarem que a escolha de uma profissão não se processa de forma tão simples, visto que, ao surgirem obstáculos entre o desejo e a necessidade/interesse em seguir uma profissão, por conseguinte se desvirtua a concretização dessas realizações.

Diante das dificuldades enfrentadas para ascender em termos sócio-cultural e profissional, se vêem obrigados a superar esses obstáculos, fazendo escolhas que consideravam apresentar um menor grau de empecilhos. Nessa lógica, são procedidas certas escolhas profissionais mais acessíveis, menos difíceis.

Constatamos essa realidade nos relatos memoriais de Acácia (2007), que cultivava o sonho de ser assistente social, porém isso não foi possível devido às limitações de sua vida socioeconômica e da própria instituição formadora em não ofertar o curso que pleiteava.

Assim sendo, terminou optando por Pedagogia por sua maior semelhança com a opção preferida, conforme manifesta no seu relato:

Um dos motivos de ter escolhido o curso de Pedagogia foi a semelhança com o trabalho do assistente social, pois eu queria ser assistente social, mas como na época do vestibular não havia esta profissão na Universidade Federal [Piauí] e as minhas condições eram poucas para estudar em outro estado, então fiz pesquisas e, conforme as atribuições do trabalho do orientador, achei semelhante ao do assistente social, e foi assim a minha escolha profissional. (Acácia).

Seguindo essa mesma vertente é que Vitória Régia escolheu sua profissão. A princípio acalentava o sonho de cursar Comunicação Social, mas o nível de concorrência na área fez com que mudasse seu destino. Assim, optou por Pedagogia por considerar o acesso mais fácil, como bem expressa:

[...] prestei vestibular pela Universidade Federal do Piauí em 1986. Fui aprovada para cursar Pedagogia, mas queria ter passado na 1ª opção para o curso de Comunicação Social, muito concorrido e cotado na época. Em meio à greve e paralisações da UFPI, iniciei o curso e, aos poucos, percebi que o currículo de Pedagogia era riquíssimo e, dependendo dos professores ministrantes, estes poderiam contribuir na formação de profissionais conscientes e engajados desde que estivessem abertos a novos horizontes. Vale a pena lembrar que, no final de década de 80, vivíamos resquícios da ditadura militar e muitos professores da época em que fiz o curso ainda adotavam postura conservadora tradicional e tecnicista, salvo alguns que debatiam sobre a real situação da educação brasileira. Aos poucos fui gostando e me apaixonando pelo curso e comecei a sentir motivação para exercer a função de pedagoga e de preferência em escola pública, que, a meu ver, apresentava e apresenta ainda, até hoje, problemas que interferem diretamente no processo ensino aprendizagem. Em 1992, concluí o curso e poderia escolher uma segunda habilitação para complementação do curso. Então resolvi cursar Supervisão Escolar, porque achava que tinha vocação e me sentia preparada, teoricamente, para lidar no mercado de trabalho, embora não tivesse experiência no campo educacional. Em 1994, após a conclusão da 2ª habilitação, Supervisão Educacional, passei em um concurso para o cargo de supervisora de ensino na rede estadual. Quando assumi o cargo, não tinha a mínima idéia da responsabilidade que estava por vir. Mesmo assim assumi com vontade de trabalhar e com bastante curiosidade numa escola onde ainda trabalho. (Vitória Régia).

Rosa também cultivava outros desejos, pois queria ser psicóloga, porém, como a Universidade não oferecia o curso, procurou seguir Pedagogia (Orientação Educacional) por considerar esta área mais próxima da Psicologia. Na verdade, gostaria de ter cursado Serviço Social em substituição a Psicologia, mas, como não foi possível, se contentou com a Pedagogia, o que se confirma na sua fala:

Não foi difícil escolher a profissão de professora, descobri a vocação ainda na escola (ginásio) quando solicitada pelos colegas para ensinar-lhes português (análise sintática). Quando cheguei a Teresina, matriculei-me na Escola Normal Antonino Freire (1972); no ano seguinte, prossegui estudos no Colégio das Irmãs, na época anexo do Instituto de Educação Antonino Freire. Vale ressaltar que, enquanto estudava, trabalhava no comércio (Armazém Paraíba e Supermercados “O Gil”) Ao concluir o Curso Normal, achei melhor cursar o Científico que me daria mais subsídios para fazer vestibular, foi o que aconteceu em 1978. Fui aprovada para cursar, na Universidade Federal, o curso de Pedagogia. Em 1980 fui aprovada no Concurso de Efetivação para professor de

1ª a 4ª série do ensino fundamental. Como a Universidade não oferecia o curso de Psicologia, que era minha preferência, fiz a inscrição para Pedagogia e, na segunda opção, Serviço Social e deu Pedagogia. Enquanto estudava na universidade, tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa de Apoio ao Migrante (PROMIGRANTE) com sede na Estação do Trem, hoje desativada para este fim. O programa consistia em orientar os migrantes a permanecerem e/ou voltarem para seus locais de origem ou, se não, buscarem alternativas de trabalho. Com esta função de orientação ao migrante descobri que se adequava mais ao meu perfil a habilitação Orientação Educacional, e não tive dúvida ao escolher minha opção profissional. Em dezembro de 1981, concluí o curso de Pedagogia Plena com Habilitação em Orientação Educacional. Por trabalhar como professora, enquanto cursava Pedagogia, contribui muito também na minha escolha profissional como orientadora profissional. (Rosa)

Flor de Lis escolheu, em princípio, Pedagogia por influência dos colegas e pelo número de vagas ofertadas. No andamento do curso, teve dúvidas quanto a sua escolha; tentou vestibular para Serviço Social, passou e cursou um determinado período, mas, como já estava atuando no magistério, deixou este curso e prosseguiu com a Pedagogia. Vejamos o seu relato:

A minha escolha pela profissão não se deu de forma sonhadora, não se deu como parte de um desenho de família ou mesmo não foi uma escolha divina, no sentido do dom da vocação, mas a minha escolha foi a princípio por conveniência (as vagas), depois tive a oportunidade de deixar tudo e seguir por outro caminho, mas foi aí que fiz a minha escolha, decidi permanecer na Educação, porque já fazia e sabia que podia fazer melhor. (Flor de Lis)

Para além desses motivos explicitados, aparece também outro motivo que está fortemente relacionado à questão da condição socioeconômica. Trata-se de Violeta, que, por não deslumbrar oportunidade de ascender profissionalmente em outras áreas devido sua realidade, resolve investir na Pedagogia como alternativa de garantir uma profissionalização, que justifica no relato a seguir:

Morava numa cidade do interior do Maranhão e filha de pais pobres. Ao (terminar) concluir o curso Ginasial, fiz o curso Normal, a única possibilidade do lugar, mas continuava alimentando o sonho de ter um curso superior. Vim para Teresina e optei pelo curso de Pedagogia. Já alertada sobre os baixos salários [...] fiz também o curso de Ciências Contábeis, pela UFPI, mas não me entusiasmei com a profissão e terminei optando profissionalmente pela Pedagogia. (Violeta)

As memórias de Hortência nos revelam um fato que marcou sua vida e, portanto, foi determinante na escolha do curso de Pedagogia que, antes do acontecimento, não lhe tinha despertado nenhum interesse. Porém, as circunstâncias vividas encaminharam-na para a busca da formação em Pedagogia, como afirma em sua narrativa.

Optei por esse curso por um motivo muito grande: o meu cunhado, na época com dez anos, estudava numa escola da prefeitura de Osasco – SP, Ele fazia a 4ª série e estava com muitos problemas de matemática. A professora dizia para ele que ele iria ficar reprovado porque ele não sabia a tabuada e,

toda vez que tinha aula de matemática, ele apanhava em casa porque não queria ir para a escola. A professora disse que o problema era que os alunos não aprenderam a tabuada na série anterior, logo eles não estavam conseguindo adquirir conceitos bons em matemática, ou seja, o problema não era dela. E não teve ninguém que me dissesse o que eu poderia fazer para ajudá-lo, a não ser que ele precisava aprender a tabuada. Foi aí que eu peguei vários livros desde a primeira série até a série em que ele estava estudando e começamos a entender com se dava a aquisição da aprendizagem da matemática. E com isso ele foi começando a gostar da matemática e trouxe mais quatro colegas para também aprender. Essa experiência me conduziu a procurar entender como se ensina e como uma criança aprende, e a única profissão que poderia me orientar nessa procura seria a pedagogia. E essa foi a minha escolha. Queria ser pedagoga para poder ensinar como se deve ensinar uma criança a aprender a ler e a escrever. (Hortência)

Com essa narrativa, Hortência demonstra a capacidade que teve de se colocar no lugar do outro, de sensibilizar-se na relação com o outro ao ponto de, a partir daí, projetar-se no campo da sua futura profissão, a de pedagoga. Entende que nesta seria capaz de encontrar os requisitos necessários para se apropriar de conhecimentos didático-pedagógicos, e assim tornar-se capaz de contribuir para a superação das dificuldades de alunos emanadas do âmbito escolar, acreditando, portanto, que a sua escolha seria apropriada para atingir seus objetivos.

Como Acácia, Vitória-Régia, Flor-de-Lis, Violeta e Rosa, Gardênia, por sua vez, retrata as marcas de um processo elitizante sustentado pela política neoliberal, que vem interferindo de forma incisiva nas oportunidades democráticas de acesso à profissão. Isso, de certa forma, tem inviabilizado o processo de profissionalização condizente com as aspirações próprias das pessoas, desencadeando um estado de frustração na escolha da profissão. Desse modo, por não conseguir ingressar no curso desejado, as pessoas terminam fazendo escolhas de forma circunstancial, por interferência de alguém da família com formação em Pedagogia. No caso de Gardênia, sua escolha ocorreu de forma circunstancial. Vejamos seu relato:

Minha escolha profissional não foi devido à vocação ou admiração a algum profissional da área. Pra falar a verdade, eu pretendia outra área, tentei vestibular, não obtive êxito, então, através de alguém da família, conheci o curso de Pedagogia, pensei muito na possibilidade de acesso à universidade no momento da escolha, achei que seria mais fácil, um curso menos concorrido. Creio que, a partir desse momento, já não houve a devida motivação para a minha realização profissional (Gardênia)

Por outro lado, a escolha profissional de Magnólia, a princípio, deu-se pela revelação do grau de afinidade que consegue ter com crianças, pela sua capacidade de ser comunicativa e de interpretar seus estudos com facilidade. Porém, a convivência com o coletivo da escola trouxe algumas dificuldades com as quais não soube lidar. Assim, procurou na Pedagogia o preparo teórico-prático para subsidiar seu fazer pedagógico e ser profissional, configurando a sua identidade. Nesse sentido, relata:

Inicialmente escolhi ser professora por ter afinidade com crianças, ser comunicativa e ter facilidade em interpretar os estudos dos quais participo até hoje. Mesmo tendo passado alguns anos só lecionando, voltando somente depois para a sala de aula, consegui entender a diferença entre ser professora e ser educadora, cuja ampliação de conhecimentos sobre a história da educação me impulsionou a buscar novas formas de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. O que me motivou a escolher essa função dentro da educação foi à dificuldade de trabalhar coletivamente na escola, dada a complexidade dos objetivos a serem atingidos. Assim, optei pela especialização em Supervisão Escolar e tive a chance de, enquanto coordenadora, desenvolver um trabalho junto às professoras, que veio melhorar a minha prática auxiliando todos os segmentos, e oportunizando a todos mostrarem o seu potencial. (Magnólia)

Esses depoimentos confirmam a consistência da concepção de Carrolo (1997), quando afirma que a construção de identidade profissional é um processo que demanda de variáveis internas e externas e que a profissionalização é o fio que canaliza para o embasamento teórico metodológico, imprescindível para o desenvolvimento profissional.

A partir da análise das narrativas de Acácia, Vitória Régia, Rosa, Flor de Lis, Hortência, Gardênia e Magnólia, concluímos que existe algo em comum convergente no processo de escolha dessas interlocutoras: nenhuma tinha a Pedagogia como primeira opção. Está explícita que suas escolhas ocorreram por circunstâncias caracterizadas pelas dificuldades de acesso à profissão pretendida, ingresso acessível ao curso de Pedagogia, número de vagas, baixa concorrência e a não aprovação no vestibular de outros cursos. Em segundo lugar, percebemos que, dentre as opções almejadas, o curso de Serviço Social se destaca, contudo, é notório nas narrativas que há um grau de envolvimento e afinidade de 99% dos pedagogos com a profissão escolhida, o que comprovamos nas suas falas, ao afirmarem que gostam do que fazem.

No caso específico de Hortência, embora seu ingresso no curso não tenha ocorrido por falta de oportunidade de seguir outra profissão, sua opção pela Pedagogia se deu por uma necessidade particular, que também se caracteriza como escolha por circunstâncias.

Sobre esse aspecto que direcionou as escolhas dos interlocutoras, Zuben (2003) esclarece que a circunstância gerada no processo de deliberação e escolha profissional exige do sujeito uma das facetas de sua capacidade de compromisso e de juízo, que é avaliar e antecipar as conseqüências de sua escolha.

Tais pontos comuns, evidenciados nas histórias de vida dessas interlocutoras, nos levam a compreender que há certa semelhança nos traços que caracterizam a identidade das pedagogas, visto que todas pertencem à mesma categoria – escolha por circunstância. Sobre as dimensões aqui tecidas, Whitaker (1985, p. 30-34) nos esclarece que

Pensar na escolha da profissão é pensar na barreira do vestibular. Apesar de todas as incertezas de um mercado de trabalho distorcido, a Universidade ainda é o sonho. [...] O vestibular é hoje uma barreira bastante rígida, mas ela não é usada mais para impedir a entrada dos estudantes nos sagrados recintos do ensino superior, como foi na década de 60. Hoje a barreira serve para distribuir os privilégios. [...] Segundo os dados do relatório Fuvest, são os filhos das famílias de classe média que conseguem obter o maior número de vagas. [...] o sucesso no vestibular [...] se torna um fenômeno com várias e complexas determinações: classe social, grau de urbanização e grau de instrução da família, bem como a consciência do candidato para a aquisição do capital necessário. [...] O importante, no entanto, é que a pessoa assuma a profissão, conheça seus aspectos negativos e os equacione adequadamente. É preciso que o indivíduo tenha certeza de que não está sendo atraído pelo representante do papel profissional. Este é apenas o aspecto exterior e pode até mudar em certas circunstâncias. Os aspectos negativos do verdadeiro conteúdo da profissão podem causar frustrações e desencantos às pessoas desavisadas.

Além do aspecto circunstancial determinante na escolha profissional, nos trechos narrados por Margarida, Dália e Azaléia, verificamos outro aspecto historicamente marcante no ato da escolha profissional: trata-se da interferência da família nesse processo, o que constatamos nos seguintes relatos:

Os motivos que contribuíram para a escolha profissional foram vários, no entanto o que mais pesou para enfrentar este desafio foi os incentivos dos familiares, que ainda tinham uma concepção em que todas as filhas deveriam ingressar na área da Educação, assim como já contava com uma formação pedagógica em nível médio e trabalhava como professora, além do mais a facilidade de conseguir aprovação no vestibular em Faculdade Pública, pois havia uma grande expansão dos cursos de Pedagogia em todo o país. (Margarida)

A Educação sempre foi uma das áreas em que o trabalho, segundo a lógica da ideologia patriarcal era adequado para as mulheres, por sua extensão do trabalho doméstico. O incentivo da família contribuiu em muito para a minha escolha. (Dália).

Minha mãe era professora, fui alfabetizada por ela (aos 6/7 anos) e aprendi a admirá-la pelo que ela fazia e recebi influência também de minha irmã [...] que trabalhava 25 anos no magistério exercendo várias funções, como professora, diretora e supervisora pedagógica. Com esses exemplos na família de muita dedicação e demonstração de amor pelo que realizavam, aprendi a gostar, chegando a escolher também a mesma profissão. (Azaléia)

Percebemos, nas falas dessas interlocutoras, a evidência de que o processo de feminização do magistério se fez presente no processo de construção da identidade do pedagogo mesmo antes de seu ingresso na profissão. Dado a concepção formada pela família e o advento do processo de industrialização, em que o homem passa a ocupar novos espaços de trabalho, é cultivada a idéia de que a tarefa de educar na escola compete à mulher.

Como percebemos nos relatos das memórias dessas interlocutoras, tais influências estão associadas às crenças e valores culturais da família, sendo a educação concebida como uma área mais adequada para as mulheres. Em consonância com essa idéia, Viana (2003, p.

46) é contundente ao afirmar que “[...] a presença das mulheres no ensino público tem sido majoritária. [E] ao longo do Século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, e hoje, em especial na educação básica [...], é grande a presença de mulheres [...]”.

No grupo de interlocutores analisado, constatamos, nas suas histórias de vida, a unicidade em relação ao fator influência familiar na escolha profissional, assim como a influência de outros elementos associados a situação econômica, social e cultural, como uma herança que, de certa forma, determina toda sua existência. Isso revela que as pessoas, ao serem educadas e socializadas no seio familiar, incorporam, por meio desse processo, uma série de influências profundas e marcantes na sua maneira de falar, de ser e de conduzir a vida, como crenças, valores, hábitos, atitudes, conceitos e culturas, que são determinantes no processo de escolha da profissão e, conseqüentemente, na construção da identidade profissional.

Partindo dessa compreensão é que constatamos que muitas pessoas são influenciadas por suas famílias para desenvolver certo plano de vida, muitas vezes sem deliberação e consciência, quebrando seus anseios e pretensões interiores, ocasionando a limitação do seu próprio eu, pois, quando uma profissão representa um desejo da família, essa situação passa a ser um dilema para quem vai seguir a profissão. Whitaker (1985, p.35-36) considera que

As influências familiares são poderosas na definição da carreira pelos jovens. Podem se manifestar abertamente, o que é cada vez mais raro, uma vez que os pais estão alertados por certo “psicologismo” que atravessa cada vez mais as camadas médias da sociedade industrial. [...], positiva ou negativamente os pais tem peso considerável na definição profissional dos filhos, ainda que nem sempre eles reconheçam o fato.

A citação confirma o peso das influências familiares na escolha profissional, que, apesar de ser algo eminentemente particular e subjetivo relacionada à individualidade, se projeta no processo de construção da identidade de cada pessoa, nem sempre respeitando a singularidade e as aspirações de cada um.

Na busca de uma profissionalização, estão em jogo vários interesses, alguns de ordem subjetiva, outros de ordem objetiva, ou seja, são interesses associados a variáveis internas e externas, individuais e sociais. Nos casos específicos de Jasmim, Orquídea e Tulipa, a busca pela formação no curso de Pedagogia teve como objetivo maior ampliar sua profissionalização. Como professoras das séries iniciais da rede pública estadual, sentiram que seus conhecimentos não mais contemplavam as exigências da realidade atual, diante da

evolução dos tempos e da renovação constante dos saberes, viam-se limitadas. Com isso, procuraram ampliar sua formação, fazendo a opção por serem pedagogas. Assim narram:

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí para me profissionalizar melhor, já que era professora das séries iniciais da rede pública estadual. Como tinha certeza que meus conhecimentos não satisfaziam mais minhas necessidades profissionais, busquei aprofundamento e respostas para minhas inquietações em relação aos saberes. (Orquídea)

Uma vez possuindo o curso pedagógico, optei pelo curso de Pedagogia. Ao ingressar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para o Ensino do Magistério na UFPI, percebi que precisava avançar ainda mais, pois, olhando o fluxograma das (48) disciplinas que deveria cursar, despertou-me uma ânsia de investir, ou seja, poder fazer mais pela educação, e porque precisava desta formação para poder deslanchar, no campo pedagógico, colaborando com mais segurança, admitindo que a Pedagogia se identificava a partir do empreendimento educativo. (Tulipa)

Minha escolha profissional reporta-se exatamente da 4ª série do antigo primeiro grau. Nesta época já me inquietava a observar as professoras trabalharem, ficava imaginando como podia uma pessoa dominar tanto conhecimento, isto me despertava certo interesse, pensava em ser professora, e dominar todos aqueles assuntos para passar para os alunos, me relacionar com tanta gente. [...]. Cursei o pedagógico no Instituto de Educação “Antonino Freire” e no último ano já lecionava em uma escola particular do bairro, resolvi cursar também o científico. Quando terminei ambos os cursos, já tinha certeza que o caminho a ser seguido era o magistério, não sei como, ma, com pouca idade, já assumia responsabilidades de professora titular [...], a atuação precoce havia me tornado de fato mais segura. Porém, no exercício do magistério, me despertou o interesse para cursar Pedagogia. Queria ampliar meus conhecimentos e crescer profissionalmente. Diante disso não tive dúvidas: ingressei no curso optando por Supervisão Escolar, porque gosto de me relacionar com pessoas. (Jasmim)

Percebemos, na história narrada por essas interlocutoras, que a opção pela Pedagogia se consolida no exercício de sua vida profissional. Exercendo a docência, sentiram necessidade de se qualificar para atender ao desejo de aprimorar sua capacidade de fazer e ser profissional. A identificação com a profissão passa, então, a constituir um traço marcante de vinculação que dá significância à construção de sua própria identidade profissional.

A opção de Orquídea, Tulipa e Jasmim pela Pedagogia apresenta coerência com o pensamento de Nóvoa (1995), quando este afirma que as mudanças no ofício do professor e as aceleradas transformações processadas no contexto sócio-educacional e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam o profissional a repensar e buscar uma nova formação, que, conseqüentemente, implicará na ressignificação da identidade profissional.

Acreditamos, pois, que a atitude de Jasmim Orquídea e Tulipa, representada pela busca da Pedagogia, se justifica pela ânsia de ampliarem seus saberes em função das mudanças vividas no contexto da profissão docente, em que se tornam rapidamente os conhecimentos obsoletos e limitados, provocando, assim, a necessidade de aprimoramento do profissional, sobretudo do pedagogo, no exercício da profissão.

Percebemos, pois, nesses trechos narrativos, que as interlocutoras não deixam dúvidas de que o fato de exercerem o magistério e necessitarem aprofundar seus

conhecimentos numa área mais complexa da educação, em função das exigências emergentes do contexto sócio-educacional, foi o que determinou o ingresso de ambas no curso de Pedagogia.

Assim, diante dos fatores que se referem aos aspectos circunstanciais e influência familiar na escolha da profissão, buscamos, para essa discussão, Ferreira (1978) e Silva (1990) que, fundamentados em estudos desenvolvidos nessa área, tratam a escolha profissional a partir de diferentes abordagens.

Ferreira (1978) reporta-se à escolha profissional com uma reflexão entre opção e imposição, concentrando a sua reflexão nas relações de determinações do processo histórico de divisão e força de trabalho. Percebe em seus estudos que, por trás da escolha profissional, está ancorada a origem histórica e social das diferenças geradas pelo sistema social, sendo assim, a opção profissional não representa a verdadeira opção, mas a consequência de um regime social determinado.

Silva (1990) é enfático ao argumentar que Bourdieu observa uma correlação estreita entre as probabilidades objetivas e as aspirações subjetivas permeadas no processo de escolha, podendo-se aspirar a possibilidades ou a atributos não necessariamente de uma profissão propriamente dita, mas de uma pessoa que exerce uma determinada profissão.

Associando-se a essas discussões em que a escolha profissional se apresenta como um dos determinantes da identificação profissional, Orlandelli (1998) esclarece que essa decisão às vezes se torna difícil de ser tomada em decorrência dos fatores familiares, econômicos, traços psicológicos, afetividades e oportunidades, que influenciam o sujeito na sua escolha, deslocando-o e impulsionando-o para outros caminhos. Com isso, a escolha, que deveria ser um processo simples, nem sempre é realizada de forma autônoma, tranquila e coerente ao que o sujeito realmente deseja para si.

Diante dessas concepções compreendemos que a busca pela profissão almejada é permeada por obstáculos que influenciam e desvirtuam a concretização dos ideais projetados para a profissionalização, mas não podemos desconsiderar a possibilidade de haver, mesmo que sejam um pequeno contingente, pessoas capazes de conseguir realizar os sonhos acalentados em direção à profissão pretendida.

Nessa particularidade, em que a escolha se revela com uma expressão mais coerente com a subjetividade, encontramos Miosótis, Lírio, Narciso e Begônia, que manifestam certa inclinação ou tendência vocacional¹¹ para justificar suas escolhas. Declaram

11 Segundo Silveira Bueno (2000, p. 804) “[...] vocação significa tendência ou inclinação, talento”.

então que a opção pelo curso de Pedagogia ocorreu tendo em vista a predisposição de contribuírem para a formação/desenvolvimento intelectual e social dos alunos das classes menos favorecidas, bem como o desejo de atuar e contribuir com a educação. Assim, descrevem suas memórias nos fragmentos das narrativas a seguir:

A escolha profissional se deu através da minha vontade de trabalhar com a educação. Sempre me identifiquei com a área educacional desde o ensino fundamental, onde participava ativamente de todas as atividades desenvolvidas pela escola (comemorativas, recreativas, esportivas, acadêmicas, gremistas, etc.). Isto me incentivou bastante para que, anos mais tarde, pudesse assumir a minha vocação. (Miosótis)

O desejo de ser pedagogo ocorreu pela vontade de contribuir para o bom andamento do ensino-aprendizagem e fazer algo que promova a formação do aluno e traga sua felicidade. (Lírio)

Sempre quis ser pedagogo e atuar na escola pública, porque lá estão os alunos que mais precisam de ajuda. (Narciso)

Sentir-se profissionalmente mais útil à sociedade, gostar de trabalhar com alunos do sistema público de ensino foi o motivo maior que me levou a seguir a profissão de pedagoga. (Begônia)

Verificamos, nas expressões memoriais desses interlocutores, o significado social da busca da profissão e a relação pertinente com a projeção social do seu próprio eu. O desejo por eles narrados de querer contribuir com a educação e com o bom andamento do ensino aprendizagem, bem como de ajudar o aluno socialmente menos favorecido, contribuindo com sua felicidade, os faz sentirem-se mais úteis à sociedade, além de demonstrar a significância social que atribuem à conquista de uma profissão que os encaminham para a o próprio processo de construção da identidade profissional.

Conforme Rappaport (1998), a busca de uma profissão representa a busca de si mesmo; significa traçar seu destino, a busca pela definição de sua própria identidade profissional e pessoal, portanto escolher envolve presente, passado e futuro, isso porque o ser humano encontra-se diante de uma realidade que o obriga a estar, freqüentemente, decidindo para escolher entre várias alternativas, procurando adaptar-se da melhor forma às condições que está vivendo.

A nova imagem que o sujeito constrói de si mesmo e que configura sua identidade corresponde ao afastamento de uma nova posição anterior, em que ele se via apenas como uma espécie de reflexo dos outros, para uma condição e diferente, mais autônoma, onde procura fazer a integração de independência e singularidade, com o seu mundo significativo.

Dessa forma, compreendemos que a definição da identidade do sujeito tem significância a partir do momento em que lhe possibilita um bem-estar pessoal. Quando o

sujeito tem sua identidade construída, apresenta-se com mais tranquilidade, sente-se à vontade consigo mesmo, seguro quanto ao que os outros pensam sobre si e, dessa forma, consegue caminhar melhor sabendo o que quer e pretende alcançar para si.

Muitas vezes, o processo de escolha profissional coincide com uma fase de dificuldades passada pelo sujeito, que tem que optar por uma profissão na época em que está vivendo uma indefinição quanto a sua própria identidade pessoal. Contudo, essas dificuldades não podem limitar as decisões ou inibir as opções, pois ao escolher uma profissão, muitos canais estarão se abrindo para a concretização de uma realização profissional, contribuindo para o crescimento do sujeito em todas as dimensões da vida, haja vista que a identidade do homem e da mulher, em especial a do pedagogo, se constrói no ciclo de sua vida, sobretudo na escolha da profissão, assim como na forma como vai realizá-la. Por isso, para o profissional pedagogo, escolher a profissão significa em última análise, traçar os caminhos que vão delinear a configuração da identidade profissional.

5.2.1 O que os interlocutores pensam da sua formação

As memórias narradas nas histórias de vida dos interlocutores apresentam as percepções que esses profissionais têm da sua formação. Nessa categoria mencionamos os sentimentos de satisfação ou insatisfação, aspectos positivos ou negativos, a contribuição ou não da formação para o crescimento pessoal e profissional dos interlocutores, aspectos que influenciaram ou não a qualidade de vida pessoal e profissional de cada um. Tais aspectos emanados da formação repercutem nas tomadas de decisão, no pensar e ser pedagogo, reconfigurando, portanto, a construção da identidade profissional desses agentes.

Observamos, entre o grupo pesquisado, a necessidade de adquirir novos conhecimentos, entendendo a formação como um requisito básico e essencial para fundamentar sua prática no cotidiano da vida profissional. Os interlocutores consideram que a complexidade do trabalho exige preparo profissional para desenvolver as funções, lidar com os desafios, agir e interagir com seus pares.

Nessa perspectiva, demonstram entender que não basta ter somente experiências ou vivências na área de atuação. Torna-se crucial o saber teórico, que, adicionado ao saber prático, conjugam uma ação substancial para o desempenho de sua profissionalidade e, sobretudo, da própria construção da identidade profissional. Partindo desse princípio, evidenciam claramente nas narrativas que somente a prática não dá conta de responder pelo êxito profissional do pedagogo, assim como a formação dissociada da prática não representa suficientemente a condição básica para o bom desempenho profissional. Demonstram ter

consciência de que o saber teórico e o saber prático formam um par harmônico que consolidará um elo de sustentação do trabalho pedagógico do pedagogo. Em consonância com essas concepções dos interlocutores, Marafon e Machado (2005, p. 53) argumentam:

Compreendemos que a prática educativa jamais estará desvinculada da teoria, já que esta é o instrumento que observa, analisa, reflete, avalia e direciona a realidade educacional, seu cotidiano, sua dinâmica e suas contradições. Enquanto campo teórico sobre a prática educativa, a pedagogia subsidia seu movimento, suas forças e atividades. A teoria pedagógica se constrói pela contribuição dos estudos, sobretudo das chamadas ciências da educação, objetivando a compreensão e a transformação da prática.

Essa citação corrobora a concepção dos interlocutores, confirmando que a formação é uma condição necessária que qualifica o profissional, embora não seja suficiente para tornar as pessoas melhores profissionais. Contudo, para o exercício da profissão, constitui-se uma ferramenta significativa, sem perder de vista a direção da racionalidade prática que dará suporte ao pedagogo para atuar com mais solidez, adotando um estilo identitário voltado para os padrões éticos profissionais exigidos pela própria condição de ser profissional.

Na concepção de Imbernón (2000), o papel da formação inicial é de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, portanto deve se constituir no início da socialização profissional e da assunção de princípios e normas práticas. Nesse sentido, Imbernón (2000, p.66) considera a formação como

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar.

No eixo dessas abordagens, captamos as relações de sentido atribuídas à formação, que estão contidas nos trechos narrativos dos pedagogos participantes desta pesquisa, conforme relatam:

[...] Não posso negar que minha formação me possibilitou conhecimentos e subsídios para enfrentar os obstáculos e as barreiras impostas no desenvolvimento das atividades. No entanto considero que o momento sócio-histórico (final da década de 1970) contribuiu para a limitação dessa formação, porque, além de não ter uma base filosófica, sociológica, política e antropológica que desse boa sustentação, estudava-se apenas a teoria, ficando o conhecimento da prática para depois. [...] Diante disso, tenho procurado superar minhas dificuldades surgidas na minha prática através da formação continuada e reconstruir um novo horizonte. (Lírio)

Com relação a minha formação, posso relatar que o curso deixou muito a desejar, pois não havia relação entre teoria e prática. Quando parti para o campo de trabalho, foi um impacto muito grande devido à prática ser diferente da teoria. (Acácia)

Em 1994, após a conclusão da 2ª habilitação em Supervisão Educacional, passei em um concurso para o cargo de supervisora de ensino na Estadual. Quando assumi o cargo, não tinha a mínima idéia da responsabilidade que estava por vir. Mesmo assim assumi com vontade de trabalhar e com bastante curiosidade, numa escola que trabalho até hoje. Senti um impacto muito forte, pois a realidade era muito mais dura que a mencionada nos referencias teóricos e nos depoimentos de colegas que já tinham experiência no momento do curso. Ao me deparar com esta realidade, percebi que na minha formação o supervisor deve cumprir atividades como realizar etapas de diagnóstico para definição de prioridades para elaboração de projetos, acompanhar e participar na elaboração do planejamento curricular, participar do remanejamento e lotação de professores, participarem na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, também contribui no processo avaliativo para que seja um processo contínuo e mediador e, por fim um profissional devidamente qualificado e habilitado para garantir função social da escola na construção do conhecimento, mas, na prática, não sabia como lidar com as situações. (Vitória Régia)

Quando cursei Pedagogia, não tinha muita clareza do papel que iria desenvolver. Chegando à escola encontrei muitas dificuldades e muitas responsabilidades. Diante de tudo isso, não desisti, busquei algumas saídas, como exemplo a formação continuada, pois não se concebe hoje um pedagogo que não busque os saberes que possam ampliar sua visão pedagógica através de conhecimentos sistematizados de sua prática, com os fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos e filosóficos da educação, além de saberes adquiridos na experiência do dia-a-dia, a partir do enfrentamento de dificuldades. (Rosa)

A minha formação teve aspectos positivos e negativos. Considero como positivo a aquisição de conhecimentos que me permite contribuir par a formação de crianças, jovens e adultos que podem construir uma sociedade mais humana, justa e solidária. Como negativo destaco o distanciamento dos conhecimentos teóricos com os práticos, visto que, no período da minha formação, não se tinha acesso ao contexto da prática profissional, isto só era possível no final do curso, o que não era suficiente para garantir uma boa profissionalização. (Hortência)

A formação no curso de Pedagogia é uma condição indispensável par quem quer ser pedagogo. A minha foi muito importante, porque vem me ajudando a desenvolver minhas funções. O que eu não concordo é que esta formação teórica se realize dissociada da prática, como foi o caso da minha. Esta realidade tem me causado dificuldades na minha prática profissional, isto que tem me levado a continuar estudando. (Gardênia)

Sabemos que nem toda formação é completa, a minha também não foi. Acredito que poderia ter sido melhor, mais aprofundada e os conhecimentos teóricos relacionados com a prática. Como pedagoga, venho me deparando com realidades que não me sinto preparada devido as deficiências da minha formação, daí procuro minimizar tais situações estudando. (Dália)

Analisando minha formação em Pedagogia, vejo que esta poderia ter sido pautada numa visão mais crítica e contextualizada para que assim, como futura profissional pudesse chegar à prática sabendo articular com a realidade educacional. Hoje sou pedagoga e, como profissional da rede pública, enfrento situações bastante complexas, e para atender esta realidade, busco a formação continuada bem com trocar minhas idéias e experiências com outros colegas da área e de trabalho. (Magnólia)

O curso de Pedagogia me possibilitou sair da universidade pensando criticamente, porém, ao exercer a prática, não sabia operacionalizar os conhecimentos adquiridos, ou seja, desenvolver as ações como agente de mudanças diante da complexidade do sistema educacional. Embora já tenha muitas experiências, estou sempre procurando aprimorar meus conhecimentos. (Margarida)

Minha formação se deu em um período que o ensino era fundamentado numa concepção conservadora além de não se apoiar em fundamentos que desse uma oportunidade para se pensar criticamente. Pouco se refletia em grupo, socializava as idéias ou conhecimento da realidade que se ia atuar. Mesmo assim considero que os conteúdos estudados têm servido para subsidiar minha prática, até porque tenho procurado me atualizar através da formação continuada. (Violeta)

Nos trechos das narrativas de Lírio, Acácia, Vitória Régia, Rosa, Hortência, Gardênia, Dália, Magnólia, Margarida e Violeta, encontramos concepções acerca da formação em que consideram como ponto negativo desse processo a dissonância entre a teoria e a prática, deixando explícito que, somente ao final do curso, passam a ter uma visão deferente em relação a sua função como pedagogos, e a definição dessa função relaciona-se com a construção da identidade profissional.

Tal realidade tem ocasionado ao pedagogo dificuldades no desenvolvimento da sua profissão, dados o distanciamento e o desconhecimento do contexto educacional, provocados por essa dissociação contextual. Isso fica claro quando nos mostram em que condições ocorreu seu processo de formação, evidenciando as marcas de uma formação descontextualizada da realidade sócio-política e cultural, construída numa base fragmentada, tradicional e utópica. Os referidos interlocutores demonstram ter consciência de que um bom conhecimento não se constrói e muito menos se sustenta sem uma relação com o contexto social.

Contudo esse modelo de formação ocorre no campo da pedagogia conservadora, em que é bastante pertinente, conforme argumenta Veiga (1997, p.67): “[...] Nesta perspectiva de formação é examinada primeiro a teoria e depois a prática, de forma que a fragmentação do saber reforça a dicotomia pensar e fazer, separando artificialmente o que é uno”. Compreendemos que a formação assim configurada contribui para a fragmentação da prática, bem como refletirá na consolidação da identidade profissional do pedagogo.

As convicções dos pedagogos bem como os argumentos de Veiga nos confirmam que o processo formativo constitui o alicerce para a estruturação e construção de uma prática pedagógica sustentável, contextualizada, emancipatória e, sobretudo, que se encaminhe para o foco da interdisciplinaridade, que os interlocutores consideram como aspectos positivos do seu processo formativo.

Apreendemos nas falas dos interlocutores que a formação deve ser coerente com as necessidades sentidas no desenvolvimento da formação e, a priori, voltadas para a dinamização e articulação do trabalho pedagógico da escola e de cada pedagogo, tendo em vista o avanço do conhecimento e as mudanças que emergem do mundo atual. Como os interlocutores, também almejamos que os pedagogos sejam bem formados e, assim, possam assumir sua função com competência, orientando, administrando e coordenando o trabalho pedagógico da escola, de forma crítica e democrática, o que passa pela articulação didática entre educação e sociedade, resultante da relação entre teoria e prática.

Dotados de fundamentos teórico-práticos e revestidos de um caráter crítico consciente, esses profissionais compreendem a formação como um processo importante e contínuo para aquisição de novos saberes. Sendo assim, procuram compartilhar e socializar as teorias aprendidas e as experiências vivenciadas no sentido de enriquecer e fortalecer os conhecimentos adquiridos, mesmo sabendo que nem todos os desafios enfrentados serão minimizados por esses saberes.

Apreendemos, pois, nos argumentos empíricos e teóricos que a aquisição de novos conhecimentos não se resume no armazenamento de informações, mas, essencialmente, na busca dos saberes. Com essa compreensão, verificamos que os interlocutores desta pesquisa demonstram, na sua maioria, engajarem-se num movimento constante e contínuo, descortinando informações, argumentando, convergindo e divergindo das idéias que surgem na caminhada com os outros. Assim se formam num processo social, interativo, que nunca se esgota por mais que percorram os campos dos saberes, isso porque estão sempre se deparando com a certeza de que o conhecimento é inacabado, frágil e carente, sendo assim, precisa-se cada vez mais alimentar o campo intelectual.

Compreendemos que há um grau de amadurecimento nas expressões dos interlocutores ao tempo em que concordamos com suas concepções, pois precisamos, sim, de todos esses elementos para nos formarmos e, quanto mais nos mostramos flexíveis, abertos, humildes e predispostos à busca do desconhecido, mais teremos possibilidades de compreender e decifrar o novo que até então ignorávamos.

Como os interlocutores, também temos a consciência de que não construímos nossa formação no vazio e isolamento, pois a socialização dos saberes constitui um dos caminhos viáveis para o debate, o entendimento e aprendizagem de algo não compreendido. Para Tardif (2002, p. 71), “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Nessa lógica, acreditamos que tanto a formação inicial como a formação continuada constituem princípios básicos para a formação de profissionais competentes e, portanto, deve ser uma preocupação constante de todos os educadores buscarem sua autonomia profissional. Cientes dessa necessidade, esses interlocutores navegam em direção de um horizonte que ampliem sua visão de mundo e capacidade para aglutinar saberes essenciais para a condução profissional.

Percebemos, nos relatos dos interlocutores, o valor significativo que atribuem ao estudo, à pesquisa, à formação continuada, como alicerces não somente do seu desenvolvimento profissional, mas do próprio sistema que gere e mantém o ensino, no caso, a escola. É exatamente com essa consciência formada pelos interlocutores sobre as

competências que o pedagogo deve ter para assumir satisfatoriamente sua função na rede de complexidade instalada no contexto escolar, que deve ser pensada e considerada a formação continuada. Com certeza, não é algo fácil de ser concretizado, porque, no dia-a-dia, o profissional exerce uma rotina exaustiva de funções, às vezes assume dupla jornada de trabalho ou está comprometido com outros vínculos empregatícios, e, em algumas situações, lhe falta a condição financeira para arcar com os custos da formação.

Contudo, diante de todos esses obstáculos, o pedagogo precisa encontrar soluções para enfrentar os desafios e investir no seu processo formativo, haja vista que os resultados positivos ou negativos incidem inevitavelmente no próprio desenvolvimento da prática pedagógica e, sobretudo, na constituição do próprio ser caracterizado na identidade profissional, como enfatiza Giddens (1995, p.99):

O que o indivíduo chega a ser depende dos esforços reconstitutivos que ele empreende. Tais esforços são algo mais que um mero “chegar a se conhecer melhor”. O conhecimento de si mesmo está subordinando ao propósito mais abrangente e fundamental de construir/ reconstruir um sentido de identidade.

Os relatos dos pedagogos interlocutores nos fazem refletir sobre a relação pessoal de cada sujeito com sua identidade profissional. O investimento feito na formação continuada corresponde ao desejo e à necessidade desses interlocutores de obter fundamentos teóricos como suporte pedagógico para a realização dos próprios projetos. Isso contribui para a construção de sua identidade pessoal, que também é profissional. Nóvoa (1992, p.25) também se reporta à importância da identidade profissional a ser conquistada pelo professor, elucidando que “O professor é a pessoa. E uma parte importante é professor.” Como o professor, o pedagogo também é uma pessoa que se forma nas relações consigo mesmo e com seus pares, sendo parte importante do processo educativo. Assim, é preciso construir espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, possibilitando dessa forma, por via da reflexão crítica sobre a prática, a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Jasmim, ao revelar sua concepção sobre a formação do pedagogo, demonstra que esse processo torna-se básico em qualquer dos contextos em que o profissional atue. Na sua compreensão, os conhecimentos, além de serem amplos, devem apresentar caráter significativo e contextualizado, ou seja, vincular-se à própria realidade sócio-histórica, política, educacional em que o pedagogo se situe. Com essa concepção Jasmim demonstra ser uma profissional com visão inovadora, que está sempre buscando, de forma ampla, a renovação de seus conhecimentos como forma de alimentar seu desenvolvimento teórico-

prática e, assim fortalecida, poder dar melhor qualidade a sua profissionalidade. Isso é o que constatamos na sua narrativa:

Atualmente o pedagogo, ao se habilitar para o exercício da profissão [...] necessita adquirir conhecimentos de cunho filosófico, sociológico, psicológico e, principalmente, das concepções educacionais, das metodologias, enfim da ciência da Educação. Todos estes aspectos foram estudados no meu processo formativo, embora nem todos tenham contemplado minhas expectativas. Porém por considerá-los importante e necessitar de fundamentações teóricas, venho procurando repor as deficiências com a formação continuada. (Jasmim)

A concepção de Jasmim se alinha às afirmações de Franco (2003), quando esta autora ressalta a necessidade da formação na e para a práxis, a fim de o pedagogo desenvolver uma ação política social e emancipatória, atendendo às exigências impostas pelo atual contexto.

Orquídea, Flor de Lis, Miosótis, Narciso e Azaléia, por sua vez, fazem uma autocrítica e revelam suas satisfação com a formação e a instituição na qual se formaram. Nas suas memórias, estão presentes os conceitos de si mesmos antes e depois da formação, bem como as faces de suas identidades configuradas no delineamento de sua trajetória profissional. Ao buscar a profissionalização, confirmam que seus objetivos foram contemplados por ter a formação surtido efeitos positivos tanto no campo profissional como no pessoal, visto que, além de se qualificarem, tiveram sua auto-estima elevada, despertando seus por continuarem estudando através do processo de formação continuada. Tudo isso confirmamos nas suas narrativas:

[...] A universidade trouxe uma gama de conhecimentos para a minha formação, pois, a partir daí, comecei a discutir com professores e colegas do curso problemas que eu não havia discutido antes. [...]. O curso de Pedagogia me ajudou a ser melhor professora na rede municipal, melhor diretora na rede estadual, como também, orientar os professores na organização de suas aulas, motivo este que me levou, ao término da graduação, ingressar logo numa Especialização. Ingressei na Especialização em Supervisão Educacional, pela Universidade Estadual do Piauí – Uespi, buscando aprimorar cada vez mais minha prática docente, como também incentivar as professoras que trabalhavam comigo a ingressar na formação acadêmica. Sei que já aprendi muito como também sei que tenho muito que aprender, e que a função que estou exercendo hoje exige de mim uma competência técnica, política e humana. Por esse motivo, é que mantenho vivo o desejo de ingressar no mestrado, pois tenho certeza que ainda tenho muito que fazer pela educação e assim realizar meu sonho: ver uma escola pública de qualidade. (Orquídea)

O curso de Pedagogia me favoreceu leituras que me fizeram ver o mundo de uma outra forma, troca de conhecimentos e experiências com outras pessoas. Isto contribuiu muito para a formação de uma consciência crítica, uma consciência da ética, da responsabilidade social que temos pela frente, que é ser uma boa pedagoga e fazer o melhor pela educação. Mesmo assim a realidade do dia-a-dia me desperta o interesse e necessidade de aprofundar meus saberes. (Flor de Lis)

Através de minha formação adquiri muitos conhecimentos sobre a educação, com isto pude entender mais sobre o processo educacional e ter uma melhor fundamentação teórica a qual considero de fundamental importância para que o profissional tenha mais segurança, uma boa atuação e possa melhor atender às exigências que emergem do contexto educacional. O contato com

muitos profissionais da mesma área me trouxe oportunidade de ver pontos de vista variados sobre assuntos que envolvem minha prática, fazendo com que me auto-avaliasse a cada dia e adotasse novas posturas. (Miosótis)

Na minha formação contei com uma equipe de professores bem preparados que, através dos seus ensinamentos, me transformaram na profissional que sou hoje, tive oportunidade de socializar no grupo experiências, portanto vejo que a minha formação como positiva. Vejo também que o momento atual requer profissionais com saberes renovado para melhor contribuir para a educação, por isso busco a formação continuada para me aprimorar. (Narciso)

Minha formação acadêmica foi positiva à medida que contribuiu para meu desenvolvimento profissional, possibilitando fundamentos e troca de conhecimentos para eu poder atuar na profissão, contribuir diretamente no ensino e na formação de crianças e jovens e também poder contribuir também junto às escolas, na parte pedagógica, objetivando melhorias na qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois sou técnica da Secretaria da Educação do Estado em nível da Região Administrativa. Apesar de considerar positiva minha formação, sinto necessidades de me aperfeiçoar, por esta razão faço um esforço para não parar de estudar. (Azaléia)

Todas essas narrativas revelam a significância que a formação tem para a reconfiguração da identidade profissional, em consonância com o pensamento de Dubar (1997), quando este autor justifica que a identidade profissional se configura e se sustenta a partir da aquisição e socialização dos saberes. Tal socialização se faz necessária como condição básica para tornar esses saberes mais significativos, democráticos, contextualizados e universais.

Percebemos, ainda, nas memórias narradas por Orquídea, Flor de Liz, Miosótis, Narciso e Azaléia, que, ao buscarem sua qualificação, não estão preocupados apenas com a própria condição de serem melhores profissionais, mas também com o grupo de profissionais com que trabalham e com quem interagem. Suas atitudes confirmam a importância da socialização e democratização dos saberes no *locus* de trabalho e, ao mesmo tempo, uma condição para sustentar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em que todos estejam aptos a responderem aos desafios que emergem do cotidiano escolar.

Esses interlocutores são enfáticos ao frisarem que a formação constitui um leque de conhecimentos na área da educação, favorecendo maior fundamentação, desenvoltura e segurança no exercício da profissão. Percebemos que, nas suas narrativas, demonstram ter consciência de que à formação corresponde, na realidade, o rol das condições exigidas hoje como uma ferramenta básica no desenvolvimento da prática cotidiana de qualquer profissional.

Orquídea, Flor de Lis, Miosótis, Narciso e Azaléia enfatizam que as relações estabelecidas com outros profissionais constituem num espaço de formação riquíssima para o crescimento pessoal e profissional de cada um. Através da troca de experiências, novas formas de abordagens pedagógicas vão fluindo, constituindo assim outros estilos, posturas e

fazeres jamais pensados ou vivenciados. Na concepção desses interlocutores, as trocas de experiências são importantes para a afirmação do pedagogo enquanto profissional, deixando claro que, assim como qualquer pedagogo, eles precisam compartilhar as mesmas dúvidas e saber como resolvê-la. Representam um suporte mútuo, que leva os pedagogos a uma reafirmação das práticas já consagradas pela experiência, ou à possibilidade de um aprendizado para aqueles menos experientes.

Ao adotar essa estratégia, o pedagogo não muda somente as práticas no sentido estritamente operacional, mas a própria natureza do ser profissional. É (re) construída, pois a identidade profissional dinamicamente numa relação que se configura na dimensão intra e inter pessoal, conectando e articulando uma diversidade de conhecimentos que estão alocados no universo individual dos sujeitos partícipe das construções de saberes. Na constituição desse novo ser, emergem novos atributos e características que poderão redefinir a identidade profissional do pedagogo no nível das dimensões técnica, política, social, ética e estética.

É com base nessas considerações que se faz jus à formação empreendida no eixo das dimensões supracitadas, entendendo estes como elementos formativos que delineiam os traços profissionais do sujeito em formação, principalmente no que toca a questão da humanização, que envolve a dimensão estética. Para Rios (2003, p. 98),

Afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e da própria prática profissional. É necessário considerar, também, que a subjetividade não se diz de um único sujeito, de uma existência singular. Subjetividade se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração com o outro.

Concordamos com as considerações tecidas por Rios (2003) de que, assim como o professor, o pedagogo também estabelece relações no campo da subjetividade, construída no social e no pessoal. Essas relações são fundamentais para a edificação de uma formação saudável, construtiva e significativa tanto para o agente formador como para o sujeito que está sendo formado, pois essas relações devem permear as dimensões ética e política, sintonizadas com princípios de empatia, respeito mútuo e sensibilidade humana.

Na confluência das idéias desses interlocutores, Carrolo (1997) enfatiza que a identidade profissional encontra significância nos saberes que se constituem nas relações sócio-interativas estabelecidas entre o individual e o coletivo. Sendo assim, é pertinente a compreensão de que a profissionalização se torna o fio canalizador do embasamento teórico-

prático-metodológico, imprescindível para o desenvolvimento profissional do pedagogo e, conseqüentemente, de sua identidade.

A partir dessa abordagem, compreendemos que a identidade é (re) construída por todo o processo de formação nas relações do sujeito com a sociedade. Assim, não há como negar que a formação constitui uma condição básica indispensável para qualquer profissional que precisa desempenhar competentemente sua função. Na opinião de Nóvoa (1992), formação vai além da aquisição de técnicas e de conhecimentos; representa, portanto, o momento chave da socialização no espaço da configuração profissional.

Nas reflexões de Tulipa e Begônia, constatamos também um significativo grau de amadurecimento sobre o processo da formação, tendo em vista que conseguem compreender com maior clareza quais os elementos básicos e necessários para formar no profissional pedagogo uma visão holística, tornando-o capaz de desenvolver suas competências de forma crítica, consciente, autônoma e emancipatória. Essas condições são exigidas ao pedagogo pelo atual contexto sócio-político-educacional. Tal constatação se confirma nos trechos narrativos a seguir:

O trabalho pedagógico escolar deve ser compreendido, organizado e articulado por um educador que tenha formação integral [...] Saberes necessários e significativos para uma boa prática, um conhecimento sistematizado voltado para uma nova visão e apreensão do trabalho pedagógico escolar contendo os conhecimentos básicos fundamentais para um bom desempenho em suas atividades pedagógicas na escola. [...] para atender às demandas do mercado de trabalho, sob a condição teórica e metodológica de que a complexidade da escola, sobretudo num mundo globalizado exige profissionais especializados nas tarefas escolares [...] Exige questionamentos constante das atividades realizadas, além de sensibilidade, atenção, percepção, diálogo, competências e habilidades para saber o momento certo de intervir no trabalho cotidiano da escola. Analisando todas esta exigência, avalio que minha formação foi significativa para o desenvolvimento de minha profissão, pois tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial como na formação continuada vêm contribuindo para que eu desenvolva melhor a minha função (Tulipa)

A Pedagogia e os profissionais formados, seguindo as reformas curriculares, vivenciaram um contínuo processo de mudanças em decorrência da ressignificação do currículo do curso, no tocante aos eixos programáticos, ementas etc. E isto me possibilitou uma formação que me habilitasse a trabalhar na mobilização para o conhecimento, articulando realidade e objetivos, discutindo a questão da intencionalidade, formação de um homem que se quer mais crítico, mais participante e mais consciente de seus direitos e bem como trabalhar a questão da afetividade e cognição como características interligadas ao indivíduo. (Begônia)

Compreendemos que todos esses aspectos evidenciados nos fragmentos narrativos de Tulipa e Begônia correspondem a atributos constitutivos que caracterizam a identidade profissional do pedagogo atual. Como as interlocutoras, Libâneo (2002) também se refere a esses elementos que definem o novo ser pedagogo como condição determinante, enfatizando

que os profissionais que não se enquadrarem nesse estilo identitário estarão fora do mercado de trabalho. Assim reforça sua tese, argumentando que, dentro desse novo paradigma de produção, exige-se um profissional competente, flexível, criativo, sociável conhecedor de novas tecnologias; que saiba conviver e trabalhar em equipe; que possua autonomia de pensamento; que saiba compreender processos e incorpore novas idéias; que tenha habilidade de gestão, auto-estima e afetividade pelo que faz.

Concordamos com as concepções de Tulipa, Begônia e Libâneo (2002) ao tempo em que defendemos esses aspectos sejam refletidos e incorporados pelos demais pedagogos e profissionais da educação, visto que todos compõem um sistema educacional que deve ser uno, integrado. E também porque, conforme expressam as interlocutoras e aquele autor, as demandas são de um profissional cada vez mais qualificado, que invista em sua formação, tanto intelectual quanto emocional, que atenda às exigências dessa nova sociedade, que reconheça os conflitos aos quais está sendo submetido a cada momento, e que seja sensível e flexível o suficiente para se submeter às mudanças necessárias, exigências que implicam um movimento tanto a dimensão singular quanto coletiva.

Podemos abstrair que há uma consciência sobre a importância em manter-se constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar as práticas pedagógicas buscando sempre fazer a associação dos saberes teóricos com os saberes práticos e experienciais, num nível de coerência e significância que se coaduna com os princípios definidos por Tardif (2002), quando afirma que o saber teórico deve sintonizar e culminar com o campo do saber experiencial, cujas características se apresentam como: saber prático, saber interativo, saber sincrético, saber heterogêneo, saber complexo, não analítico, saber aberto, poroso, permeável, saber personalizado, saber existencial, saber experienciado, saber temporal, evolutivo e dinâmico, saber social, enfim constituem-se num bloco plurais de saberes.

Nesse contingente de saberes, o pedagogo se forma num movimento de constantes aquisições de conhecimentos socializados e mudanças, emergindo, assim, um outro ser pedagogo, reconfigurando-se uma nova identidade. Todo esse processo de transformação confirma a versão de Ciampa (1987, p.65), quando afirma que “A identidade de uma pessoa é um fenômeno social e que esta identidade é como uma metamorfose que está em constante transformação”. Essas transformações são resultantes do processo formativo constituído ao

longo da vida na dimensão individual e social. Assim compreendida, concordamos com o posicionamento de Carrolo (1997, p.51), ao enfatizar que

[...] Um processo pelo qual se dá em toda a existência do homem, na interação com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de formas pessoais em relação ao processo de socialização e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um.

Com essas considerações, compreendemos que a identidade profissional do pedagogo se configura de forma dinâmica, num movimento evolutivo que se situa e se transforma a partir das relações interativas e das situações que emergem do contexto de trabalho.

Eis a razão para o pedagogo não considerar seus conhecimentos acabados e sua identidade estática. Navegar no mundo dos saberes é preciso; postergar suas ações, decisões e a busca desses saberes, jamais, pois, como afirma Severino (1996, p.15),

A identidade profissional do pedagogo, ao ser construída para enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se consolidará pela sua qualificação profissional, apoiada no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilidade técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Só com este perfil, o pedagogo poderá desempenhar seu papel e contribuição da humanidade.

Na amplitude das abordagens empíricas e teóricas, temos a convicção de que o processo formativo compreende uma gama de saberes que vai garantir a profissionalidade e o profissionalismo do pedagogo, formando um elo de sustentação para a consolidação da profissionalização, sobretudo para a ressignificação da sua identidade profissional.

5.2.2 Grau de afinidade dos interlocutores da pesquisa com a profissão

Muito embora o ritmo de trabalho desenvolvido pelo pedagogo-orientador educacional, administrador escolar e supervisor escolar ocorra de forma acelerada e, em alguns momentos, sejam vivenciadas situações tensivas, a grande maioria dos interlocutores afirma que gosta da sua profissão e do trabalho que realiza. Apenas Violeta apresenta-se como uma exceção, manifestando desgosto e insatisfação com sua condição profissional, o que se confirma nos seus relatos:

Acácia	Sempre gostei de trabalhar com adolescentes e jovens, pois me identifico com eles e gosto da minha profissão e do que faço.
Miosótis	É através do dia-a-dia com os atores da educação que venho construindo a minha formação profissional e dando sentido à minha existência, isto me faz gostar da minha profissão.
Lírio	Gosto do meu trabalho e realizo com muita dedicação apesar dos atropelos.
Flor de Lis	Gosto do que faço porque é um trabalho que visa, sobretudo, assessorar o supervisor e suas práticas.
Narciso	Apesar das dificuldades com relação a salários, materiais, motivação, clientela, etc. desempenho este trabalho visando o engrandecimento desta comunidade, por realização pessoal e em respeito da indicação por eleição.
Jasmim	Estou inserida num contexto dinâmico e complexo, o qual requer um trabalho significativo, por isso me sinto necessária como profissional. Posso afirmar que gosto do que faço por isso vivo numa constante busca de entender qual é o papel do Pedagogo. Sei que a escola é um todo, ou seja, cada segmento precisa exercer suas atribuições para que o ensino se desenvolva.
Tulipa	Gosto do que faço porque é mais uma experiência que adquiro somando com outras vivenciadas no campo profissional.
Azaléia	Aprendi admirar e gostar do magistério logo no início do curso de Pedagogia. Após a conclusão, comecei minha atuação como orientadora junto a crianças e jovens, com entusiasmo e acreditando no que faço.
Hortênci	Identifico-me, pois auxilio as professoras na construção do conhecimento do aluno. Adoro o que faço, todo dia caminho para a escola sempre com um objetivo: melhorar cada vez mais a condição dos nossos alunos em aprender, a gostar de estudar, a gostar da escola, a ver a escola como um lugar onde ele possa fazer amigos e se sentir bem. Escuto suas queixas e as dos professores, identificando onde a minha ação se faz necessária, por exemplo, onde a atuação dos professores apresenta resultados insatisfatório ou fraco; junto dos professores substitutos, com dificuldades para conduzir o trabalho em classe, [...].
Margarida	Gosto do que faço, porque convivo com intercâmbio cultural, além de vivenciar com o universo diversificado de problemáticas que emanam soluções.
Gardênia.	Gosto do trabalho que realizo, principalmente quando há projeto nas escolas para ser desenvolvido juntamente com outros setores.
Magnólia	Gosto do que faço, porque é uma área de trabalho que nos oportuniza a busca da melhoria da qualidade da educação, desde que haja empenho e estudos e pesquisas nesse sentido.
Dália	O trabalho que desenvolvo me favorece uma vasta dimensão da realidade enfrentada pelas escolas, me favorece a uma reflexão sobre as situações vivenciadas.
Orquídea	Sou apaixonada pela educação, luto e sonho por uma escola pública de qualidade.
Rosa	Mesmo não trabalhando na função que gosto [...], gosto do que faço, procuro desenvolver meu trabalho com qualidade.
Begônia	Gosto do meu trabalho, no entanto, no momento não estou satisfeita com o trabalho que realizo.
Vitória Régia	Gosto do que realizo porque é um trabalho com o qual me identifico e que vem contribuir para o meu crescimento profissional.
Violeta	Como orientadora educacional, atualmente, não gosto, devido aos dilemas enfrentados como: desvalorização da profissão falta de informação continuada na área, falta de interação com outros colegas e horário de trabalho.

Percebemos, nos trechos narrativos dos interlocutores, que o desempenho de suas atividades se constitui como algo prazeroso e esse sentimento, se vincula ao atributo afetivo da profissão, que lhes possibilita conjugar as dimensões técnica e estética, numa via dupla que se rege pela dinâmica da dialética, a qual representa um significado substancial para a configuração do ser profissional.

Ousamos e arriscamos analisar essas narrativas procurando nos aproximar o máximo nossa capacidade interpretativa do significado que os interlocutores atribuem ao seu eu constituído e consolidado na dimensão da afinidade e que revela a natureza da própria identidade profissional. Assim apresentamos nossa compreensão sobre as expressões sentimentais, destacando que trabalhar com educação, relacionar-se com o outro, refletir sobre suas práticas e conviver com realidades adversas com outros sujeitos favorece a estes interlocutores estabelecerem um grau de afinidade que se caracteriza como satisfação e bem-estar na profissão.

Compreendemos que tais sentimentos se associam as expressões de Rios (2003) quando esta argumenta que o ser humano, por não se constituir isoladamente, necessita da participação do outro na sua vida, do reconhecimento e, sobretudo, do respeito pelo outro. Na verdade, nos formamos e consolidamos nosso eu na interação com outros sujeitos e mediante o que fazemos. Quando nos identificamos com este outro e com o que fazemos e essa relação de afinidade se alimenta pelas experiências mútuas, além de nos fortalecermos como profissionais no cotidiano de nossas práticas, encontramos sentido e significado para nossa existência e assim configuramos a nossa própria identidade profissional.

Creemos que este sentido e significado podem ser evidenciados nos trechos narrativos dos interlocutores por nós analisados e interpretados, conforme relacionamos a seguir:

- 🚩 A predisposição em se relacionar com os jovens ajudou Acácia a se identificar significativamente com a profissão;
- 🚩 A convivência com os atores da educação contribui com a formação de Miosótis, o que amplia seu grau de afinidade pela profissão;
- 🚩 O fato de gostar da sua profissão desencadeou em Lírio o espírito de dedicação;
- 🚩 Flor de Lis declara que gosta do que faz porque colabora com o trabalho do supervisor que atua no contexto escolar;
- 🚩 Embora Narciso enfrente obstáculos que dificultam a execução de suas ações, encontra motivos e razões para realizar um bom trabalho. Tal atitude corresponde a um sentimento também de gratidão;
- 🚩 As situações advindas do contexto escolar fazem Jasmim se sentir útil profissionalmente dando significado ao seu existir e à sua identidade profissional;
- 🚩 As experiências vividas adicionadas a outras contribuem para o enriquecimento profissional de Tulipa;

- ✚ O exercício de práticas com crianças e jovens além de entusiasmar Azaléia, contribuem para inspirar a confiança em si mesma;
- ✚ A predisposição que Hortência tem em contribuir pedagogicamente com seus pares lhe propicia um bem estar consigo mesma e com os outros;
- ✚ As trocas, experiências e relações interativas propiciam a Margarida ampliar o seu intercâmbio cultural, tornando-a mais madura diante das situações conflituosas;
- ✚ O trabalho compartilhado por Gardênia através de projetos educativos permite-lhe maior envolvimento e integração com aos demais setores da escola;
- ✚ Através da realização de suas atividades, Magnólia consegue contribuir para a construção de um projeto educativo de maior qualidade;
- ✚ O trabalho que Dália consegue desenvolver torna-se um meio favorável para que a interlocutora conheça melhor a realidade do seu campo de ação bem a leva a refletir sobre seu fazer profissional;
- ✚ O sentimento de afinidade que Orquídea tem pela educação estimula a sua capacidade para exercer a profissão com prazer e alimenta seu sonho de contribuir para a ressignificação de qualidade da escola pública;
- ✚ Embora Rosa afirme que a função exercida não é a desejada, passou a gostar do que realiza, com isso busca dar significado ao seu fazer profissional no sentido de otimizar seu trabalho;
- ✚ Mesmo não estando satisfeita com as atividades que desenvolve. Begônia não perdeu o afeto pela profissão.
- ✚ Para Vitória Régia, o fato de identificar-se com a função de pedagoga gerou um sentimento de afinidade, que tem contribuído para seu crescimento profissional.

Analisando todos esses relatos, constatamos que as razões que justificam as afinidades dos interlocutores com sua profissão são diversas, porém verificamos que há, entre eles, algo em comum, que demonstra haver um vínculo afetivo, configurando-os como autênticos pedagogos. Percebemos que o modo como esses pedagogos vêm construindo suas identidades apresenta uma relação coerente com a concepção de Pimenta (2000, p. 19) de que “a identidade profissional constrói-se, portanto, a partir da significação social da profissão.”

Paradoxalmente a tudo que foi externado pela maioria dos interlocutores, Violeta manifesta seus sentimentos, declarando que os dilemas e situações conflituosas vividas no exercício da profissão concorreram para a formação de certo mal estar que afetou seu grau de

afetividade pela profissão. Nas expressões dessa interlocutora, fica explícito como as situações conflituosas relacionadas à desvalorização profissional, interrupção do ciclo formativo, desintegração entre profissionais da própria área desencadearam um estado de crise no processo de construção da sua identidade profissional.

Compreendemos que a crise de identidade na qual se encontra Violeta seja um processo natural e ao mesmo tempo positivo, pois tal situação pode mobilizá-la para a construção de um outro ser, configurando uma nova identidade. Nessa perspectiva, é necessário que haja todo um envolvimento de Violeta no sentido de deslocar o seu próprio eu e não se acomodar, buscando a auto ressignificação social e profissional. Nessa lógica entendemos que seu esforço culminará com o pensamento de Dantas (2002), quando este concebe o conflito como um elemento ativador do processo de construção do sujeito.

Assim visto, o educador deverá preparar-se para lidar com o cotidiano de sua prática, procurando enfrentá-lo sem excessivo desgaste pessoal, e, sobretudo, deve ser capaz de distinguir o conflito dinamizador daquilo que poderíamos chamar de conflito desordenado, com caráter estéril e repetitivo, que reflete na perda de energia e tempo, corroendo o vínculo interpessoal. Adequando sua postura, Violeta estará associando seu modo de ser e agir no eixo da dimensão concebida por Dantas (2002), conforme referido acima.

Ao agir diferente e antagonicamente ao que a autora prevê, Violeta poderá permanecer num estado de crise existencial, conforme Ferreira (2006), se caracteriza por um elevado grau de insatisfação pessoal e profissional, com dificuldades nas relações interpessoais, individualismo e na falta de entusiasmo, o que percebemos acometer a interlocutora.

A partir das análises das narrativas, constatamos que os pedagogos interlocutores desta pesquisa têm clara e evidente a consciência de que a afetividade é um atributo necessário e fortalecedor do eu de cada sujeito, um eu que não se limita ao campo individual, mas que se relaciona com o outro na dimensão social que conflui para a construção da identidade profissional.

Nossa compreensão, a partir da concepção de nossos interlocutores, converge com as idéias de Dantas (2002) por afirmar que a construção do eu é condição para a construção da realidade, precedendo-a, alternando com ela e a integrando. Sem um eu forte e diferenciado enfraquece-se o instrumento de conhecimento. Por conseguinte, é possível e necessário agir indiretamente sobre a inteligência, atuando sobre o sujeito, no plano afetivo.

Seguir esse movimento de construção do eu poderá possibilitar não somente a Violeta, mas aos demais pedagogos, reconstruir sua identidade em uma dinâmica que se move e modifica conforme o tempo, espaço e conjuntura política e sociocultural.

É nessa perspectiva que percebemos o processo de constituição de identidade profissional, como afirma Hall (2000), que o sujeito e sua identidade não se constroem de forma fixa, unificada e estável, porque estão submetidos a um processo de fragmentação, descentramento e deslocamento de fenômenos conjunturais.

Ainda conforme Hall (2000), quando a identidade é vista como movimento, pode permitir que o sujeito se produza como repetição e deslocamento em várias posições, de modo que a identidade não é una, nem homogênea, pois a, ela se transforma, possibilitando a construção de novas identidades, excluindo um caráter de fixidez.

5.3 As concepções de ser pedagogo

Após analisarmos o processo de formação do pedagogo, buscamos compreender como os interlocutores desta pesquisa apresentam, em suas narrativas, as concepções sobre o ser pedagogo, projetado para atuar dinamicamente neste novo contexto sócio-político, cultural e educacional. Desse modo, revelam suas compreensões sobre o significado do ser pedagogo constituído por uma nova identidade profissional configurada por posturas política, autônoma e emancipatória, capaz de refletir e agir criticamente.

Compreendemos que, ao refletirem sobre o ser pedagogo, os interlocutores estão fazendo uma leitura de si mesmos e assim se auto-reconhecendo como seres capazes, que pensam, agem e transformam a realidade na qual estão inseridos. Comumente, o ato de refletir sobre si mesmo não transcorre com naturalidade no cotidiano da prática profissional, com isso a identidade do pedagogo passa por um estado de desarticulação dado esse nível de reflexão sobre suas ações empreendida no desenvolvimento profissional. Assim, acreditamos que tal reflexão influirá no autoconhecimento e ressignificação de si mesmo, o que se apresenta como passo inicial para qualquer profissional se projetar no ambiente de trabalho.

Além disso, a reflexão proporciona ao pedagogo maturidade, postura política, visão crítica e auto-afirmação pessoal e profissional. Partindo desse princípio, nos apoiamos em Nóvoa (1995, p 95), ao afirmar que “[...] a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor [...] pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação”. Sendo assim, nesse processo de construção, estão envolvidas atitudes, posturas e decisões que não são próprias somente do professor, mas também do pedagogo e demais partícipes do trabalho.

Percebemos, nos fragmentos das narrativas dos interlocutores desta pesquisa, que esta reflexão se materializa em suas argumentações e posicionamentos sobre o ser pedagogo, ou seja, quando revelam os aspectos, requisitos, estilos e condições necessários para formar o novo ser pedagogo. Verificamos também que os interlocutores desta pesquisa demonstram entender que a constituição do ser pedagogo, configurada pela própria identidade, se delinea no campo das dimensões técnica, política, social, ética e estética, consolidada pelo ser e agir profissional. Tais concepções se confirmam a partir das falas de Gardênia e Rosa:

Ser pedagogo na escola do século XXI diferencia do ser pedagogo do início das minhas atividades. Hoje o novo contexto sócio-político e educacional exige que o dinamismo, interação e a socialização estejam presentes entre os profissionais e setores da escola durante todo o processo educativo. (Gardênia)

Concebo o ser pedagogo como um elemento que deve interagir com professores, alunos, gestores e demais segmentos, contribuindo efetivamente para as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente gerador de aprendizagem, ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional. Com base nessas reflexões, é possível afirmar que, ao pensar a práxis pedagógica, estamos, necessariamente, erguendo uma ponte entre o pedagógico e o administrativo, visto que são segmentos que, por necessidades, devem andar juntos na construção de um perfil escolar que promova uma educação de qualidade com equidade. (Rosa)

As memórias de Gardênia e Rosa ainda guardam a lembrança de um pedagogo que atuava de forma limitada, isolada, centrado em si mesmo, que não buscava a integração das ações e a socialização das experiências. Ao externar suas concepções, as interlocutoras traçam o retrato de um profissional cuja identidade se adequava ao paradigma conservador. Falamos de um passado em que conviveram com a crise da incerteza e das contradições, indicando mudanças na sua realidade profissional bem como novas posturas a serem adotadas pelo profissional, com características mais próximas do paradigma inovador, favorável à ressignificação da identidade profissional do pedagogo.

No eixo dessa discussão acerca da realidade do pedagogo Brzezinski (2002) argumenta que, muito embora o pedagogo, tenha percorrido uma trajetória marcada por incertezas, contradições, ambigüidade e negação que lhe dão status de semiprofissional, repercutindo numa crise de identidade, esse profissional vem procurando mobilizar estratégias para superar a crise da desprofissionalização.

Ao refletir sobre a realidade do pedagogo, Jasmim salienta que, embora o profissional tenha uma base formativa e identidade arraigada numa concepção conservadora, não deve manter-se preso às práticas tradicionais, pois as freqüentes mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo exigem que o profissional procure superar suas limitações sob pena de se manter isolado da realidade, exercendo uma prática negada e

descontextualizada. Contrariamente o pedagogo deve ser capaz de agir, interagir e construir com seus pares, na perspectiva de inovar e transformar as práticas, como enfatiza Jasmim:

Hoje ser pedagogo (a) significa atuar em contexto complexo e de muitas interações, transformações, necessidades e realidades variadas, pois já não há mais espaço para uma prática fragmentada, descontextualizada. É bem verdade que o pedagogo tem uma identidade fragmentada, uma vez que o mesmo desde o início de sua formação, sofre incisões no que diz respeito à sua identidade. Em relação a sua origem um dado que me diz respeito a sua própria configuração enquanto campo de formação, esse profissional era formado em cursos de curta duração no qual se habilita para o exercício das funções técnicas educacionais, sofrendo, ao longo da história, uma série de reformulações, ora acrescentando, ora retirando atribuições. Sendo assim, o pedagogo, para atuar no contexto atual, deve assumir uma identidade de ser consciente, politizado e munido das concepções educativas vigentes. Não há lugar para um profissional com idéias atrasadas descontextualizadas dos paradigmas atuais. [...]. O novo quadro em que se desenha o pedagogo exige um profissional com uma formação condizente com a realidade, abre-se espaço para esse profissional considerando que ele tem o conhecimento dos processos educativos. [...]. O pedagogo precisa adotar uma identidade que agregue todas essas atribuições de educador e ser dotado de um poder de convencimento, de empatia e de conquista, até porque ainda existe certa indefinição do seu papel na escola, visto que o acúmulo de atribuições pode dificultar ainda mais esta definição. (Jasmim)

Para Jasmim, esse novo pedagogo deve ter, além de uma boa formação teórica, uma identidade que o revele como ser ousado, dinâmico, politizado, com criatividade, autonomia, e capacidade para conquistar a coletividade da escola, estabelecendo uma boa relação consigo mesmo e com seus pares, em busca de melhor definir sua identidade profissional. Essa tarefa não é fácil, porém necessária para formar um trabalho de parceria em que todos estejam sintonizados e articulados em torno de um único objetivo que corresponda aos interesses do grupo.

Esse pedagogo de quem Jasmim nos fala apresenta características semelhantes à de um profissional que, conforme Severino (1996), deve ser capaz de atuar no universo das mediações concretas, sensibilizando-se às significações mais profundas de sua prática de intervenção social. Compreendemos, pois, ser esse profissional um articulador e mediador dos componentes do processo ensino aprendizagem, de modo que suas ações se desenvolvam de forma pluridimensional.

Lírio demonstra ter o mesmo posicionamento de Jasmim no que se refere aos saberes necessários ao pedagogo. Contudo considera que, diante de tantas complexidades, o profissional precisa conhecer não somente conteúdos específicos, mas algo mais que lhe dê oportunidade de conhecer seus direitos, deveres, ou seja, a legislação referente às questões ligadas a sua profissão. Também deve conhecer a estrutura da escola, os eixos curriculares, ou seja, é necessário mergulhar no seu próprio contexto, em si mesmo e no universo do outro, em busca de subsídios e condições que o ajudem a fazer as transposições/intervenções didáticas.

[...] para ser pedagogo, é preciso conhecer o funcionamento da escola, sua estrutura, seus elementos curriculares, é preciso conhecer a legislação que normatiza a educação, não só a lei maior (LDBEN 9394/96), mas também suas ramificações, isto é, as portarias, os decretos, as alterações que essa lei sofre após sua sanção; é preciso conhecer os documentos que oferecem parâmetros e diretrizes para elaboração do currículo escolar tanto de nível nacional como estadual; é preciso ter sempre leituras atualizadas sobre os aspectos inerentes ao fazer pedagógico, como, por exemplo a avaliação, planejamento, currículo, didática, metodologia de ensino, etc. A necessidade de tantos saberes e estudos se dão em razão de no dia-a-dia dessa profissão ele precisar articular todos esses saberes para resolver conflitos que acontecem, ou mesmo para simplesmente desenvolver com competência a sua profissão. (Lírio).

Como podemos ver nos relatos de Lírio, o pedagogo deve assumir identidade pluridimensional, já que como função responde por uma complexa rede de atividades e, assim, deve estar predisposto a agir conforme proposto pela Ande (1981), para que os profissionais da educação devem estar empenhados em compreender em profundidade as condições de desenvolvimento da educação em geral e da educação brasileira em especial. Isso implica tomar a problemática educacional como referência constante e estudar seriamente seus fundamentos filosóficos, históricos, teóricos, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, etc. Nesse sentido, o pedagogo é concebido como um ser que exerce uma ação “nobre”, no sentido de atuar e responder por questões de diversas naturezas dentro da escola.

Diante de tantos atributos e competências, compreendemos que o interlocutor concebe o pedagogo como ser complexo e moderno que possui habilidades, poderes e múltiplas funções no contexto escolar e não escolar. Tais concepções se ancoram na idéia de Therrien (2006, p. 14), que projeta o ser pedagogo como

Um sujeito cuja trajetória de formação é voltada para o campo pedagógico, ou seja, a compreensão, explicitação e modelagem de processo, projetos e políticas do ensino aprendizagem de educandos nos mais diversos contextos da vida no mundo. Ser pedagogo hoje é ser profissional formado e dedicado à reflexão sistemática no campo pedagógico, atuando nos mais diversos espaços e momentos da prática educativa, em ambientes de educação formal e não informal.

Assim, o pedagogo vai construindo sua identidade na dinâmica do seu fazer pedagógico, consolidando pelo ser profissional, adequando-se ao tempo e espaço vivido. Nesse sentido, articula se consigo mesmo e com seus pares, na perspectiva de desenvolver ações compartilhadas e integradas, e compreendendo, como Hall (2000, p. 11), que “Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico”.

Com isso podemos também perceber que as identidades não são fixas, estando em profundos processos de mudanças e transformações. Sendo assim, o pedagogo não se apresenta na vida profissional apenas de uma única forma, negando a evolução do tempo, mas também não significa dizer que tem algum desvio de personalidade ou que não tem

identidade. Definida ou não, a identidade do pedagogo passa por modificações devido às influências sócio-política, culturais, etc.

Flor de Lis, Azaléia, Violeta e Dália comungam com o pensamento de Lírio quando projetam a identidade do pedagogo como um ser pluridimensional que detém poder, competências e, portanto, deve agir e articular meios estratégicos que venham assegurar o pleno desenvolvimento do professor e do aluno. Para tanto precisam ser hábeis para exercer efetivamente suas funções. Essas interlocutoras defendem que o pedagogo deve desenvolver competências e liderança, adotando uma prática focada na ação compartilhada traduzida por posturas críticas, autônomas, inovadoras, éticas, políticas o que poderá assegurar o êxito dos trabalhos, além de fortalecer a identidade do profissional. Embora demonstrem compreender que os conflitos pessoais são decorrentes das dificuldades em ser aceito pelos seus pares, o pedagogo não deve recuar frente aos desafios e críticas e sim assumir-se como profissional e engajar-se no projeto de transformação da realidade educacional, conforme revelam:

O pedagogo pode se revelar no contexto escolar e da comunidade local como aquele que assegura os direitos do educando; aquele que tem como missão maior garantir a aprendizagem e o sucesso do aluno; acredito ser essa uma boa missão para o pedagogo supervisor, afinal todas as suas ações, seus conhecimentos, sua luta por melhores condições de trabalho convergem para o mesmo ponto: trabalhar bem para o sucesso escolar do aluno - a garantia da aprendizagem; esse deve ser o objetivo de todos que trabalham numa instituição escolar, do contrário, qual será o nosso papel? Portanto o pedagogo-supervisor deve se assumir como líder e guardião do processo de ensino-aprendizagem, mas não aquele que fica parado, esperando algo acontecer para só então agir, na verdade ele precisa estar atento para agir antes do fato, precisa perceber a mudança que ocorre silenciosamente e impedir que os obstáculos da aprendizagem vençam; é hora de encararem os obstáculos e conflitos como elementos que sempre estarão presentes no contexto escolar, e sua existência se dá em razão da diversidade que é a escola; cada ser é único no seu modo de ser, de pensar, de agir e de reagir, e os profissionais da educação devem ver isto como parte indissolúvel do seu fazer, e só se aprende a trabalhar com a diversidade convivendo com ela, conhecendo-a, percebendo-a e analisando-a. (Flor de Lis)

Ser pedagogo é ser capaz de modificar o processo educativo. Para que esta mudança ocorra é necessário que o pedagogo assuma competência pedagógica, administrativa, política, técnica, humana e poder de liderança para, numa ação conjunta com os professores, provoque melhorias no processo ensino aprendizagem. O pedagogo deve orientar e saber relacionar as diferentes áreas do conhecimento, para fazer uma educação com qualidade; ele deve ser capaz de, junto com o professor, de responsabilizar-se pelo pleno desenvolvimento das habilidades do educando; o pedagogo tem, em suas mãos, a forma de garantir e melhorar a qualidade da educação, através do desempenho do professor, acompanhando e avaliando o processo de aprendizagem e a habilidade de cada aluno. (Azaléia)

Ser pedagogo significa liderar e mediar todo o fazer pedagógico da escola, de forma que os professores compartilhem os seus saberes entre si, com a equipe gestora e principalmente com os alunos, mas esta partilha não tem mão única: os gestores e os alunos também possuem saberes que precisam ser compartilhados com os professores. Considero este o principal desafio do pedagogo hoje, afinal vive-se a era da informação, da comunicação, da globalização, não podemos agir isoladamente e ficar no nosso canto achando que o nosso conhecimento específico é suficiente, precisa mais do que nunca interagir conhecer, ou, como dizem os adolescentes, “ficar ligado”. O pedagogo então precisa ser líder nessa atividade. (Violeta)

O pedagogo deve ser disponível, para assumir a função de líder e deve ter formação integral. Este profissional deve ser comprometido, possuir habilidades e competências para atuar no campo profissional, elaborando com professores as atividades diretas e indiretas consideradas relevantes para os docentes, alunos e equipe diretiva; deve ser alguém que desenvolva um trabalho harmônico dentro da escola, buscando parcerias e conquistando todos os que necessitarem de orientação e incentivo. Agindo como um bom profissional, ele abre espaço para avanços com relação a sua realização profissional. É preciso que cumpra sua carga horária e desenvolva o seu trabalho; construa com os professores propostas pedagógicas de ensino e materiais pedagógicos necessários para um bom desempenho; acompanhe todo o percurso na escola, oriente e supervisione o trabalho pedagógico; não deixe de participar de cursos que melhore cada vez mais seus anseios e qualidades; Esteja sempre renovando e repensando a prática pedagógica; tenha consciência da importância do ofício; crie momentos significativos na escola com professores e alunos; organize, com o conjunto da escola e os professores, ações para garantir uma educação de qualidade para todos. (Dália)

Nas entrelinhas dos depoimentos de Flor de Lis, Azaléia, Violeta e Dália, verificamos que há um consenso de que o trabalho do pedagogo se constrói na relação do eu com o outro. Sendo assim, essa relação pode constituir-se como aspecto determinante para a definição/constituição do ser pedagogo e conseqüentemente da construção da sua identidade profissional. Nos contextos de trabalho, quando as relações interativas e cooperativas não se estabelecem, isso pode ocasionar situações de conflitos provocadas por desgaste, competições e desarticulações entre os pares. É, pois, nesse sentido que Perrenoud (1993) afirma ser a ação profissional cooperativa de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim é que as interlocutoras destacam a importância de se estabelecer a cultura da ação compartilhada, em que todos possam debater e socializar as idéias centradas em uma linguagem comum aos objetivos do coletivo da escola. Com esse trabalho coletivo, os profissionais da educação conquistam melhor organização e constroem competências para responder satisfatoriamente às suas tarefas. As competências a que as estas interlocutoras se referem aparentam ter o mesmo sentido atribuído por Rios (2003, p. 93-99), quando esta autora caracteriza a competência como

[...] uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de generalidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade: [...] competência [...] aqui entendida como algo para o bem social e coletivo.

A concepção da autora comunga com as idéias das interlocutoras de que competência, capacidade de liderança e ação compartilhada correspondem às condições necessárias para o bom desenvolvimento da prática do pedagogo, exatamente porque reúnem o conjunto das dimensões técnica, política, social, ética e estética, que delineiam a identidade desse profissional.

Compreendemos, a partir das análises das narrativas, que as concepções expressadas por Miosótis e Margarida agregam sinteticamente as dimensões técnica, política, social, humana, estética e ética, as quais devem permear e nortear o campo de ação do ser pedagogo e delinear a identidade desse profissional, conforme a seguir:

Os educadores-supervisores, orientadores e administradores devem ser conscientes e preocuparem-se com a importância de sua presença dentro de uma escola. Cabe-lhes desenvolver um trabalho de forma séria, comprometida, competente, compartilhada, de maneira que as pessoas entendam e valorizem este trabalho. Sem esquecer que, no dia-a-dia escolar, os professores precisam ser orientados e ajudados, não adianta só criticar os seus erros, mas dar-lhes condições de acertos. É necessário que o pedagogo valorize e conheça os estudantes, seja elo entre a escola e a família, orientando-as em suas dificuldades. O pedagogo, para realizar seu trabalho da maneira eficiente e eficaz deve agir com base no estilo de liderança adequada a cada situação, para tanto as lideranças democráticas, autocráticas e tolerantes são igualmente importante e dependem da personalidade dos membros do grupo e da situação. O pedagogo deve estar sempre aberto para a ampliação dos seus conhecimentos, no sentido de aprimorar as técnicas, métodos, processos e procedimentos de trabalho, de modo que possa com segurança e eficiência acompanhar as mudanças que ocorrem no processo educacional, colaborando com o professor e assessorando na organização e desenvolvimento do processo educativo. Cabe ao orientador, administrador e supervisor superar o fato de ser meros “funcionários do Estado”, para serem “profissionais sensíveis”, capazes de voltarem seus interesses profissionais de modo a satisfazerem as necessidades das camadas populares, menos favorecidas, assim o pedagogo estará respeitando sua função, fundamentalmente política. Acredito que a orientação, a administração e a supervisão podem ser representadas e reelaboradas, no sentido de contribuir para uma transformação da educação, capaz de levar o homem a pensar, agir criticamente na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo a discriminação, desenvolvendo um ensino de qualidade para as classes menos favorecidas. Este processo deverá realizar-se a partir de uma ação coletiva no confronto com o corpo docente, corpo administrativo e comunidade. Entendo que, quando a supervisão assumir o seu papel numa dimensão comprometida conjunta e compartilhada entre professores, supervisores e demais integrantes da escola e comunidade, certamente terá êxito, tendo condições de reverter o quadro de descrédito quanto a capacidade profissional do supervisor, como também será capaz de surtir efeitos positivos no processo de mudanças da educação. (Miosótis)

Exercer a função de pedagogo no contexto atual parece-me muito promissora para a sociedade, pois se espera que ele saiba como orientar e como mobilizar as diferentes áreas do conhecimento para fazer educação com qualidade, assim como deve se responsabilizar pelo “pleno desenvolvimento” das potencialidades do educando. É de fundamental importância que o pedagogo exerça a liderança do sistema educacional, efetivando trabalhos coletivos e objetivando promover a integração das competências de todos pois a escola é um interagir com o mundo e a comunidade portanto a escola e a educação formam um binômio que complementam a vida social e familiar e assim ajuda a preparar o aluno para viver no mundo, que precisa ser melhor, que necessita ser habitado por pessoas que gerem ações de respeito e valorização da vida e do planeta. Ser pedagogo é ser capaz de alterar positivamente o processo educativo, para isso, o pedagogo deve possuir competências pedagógicas, administrativa, política, técnica e humana para tornar-se parceiro do professor, objetivando melhoria no ensino aprendizagem. Estas habilidades requerem do pedagogo conhecimento e sensibilidade para indiciar estratégias e materiais novos que encaminhem a uma nova prática, dinâmica, contínua e reflexiva. Portanto é de fundamental importância que o pedagogo aprenda a buscar as fontes adequadas para cada realidade vivida no cotidiano escolar Assim, o pedagogo, dentro do micro-espaco escolar, precisa de uma formação polivalente para tentar agir sobre sua função primordial, que é a melhoria do processo ensino aprendizagem. (Margarida)

Ao mencionarem as dimensões que devem nortear o ser e o agir profissional do pedagogo, Miosótis e Margarida não apenas mostram a sua importância, mas as enfatizam como condições básicas e determinantes para o bom desenvolvimento de sua prática

profissional. Essas dimensões estão, pois, relacionadas ao processo de profissionalização, que abrange os aspectos da profissionalidade e do profissionalismo do pedagogo.

A partir dessas concepções, verificamos também que os interlocutores vêm desenvolvendo um acentuado grau de consciência sobre seu mundo subjetivo e objetivo, o que denota a amplitude da relação interativa do profissional com o social, do singular com o coletivo. Assim se revelam como personagens que não somente constroem a história, mas se tornam históricos pelos significados dos seus próprios atos. Podemos deduzir que Miosótis e Margarida se situam num grau de amadurecimento profissional em que o estado de consciência se concilia com as afirmações de Freire (2000), ao enfatizar que a consciência do mundo e da subjetividade faz do sujeito um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. É por isso que não apenas tem história, mas faz a história, que geralmente o faz e o torna, portanto, histórico.

Na concepção de Magnólia e Acácia, o pedagogo precisa estar preparado para exercer a função, saber lidar com a rotina e desafios, ter compromisso, assumir a profissão com responsabilidade, conquistar o grupo que trabalha, estar aberto às mudanças que emanam da escola e sociedade, colocar-se à disposição do outro e, sobretudo, gostar do que faz. Nesse sentido, explicitam, a rotina e a dinâmica do trabalho do pedagogo devem ser repensadas, para não continuarem na mesmice e que as atividades não se limitem a práticas tradicionais descontextualizadas, sob pena de ser instituído o desempenho de funções invertidas, que não são próprias do profissional.

O pedagogo precisa ser consciente, estar sempre aberto às mudanças, gostar do que faz e superar desafios, ter compromisso com a educação e procurar construir esse papel dentro da escola e junto à sociedade, não desprezar o trabalho coletivo, pois, quando conseguir isso, já está um bom caminho seguido. (Magnólia)

[...] Quanto ao perfil do profissional, acho que ele deve gostar de sua profissão, ser responsável, assumir o seu trabalho, buscar sempre novas informações, mostrar aos demais que ele é capaz, ter sempre uma resposta quando for procurado pelos colegas, uma resposta satisfatória, para que eles percebam que existe interesse em ajudá-los. (Acácia)

Ao evidenciarem o atributo gostar da profissão, Magnólia e Acácia deixam claro que esse requisito é essencial para o bom desempenho do pedagogo, visto que pode desencadear um estado de motivação no profissional. O gostar aqui revelado se caracteriza como uma motivação que pode estimular o interesse do pedagogo para produzir mais e melhor, à proporção que supera os obstáculos emergentes do contexto escolar; caso contrário, no enfrentamento das tarefas, tudo ficará mais árduo e conflituoso.

Ao elegerem esse requisito, as interlocutoras revelam que o estado de espírito, o bem estar, tem profundas relações com o fazer pedagógico do profissional, pois, quando está bem, fazendo algo de que gosta, o sujeito pode se sentir feliz consigo mesmo e com seus pares, feliz e satisfeito com os resultados alcançados, porque se sentem estimulados, para fazer melhor. Desse modo, seu eu/individual se sintoniza com o ser profissional, formando um único ser, configurado numa identidade profissional que, segundo Grillo (2004), “se define num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais”.

Quando não há esse equilíbrio e o profissional exerce sua função sem sentir afinidade pelo que faz, ocorre desânimo, insatisfação e aversão, manifestadas por um mal estar. Para Esteve (1999), esse mal-estar pode desencadear um estado de sofrimento que muitas vezes se faz presente no contexto educacional e na pessoa do pedagogo, muito embora o profissional não tenha consciência dessa situação vivida. Ainda conforme Esteve (1999, p. 12), “Quando usamos o termo mal-estar, sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que”:

No rol dos atributos que devem compor a identidade do ser pedagogo, Hortência, Orquídea e Magnólia consideram que, além da aquisição e troca dos conhecimentos, otimismo, gostar da profissão e outros atributos já revelados, é necessário haver certo amadurecimento do profissional e bem-estar consigo mesmo e com o outro:

O pedagogo deve ser um profissional com formação dupla, na qual adquira conhecimentos educacionais, conhecimentos em gestão dos processos educativos e domínio do exercício do magistério. O pedagogo deve ainda despertar em cada profissional o desejo de atuar de forma diferente, dando ânimo aos professores para acabarem com a rotina cansativa das aulas meramente expositivas, que apaga a alegria de aprender da maioria dos alunos. (Hortência)

O perfil profissional que o supervisor/pedagogo ou qualquer profissional que trabalha na área da educação deve apresentar para assumir a profissão de modo efetivo, consciente e competente é ser um profissional a favor da liberdade, da docência, da esperança que anime, apesar de tudo. Sou supervisora que busca o saber e que brigo por este saber, que luta pelas condições materiais necessárias. (Orquídea)

O supervisor deve ser um aprendiz, admitir o processo de ensino-aprendizagem como um momento privilegiado ao bom desempenho de sua função de troca e de socialização do conhecimento, promover conexões entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico, ser pesquisador, estar sempre indagando e buscando com mais eficácia o desenvolvimento de competências, por isso tem o um ofício de educar e deve estar sempre vinculado ao regime de formação continuada. Por isso, ser supervisor/pedagogo é ser sonhador, otimista, animador e acreditar que, apesar dos obstáculos e limitações que permeiam o nosso micro espaço escolar, podemos sempre fazer o melhor. (Magnólia)

As concepções de Hortência, Orquídea e Magnólia indicam que, na prática, o pedagogo não deve se caracterizar como opressor ou acomodado, mas, contrariamente, deve se configurar num ser capaz de mobilizar, animar e estimular seus pares no caminhar da ação

pedagógica. Mostrar-se opressor, apático/acomodado é negar a si mesmo ou se caracterizar como uma estratégia de resistência.

Freire (2000) compreende a acomodação de duas formas, ou seja, a acomodação em determinado momento pode se instalar em quem está sem esperança e asfíxiado pela necessidade, e, em outro momento, pode ser vivenciada por alguém como instrumento eficaz de luta, que não obstaculiza a mudança e que não inviabiliza a travessia da liberdade. Compreendemos que a concepção de Freire justifica e fortalece o pensamento de Hortência, Orquídea e Magnólia quando essas interlocutoras propõem o ser pedagogo otimista, animador, mobilizador, e a favor da liberdade. Com essa posição acreditam que o pedagogo, adotando uma identidade dessa natureza, estará atribuindo um novo significado ao seu fazer e ser profissional e, assim, fazem a travessia do tradicional para o inovador, do contexto alienado para o politizado, desenhando um novo personagem, uma nova história, um novo cenário e, conseqüentemente, uma nova realidade educacional, social e profissional.

Vitória Régia, Narciso, Tulipa e Begônia nos chamam a atenção para uma questão real hoje no contexto educacional, em que o pedagogo assume uma identidade de generalista, razão de lhe serem atribuídas tantas competências. Diante dessa realidade, os interlocutores entendem que o pedagogo necessariamente deve buscar o aprofundamento de seus conhecimentos, investindo na auto- formação, monitorando o trabalho do professor, articulando condições de trabalho e criando estratégias viáveis para o pleno desenvolvimento do aluno e da qualidade do ensino. Assim projetam um ser pedagogo idealizando-o como profissional que adote uma identidade configurada por um ser moderno, preparado para lidar com a complexidade e diversidades que emergem do mundo contemporâneo conforme expõem:

O supervisor / pedagogo deve assumir competências para desempenhar de modo efetivo e consciente a sua profissão em meio a tantas informações tecnológicas e científicas. Deve estar próximo ao professor, acompanhando o seu trabalho, discutindo a sua postura e as tarefas didáticas. (Vitória Régia)

O bom pedagogo é aquele que precisa estar disposto a realizar permanentes investimentos em sua qualificação, comprando livros, assinando revistas especializadas, ter tempo para estudos. O pedagogo precisa também trabalhar no sentido de concretizar os objetivos da escola na comunidade escolar e buscar aprofundamento em estudos que traga subsídios para o trabalho dos professores, como informações sobre projetos, avaliação, plano de ensino, entre outros. (Narciso)

É urgente e fundamental que os educadores comecem a se preparar para essa nova realidade educacional – “generalista” – que de certa forma é uma contínua luta para a melhoria do ensino, de uma forma competente e comprometida, buscando fundamentos primordiais para melhorar sua formação profissional e possam acompanhar as transformações e necessidades do momento atual. (Tulipa)

O principal papel do pedagogo deve ser o de ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Para tanto, o pedagogo deve buscar os subsídios necessários ao entendimento desse novo tempo que vivemos, a fim de que possamos ter uma educação mais justa, mais solidária e democrática. (Begônia)

A partir das concepções desses interlocutores, constatamos nas suas falas uma manifestação convicta de que o pedagogo deste novo tempo deve constituir uma identidade que o revele como ser compromissado com o seu fazer e ser profissional, haja vista que as atuais exigências que emergem do mercado de trabalho requerem do profissional auto-determinação, flexibilidade e iniciativa. Isso poderá contribuir para a afirmação do pedagogo e, ao mesmo tempo, se caracterizar como determinantes para que o profissional possa firmar relações entre trabalho, educação e sociedade, configurando-se um novo modo de ser pedagogo.

Nessa perspectiva de se auto-afirmar social e profissionalmente, conhecendo-se e sabendo que horizonte seguir, em busca de seus ideais e realizações, é que percebemos a intenção e desejo dos interlocutores desta pesquisa de se tornarem, na prática cotidiana, profissionais configurados por estilo identitário que os revelem como inovadores emancipadores e politizados. Em conformidade com essas proposições tecidas pelos interlocutores, Franco (2002) vem enfatizar que o pedagogo estará prioritariamente no exercício de sua profissão quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo elementos teóricos e ações para transformação dos sujeitos, das práxis e das instituições.

A partir da análise das narrativas, verificamos que os pedagogos interlocutores desta pesquisa mostram concepções que idealizam o ser pedagogo como um profissional reflexivo, crítico, autônomo, transformador, acolhedor e interativo. Com essa visão holística, propõem que o pedagogo deve mudar o foco das suas ações e seguir o horizonte da realidade atual que se delineia com o advento deste novo milênio. Pois, com a chegada dos novos tempos, surgem novas concepções e práticas, formando outras mentalidades e identidades, e com isso não será mais possível continuar com a mesma rotina do passado. Culminando o sentido que é atribuído ao ser pedagogo, Arroyo (2000, p.42) participa das proposições tecidas pelos interlocutores, afirmando que

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidados com o nosso percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso de crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação.

Podemos afirmar que o pensamento de Arroyo dá sentido às expressões narrativas dos interlocutores e, ao mesmo tempo, reforça nossa concepção de que o pedagogo, como profissional que exerce o status de educador, pode agir como intérprete da dimensão pedagógica dos fenômenos educacionais, devendo adotar uma identidade consolidada pela prática de leituras interdisciplinar e contextualizada que lhe possibilite fazer análises críticas das situações vivenciadas no cotidiano social e profissional, bem como fazer intervenções pedagógicas e colocar-se aberto às múltiplas facetas focalizadas, cultivando, nas suas ações e relações intersubjetivas, dinamismo, criatividade e dialogicidade, que põem a emancipação do ser humano como horizonte do vir a ser.

Em última análise compreendemos que os interlocutores estão convictos de que o pedagogo deste novo milênio deve ser um profissional versátil, competente, com visão holística para assumir dinamicamente sua função, sendo, sobretudo, capaz de pensar, planejar e executar, o seu trabalho e não apenas um mero habilidoso passivo, executor de projetos e pacotes educacionais. Como afirma Libâneo (1999), a atuação do pedagogo junto ao professor torna-se fundamental para dar melhor qualidade ao trabalho docente e a educação.

Cremos, portanto, que para o pedagogo assumir esse caráter identitário, é necessário que tenha formação, domínio de saberes, responsabilidade e compromisso com seu fazer e agir profissional. Agindo na amplitude das dimensões técnica, política, social, ética e estética, esse profissional estará propiciando meios viáveis para ressignificar o ser pedagogo, ou seja, a sua identidade profissional.

5.4 A identidade do pedagogo construída no cotidiano de sua prática profissional

Após analisarmos as concepções que os interlocutores desta pesquisa têm sobre o ser pedagogo, procuramos verificar, na prática, como o profissional de pedagogia vem concretamente construindo a própria identidade mediante o seu fazer e ser profissional. Assim, fazemos uma leitura reflexiva sobre as histórias de vida dos interlocutores, buscando abstrair de suas memórias como esse profissional tem conseguido, na realidade, confrontar a teoria com a prática, relacionar o discurso com o agir, e aproximar o poder imaginário do poder real, ou seja, almejamos a constatação do significado concreto que é dado pelo pedagogo à sua profissão. Queremos, portanto, retratar, a partir das narrativas como se dão as novas formas de atuação do pedagogo nas escolas e qual o significado que esse profissional vem atribuindo a si mesmo e aos seus pares.

Consideramos que tais reflexões se fazem pertinentes, primeiro porque norteamos as discussões apoiadas em dados empíricos abstraídos das memórias narradas pelos

interlocutores da pesquisa, segundo, porque buscamos em aportes teóricos contribuições para sustentar os relatos apresentados por esses interlocutores e, terceiro, porque desejamos também que os resultados dessas reflexões sirvam de subsídios para amadurecer e fortalecer a prática profissional do pedagogo e, por conseguinte, influir no processo de construção de sua identidade profissional.

Compreendemos que os relatos descritos nesta categoria respondem às inquietações que motivaram esta investigação que busca saber como o pedagogo que trabalha na rede pública estadual de ensino de Teresina vem construindo sua identidade profissional

Os dados nos trazem no concreto o que vimos até então no abstrato, ou seja, que o processo de construção da identidade do pedagogo vem, sem dúvida, se configurando no campo da incerteza, da ambigüidade, da contradição e da negação. Contudo os interlocutores demonstram sinais de que estão procurando romper com as velhas práticas que consagraram a identidade do pedagogo como profissional burocrático, fragmentador e incompetente, para adotar novas identidades. Nesse sentido, revelam certa consciência e esforço para buscar a superação dos estigmas marcados pelos estereótipos que dificultaram por longo período fazerem a travessia do conservador para o inovador, transpondo-se efetivamente para o contexto atual. Nessa perspectiva se manifestam Margarida, Narciso, Tulipa e Orquídea

O pedagogo hoje é o elemento integrante e integrador do grupo de trabalho, nesse sentido procuro manter na minha prática cotidiana uma rede de relações interpessoais e o estabelecimento de objetivos comuns dentro de uma concepção satisfatória. Acredito que a efetivação de qualquer mudança começa com a competência de se conhecer e administrar a si próprio para atender ao outro. (Margarida)

O pedagogo atualmente assume na escola uma função de interligação entre todas as demais funções, obtendo assim uma visão geral de toda a ação da escola. Nesta dinâmica, venho procurando, no exercício de minha função, interagir com o trabalho da Direção, com o corpo docente; supervisionar o planejamento de ensino; acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; identificar as dificuldades dos professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Assim procuro interagir com o professor de cada área específica do conhecimento, possibilitando o enriquecimento do seu trabalho, tanto com a aplicação de recursos didáticos como na orientação de estratégias de trabalho. Procuro conhecer a comunidade escolar onde atuo e desenvolver um trabalho prático e objetivo diante das necessidades da escola. (Narciso)

Como pedagoga realizo uma gama de atividades necessárias para o funcionamento da escola, dentre elas posso citar a interação com a equipe de professores, aluno, fazendo a mediação do processo ensino aprendizagem. É bem verdade que, devido a uma concepção tradicional e à organização burocrática da escola, o pedagogo termina muitas vezes preso à atuação de rotinas secundárias. Mas um ponto a se refletir é que o trabalho do pedagogo só pode ser visto mediante a sua atuação e concepção, sendo que suas atribuições não devem jamais prender-se a papéis burocráticos. (Tulipa)

Em se tratando de minha atuação, faço um trabalho consciente de mediação/integração e sinto-me como um agente importante na escola, que ocupa espaço reconhecido, isto graças a um trabalho que se construiu desde a atuação de outros pedagogos. Na verdade, há uma boa aceitação em relação a minha atuação, às vezes sinto-me cobrada, sendo que os professores ainda confundem ou acomodam-se em fazer algo, transferem as tarefas, criações e planejamentos para o pedagogo, ficando muitas vezes com a função de executar tarefas. Mas esta visão, quando trabalhada, pode, aos

poucos, ser transformada em uma ação coletiva, em uma construção de grupo, um trabalho pensado e planejado por todos os membros. Com isso, o grau de aceitação de pedagogo, no meu caso, é bom. [...] Para eu desenvolver um bom trabalho na escola, procuro manter a união da equipe que faz a escola, pois, quando se trabalha junto com um mesmo objetivo, os resultados são satisfatórios, porém quando se trabalha cada um do seu modo, nada se consegue de positivo. (Orquídea)

A análise das narrativas de Margarida, Narciso, Tulipa e Orquídea revela que a prática do pedagogo se encaminha para uma ressignificação que se materializa na interface do paradigma inovador. Percebemos que esses profissionais estão rompendo com o estilo identitário fragmentado, isolado, para se lançarem no movimento de busca e incorporação de uma nova identidade configurada pelas relações interpessoais, grupais. Assim, o eu situado somente no mundo subjetivo, que não se relaciona com o mundo objetivo, perde sentido, pois o eu deve ir em direção do outro, na tentativa de associar-se e fortalecer suas relações interativas.

É nessa dinâmica que os interlocutores se projetam, estabelecendo relações, interagindo com seus pares, com vistas a concretizarem os objetivos comuns ao grupo de trabalho. Pautando-se nessa dimensão que não é somente técnica, mas também política e social, o pedagogo deixa de ser divisor para assumir a identidade de mediador e articulador, um elo de relações e, assim, institui a prática do trabalho participativo, em que todos colaboram e constroem democrática e interativamente.

A participação democratiza as práticas, e, como afirma Vasconcelos (1999), as práticas se formam pela própria necessidade do homem, uma vez que significam o reconhecimento da condição de sujeito que adquire poder, que pensa e que age. Sendo assim, poderá realizar-se em três níveis: institucional, individual e coletivo. Concordamos com Vasconcelos (1999, p. 93) quando enfatiza: “a. participação coletiva é relativa à organização dos sujeitos que pode favorecer a que um conjunto de forças se articulem em torno de uma mesma direção, o que aumenta as chances de que as coisas venham a se concretizar”. Neste sentido, a participação assim definida constitui-se numa via de mão dupla em que todos têm sua contribuição a dar, sendo assim, significa uma decisão que compete aos pares tomar ou não. No entanto, tal postura depende do grau de entendimento, aceitação e consciência do pedagogo formado na instância individual e coletiva. E, por conseguinte, essa postura se caracteriza como passo fundamental para a o processo de construção da identidade profissional do pedagogo. Nosso entendimento se sustenta na revelação de Hortência ao narrar sua história de vida profissional, pontuando toda uma dinâmica experienciada consigo mesma e com seus pares:

Organizo o trabalho coletivo, planejo as ações a serem cumpridas na escola, trabalho no foco das metas esperadas, busco o esforço de todos apesar dos obstáculos enfrentados no cotidiano escolar. Sinto que a experiência profissional, as mudanças ocorridas na escola, o envolvimento com os pares, a participação ativa, a articulação das atividades junto aos docentes, alunos, a busca de novos rumos a serem adotados para a avaliação, a (re) avaliação do processo ensino aprendizagem, dentre outras ações realizadas, são os que nos impulsionam para a construção de uma prática educativa eficiente para a superação das dificuldades. (Hortência)

Com essa mesma intenção de desenvolver um trabalho significativo que promova o bem-estar próprio e o coletivo, Vitória Régia se projeta agindo com prudência e flexibilidade, respeitando a diversidade e instituindo um clima de confiança e conquista. Dessa forma, almeja o envolvimento e integração da equipe de trabalho com vista ao fortalecimento do trabalho coletivo. A interlocutora explica que, mesmo havendo alguns empecilhos na trajetória da sua prática, procura agir didaticamente, como revela a seguir:

Diante dos desafios, no momento atual procuro, no cotidiano da minha prática, desenvolver habilidades sociais como: saber ouvir, tolerar as diferenças e conhecer a realidade para, a partir dela, eu possa melhor desenvolver o meu trabalho com o compromisso e competência para conquistar o meu espaço e equipe de trabalho. (Vitória Régia)

Ao narrar sua experiência focada na dimensão estética/humana de saber ouvir e aceitar o outro, Vitória Régia explicita que esta é uma competência essencial para o pedagogo desenvolver com capacidade sua profissão. Rios (2003, p. 97) corrobora a visão de Vitória Régia, acrescentado que a estética diz respeito a uma dimensão da existência, do agir humano, sendo assim, “Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz a sua subjetividade”. Tanto a concepção da interlocutora como a de Rios evidenciam ser necessário ao educador exercitar o poder de sensibilidade como forma de estabelecer até mesmo uma melhor convivência com os pares. No eixo da explanação de Vitória Régia, Arroyo (2000, p.47) também ressalta:

A capacidade de escuta sempre atenta e renovadora da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. A arte de diagnosticar, auscultar, perceber, é tão importante nos profissionais [...] quanto a capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição escuta sintonia com a vida, com o humano.

Com essa prática dinamizada na extensão da competência humana/estética o pedagogo além de conquistar espaço, constrói uma nova imagem diante de seus pares e revigora sua auto-estima trazendo também mais vigor e dinamismo para a construção de uma prática transformadora.

Percebemos claramente, através desse movimento dinâmico, como o pedagogo constrói sua identidade, articulando, participando ativamente com os outros profissionais na busca de novos horizontes que possam nortear as ações didáticas pedagógicas. Neste contexto não existe somente o “eu”, mas também o “nós” que juntos formam o duelo como suporte pedagógico. É exatamente no centro desse dinamismo que conforme aborda Arroyo (2000, p.54):

O ofício de mestres, de pedagogos vai encontrando seu lugar social na construção de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações e gestos. No aprendizado da cultura.

No tecer dessas narrativas e das argumentações teóricas aqui descritas constatamos que a relação do eu com o outro, as trocas de experiências procedidas pelos mecanismos de socialização tornam os pedagogos mais sensíveis e abertos para inovar as práticas e transformar a realidade a qual contribui para a (re) construção da sua identidade profissional. Nesse movimento de diálogo traçado pelas relações interpessoais, é instaurado um espaço para acolhimento, escuta e análise de situações vivenciadas pelos profissionais da educação, que requerem atenção e comportamento compatíveis com o ao grau de profundidade das questões profissionais.

Nessa direção, compreendemos que as relações sociais influem sobre as competências profissionais, incidindo na construção da identidade profissional, e que o pedagogo está se conduzindo na dinâmica das ações pedagógicas consubstanciadas no eixo das dimensões técnicas, política, social, ética e estética, evitando assim canalizar para o foco das práticas burocráticas, que, muitas vezes, condicionam a atuação do profissional a rotinas desgastantes e desinteressantes.

Compreendemos também que todo o processo de mediação, interação, participação vivenciado por Margarida, Narciso, Orquídea, Tulipa, Acácia, Hortência e Vitória Régia se concretizam mediante as próprias competências e autonomia construídas por esses interlocutores no processo de se fazerem e se tornarem pedagogos. Isso envolve o conhecimento de si mesmos como condição para conhecer e aceitar o outro com suas diferenças ou igualdades. Essa condição é passo fundamental para a construção de sua identidade profissional, pois, como afirma Brzezinski (2004, p.14-15), a competência “[...] permite ao profissional partilhar conhecimentos, saberes, metodologias, normas e valores que

o identificam com seus pares. Ademais, a competência assegura-lhe o domínio de linguagem própria e mecanismos de controle da profissão”.

Creemos que essa competência a qual os interlocutores demonstram ter e da qual a autora nos fala está associada à capacidade de autonomia que os pedagogos salientam também exercerem no desempenho de suas funções e também à sistematização das micro e macro atividades relacionadas à organização do trabalho didático-pedagógico, previstas no projeto político pedagógico. É nesse movimento de materialização do se fazer pedagogo com autonomia que Miosótis, Begônia, Jasmim, Magnólia vêm configurando suas identidades, conforme revelam:

Dentre as funções que desenvolvo como pedagogo destaco a organização do trabalho didático, monitoramento da execução da proposta pedagógica, o assessoramento na elaboração de planos de trabalho compartilhados, levando em conta a realidade de trabalho e as experiências adquiridas, para adequar às reais necessidades educativas do educando e da comunidade, acompanhamento ao professor na execução do planejamento, onde procuro estimulá-los para que se sintam comprometidos pelas suas ações. (Miosótis)

No cotidiano de minha prática, vivencio um fluxo de atividades que são voltadas à elaboração da proposta Pedagógica da escola, acompanhamento da execução dos planos de trabalho, procurando avaliá-los continuamente, mantenho o assessoramento de professores na busca de aperfeiçoamento profissional e pessoal na tarefa de educar. Procuro identificar as necessidades e as dificuldades relativas ao desenvolvimento do processo educativo na escola, estou atenta a todos os aspectos da vida da escola, a fim de propor medidas que possam sanar possíveis falhas. (Begônia)

No exercício de minha profissão, venho tentando fazer um bom trabalho penso que já consegui. Acredito que minha atuação deve-se a pelo menos dois fatos positivos: o primeiro uma boa atuação, e o segundo deve ter iniciado o meu trabalho como pedagogo, especificamente, exercendo a função de supervisora em uma escola, cuja atribuição já estava bem definida, isto devido à atuação de outro profissional, mas é bom lembrar que meu trabalho só tem significado porque procuro desenvolvê-lo com iniciativa, criatividade, ética e conhecimento. (Jasmim)

O cotidiano do supervisor hoje é muito complexo. Devido a sua complexidade, faço o possível para conhecer a realidade que atuo para que eu possa assessorar de forma eficaz os planos dos docentes, coordenar reuniões, organizar cronograma de atividades da escola, acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula e analisar junto com o professor o rendimento dos alunos. (Magnólia)

Os trechos acima sugerem que os interlocutores vivenciam concretamente, na prática profissional, a autonomia com sentido não somente de livre expressão, mas de condição deliberativa de capacidade, iniciativa, compromisso e profissionalismo. Tal atitude nos leva a acreditar que a autonomia se constrói no desenvolvimento das competências, na relação do eu com o outro, ou seja, no modo do ser e agir profissional, como afirma Contreras (2002, p. 214-215):

[...] autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e a realidade de que esta realidade e definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa deva ser. [...] Acredito que é por meio da compreensão das relações sociais entre ambas as partes, pela compreensão das diferentes formas em que se relacionam e se influenciam os espaços e competências profissionais e sociais, que devemos pensar na constituição de uma identidade profissional.

A partir das narrativas e desta citação, constatamos que a autonomia é um processo que se consolida no pleno exercício da prática do pedagogo e que, portanto, o profissional a constrói na plenitude dos atributos já mencionados, como interatividade, socialização, democracia, mediação e participação, bem como na busca de saberes que alimentam o conhecimento, alicerçando a própria identidade profissional.

Nessa perspectiva dimensional em que se revelam os interlocutores já citados, outros sujeitos se lançam como é o caso de Dália, Flor de Lis, Azaléia e Rosa, confirmando que a constituição dos saberes é indiscutivelmente necessária, para tornar o profissional capaz de gerir e conduzir didaticamente as ações pedagógicas, portanto pode contribuir para a consolidação das competências e autonomia:

Quanto à organização profissional, procuro desenvolver estudos com colegas, participo de encontros realizados pela Secretaria de Educação e de encontros na Região, pois, através dessa prática, me sinto mais preparada para agir com competência e autonomia. No tocante ao planejamento, este acontece mensalmente, onde inicialmente organizo uma agenda contendo todos os assuntos a serem tratados nos encontros. Neste momento também são socializados as dificuldades e os sucessos alcançados pelas escolas. (Dália)

No exercício da profissão, procuro sempre participar e promover a participação de professores em encontros, seminários, cursos que discutam as temáticas pertinentes à educação e à sua organização, faço leituras regulares de obras e revistas especializadas, fora do horário de trabalho. No meu cotidiano, como pedagoga-supervisora, desenvolvo ações que estão intimamente ligadas àquelas de conhecimentos, articulo e organizo os momentos de reflexão e planejamento; socializo as tomadas de decisão sobre os mais diversos as questões de trabalho. Como pedagoga me sinto responsável por todas estas questões (Flor de Lis)

No desempenho da minha função, procuro promover um trabalho escolar de forma coletiva, promover um estudo permanente (formação continuada) com os professores, equipe técnica, colaborar e participar na organização e realização de todos os eventos, projetos, atividades promovidas pela escola. Procuro subsidiar o professor no ato do planejamento, oriento na realização das ações como projetos, etc. (Azaléia).

A equipe que faço parte contribui com a educação, desenvolvendo basicamente, dentre outras, as seguintes atividades: realização de encontros com os supervisores para estudos sobre temas de relevância para a educação; visitas às escolas para discussão e análise situacional das atividades cotidianas do pedagogo; participação de eventos promovidos pela SEDUC; elaboração junto às escolas de planejamento e projetos, quando solicitados; acompanhamento da sistemática de avaliação, recuperação e planejamento das escolas; realização de estudos objetivando o crescimento do grupo. Como membro desta equipe, venho tentando contribuir da melhor maneira possível para a melhoria do desempenho da mesma e do ensino nas escolas desta Região, e sempre convicta de que

o caminho a ser percorrido pelo pedagogo é não parar no tempo, [...], é ser um administrador da sua própria formação continuada, visto que o seu papel no contexto escolar sempre terá a sua importância pela necessidade que o professor tem em aprimorar a sua prática e parte desse aprimoramento deve-se à ação consciente e competente do pedagogo que o assessoria. (Rosa)

Para Acácia e Lírio, o Pedagogo-orientador educacional concentra suas ações em dois eixos: o primeiro tem o foco voltado para o atendimento individualizado ao aluno quanto a aspectos inerentes as áreas escolar, profissional e familiar, e o outro está voltado para acompanhamento do grupo, desenvolvendo atividades direcionadas para o coletivo da escola, conforme nos mostra textualmente:

O foco principal do trabalho do O. E. está centrado basicamente em dois aspectos: atendimento a alunos com problemas de comportamento e reuniões com Pais/ Mães, palestras educativas. Também era muito freqüente visitas domiciliares em casos de alunos com casos de acompanhamento mais cuidadoso, mas atualmente, dado as condições de trabalho, limito este acompanhamento no ambiente de trabalho. (Acácia)

O orientador tinha e ainda tem até hoje três áreas de atuações, que foi estabelecido pela Lei 5.692/71, com objetivo de auxiliar o aluno a produzir o máximo dentro de suas capacidades, ajudando, portanto, na formação de seu autoconceito e contribuindo para o bom andamento do processo ensino aprendizagem. As áreas de atuação do orientador educacional eram divididas da seguinte forma: Escolar (acompanhamento de rendimento escolar; colaboração para orientação educacional e vocacional), Vital (levantamento e acompanhamento de grupos, levantamento e acompanhamento de problemas individuais), Vocacional (sondagem de interesses e aptidões; informação profissional; orientação profissional). (Lírio)

As argumentações de Acácia e Lírio evidenciam que o atendimento está centrado numa linha de atuação bastante complexa e difusa. Muitas vezes a necessidade de atender uma situação didático-pedagógica extrapola o universo de trabalho, remetendo o profissional para o atendimento de demandas que exigem mais desdobramento, preparo condições de tempo, dedicação e envolvimento. Contudo, a partir dessas experiências com o aluno, o pedagogo-orientador educacional passa a adquirir novas vivências e atuar numa linha mais inovadora. Todo esse movimento dinâmico favorece ao profissional ampliar suas relações interpessoais, e, nesse caminhar, novos modos de ser e agir vão se configurando, redefinindo a identidade profissional do pedagogo.

Em contraposição aos relatos de Acácia e Lírio, Violeta afirma que está vivendo, na sua prática, um verdadeiro conflito, pois, como orientadora educacional, não tem conseguido se estabilizar satisfatoriamente. Tal situação vem causando-lhe desânimo, desconforto e, sobretudo o deslocamento de si mesma para outras funções, o que a deixa constrangida e, ao mesmo tempo, subestimada profissionalmente. Eis o seu relato:

Como orientadora educacional praticamente, não estou atuando, pois, desde que acabou a Associação dos Orientadores Educacionais e foi unificada no Sindicato, a categoria começou a morrer. Na realidade, o profissional passou a ser menos valorizado. Hoje somos muito poucos, com isso terminamos isolados, trabalhando na solidão, mas continuo trabalhando, colaborando na prática pedagógica, me tornando parceira, pois o pedagogo hoje é tudo: orientador, supervisor, administrador. Eu consigo ser parceira dos colegas professores, minha consciência diz que eu contribuo muito, embora não esteja exercendo a função para a qual me preparei e que gosto. Além do mais, não é fácil mudar de profissão. (Violeta)

O relato de Violeta denuncia sua insatisfação com a própria prática, visto que, apesar de exercer a função com compromisso e ética, não a desenvolve com prazer. Isso porque considera o que realiza contraditório com os seus princípios formativos. Assim demonstra estar cumprindo tarefas mais por obrigação, porque precisa do emprego para sobreviver, porém se sente constrangida por estar exercendo a profissão de forma deslocada.

Violeta ainda deixa explícito que a realidade do dia-a-dia da profissão também reflete o processo de unificação das entidades de classe, o qual, desde sua consumação, vem provocando transformações no ser e fazer do pedagogo. Assim, toda essa vivência da prática pedagógica associada a esse fato político-sindical implicam na descaracterização da identidade do pedagogo e, subseqüentemente, a tornam fragmentada e contraditória. Para Lopes (2002 p.32-37),

O que somos, nossas identidades pessoais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro: “as pessoas tem suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” [...] as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.

A partir dessas vivências empíricas de Violeta e teóricas de Lopes, compreendemos que a identidade profissional se constrói de forma fragmentada, contraditória no momento em que ocorrem o mal-estar, as contradições, as descrenças, a desvalorização profissional levando o pedagogo a não se auto-reconhecer. Nesse emaranhado conflituoso de desconhecimento do próprio “eu”, se consolida a crise de identidade gerada pela fragmentação, desafirmação social e profissional. Nesse sentido, Lopes (2002 apud MOORE, p.170) contribui para essa discussão, acrescentando:

[...] as identidades são construídas no discurso, sendo, portanto fragmentadas, contraditórias e ambíguas, não é fácil se falar do indivíduo ou de si mesmo como uma unidade autônoma e coerente, ao contrário acabamos por compreender que somos feitos e vivemos nossas vidas como uma massa de fragmentos contraditórios.

Por nos constituirmos dessa massa fragmentada, precisamos buscar o apoio do outro, a fim de nos fortalecer, socializar e somar idéias, formando uma força coesa que solidifica nossas ações e ressignifica nossa identidade profissional.

5.4.1 Dilemas e desafios: realidades que se entrecruzam

Através dos fragmentos narrativos constatamos que a grande maioria dos pedagogos interlocutores desta pesquisa vivencia, no cotidiano de suas práticas, situações de desafio que muitas vezes se transformam em verdadeiros conflitos e dilemas, remetendo o pedagogo à tomada de decisões que, muitas vezes, o obriga a agir de forma contraditória, polêmica e insegura, tornando sua prática questionada ou até mesmo negada. Para Bueno (2000, p.258) e Ferreira (2001, p. 256), os dilemas trazem esses efeitos por provocarem embaraços no indivíduo frente às situações difíceis. Os autores conceituam dilemas como “situação embaraçosa com duas saídas difíceis”.

Imerso nesses embaraços, o pedagogo se situa em um quadro confuso e angustiante, pois, como afirmam os autores supracitados, os dilemas apresentam saídas difíceis que exigem desses profissionais resoluções, não podendo eles postergar suas decisões. Essa é uma realidade dilemática na qual os interlocutores revelam estar envolvidos, sendo que tais situações são derivadas das instâncias sócio-política, econômica e educacional, as quais concorrem para tornar cada vez mais complexa a função do pedagogo.

Percebemos essa realidade a partir do relato de Violeta, descrito anteriormente, quando faz um desabafo afirmando estar vivendo um estado conflituoso que, de certa forma, se configura como de desafios e dilemas. Nos fragmentos subsequentes, em que os interlocutores narram suas histórias de vida, é confirmada a frequência marcante desses pontos críticos avassaladores que dificultam o exercício da profissão e desarticulam o processo de construção da identidade profissional do pedagogo. Vejamos, portanto os relatos memoriais que confirmam essa percepção a partir da fala de Margarida:

Às vezes, como pedagoga, sinto que estou correndo para cumprir as exigências legais de acordos nacionais e internacionais, é como se estivesse profetizando a mudança, pregando a demagogia e falando de formação para a cidadania e para viver a falsa democracia. Nem a escola, nem o professor, nem o pedagogo sozinhos mudam o mundo ou o país, mas pode contribuir, enormemente, com a transformação. Devemos pensar com urgência uma política para educação. Como supervisora sei que a busca do saber ajuda a transformar as pessoas em seres mais humanos, mas nem sempre os anos de esforços despendido nos anos escolares, não nos faz encontrar um bom emprego com um bom salário que nos ajude a ter digna condição de vida. No entanto, a função desenvolvida pelos educadores é de extrema importância para o desenvolvimento de uma nação, para amenizar a situação sócio-econômica tão excludente. Neste sentido, a escola é vista como o caminho mais viável para diminuir a luta entre as classes excluídas. O pedagogo, por ser um profissional que não está regendo sala de aula, não conta com o mesmo privilégio que o professor, pois ele é visto como

superior hierárquico ou até mesmo como alguém que não faz nada, improdutivo e que, geralmente, vive fazendo cobranças e inventando trabalhos. Esta, infelizmente, ainda é a concepção que reina entre um número de colegas professores que, na grande maioria, trabalham em várias instituições e que não querem responder como bons profissionais e como cidadãos capazes de transformar a realidade educacional brasileira. Vale lembrar que não é fácil ser agente de mudança, pois a complexidade do sistema educacional brasileiro tem alargado as dimensões da nossa atuação. Mudanças sem precedentes vêm ocorrendo nos últimos anos em toda a sociedade, são oferecidos maiores oportunidades para cursos tanto de graduação de capacitação continuada. Todas essas ações explicitam o grande esforço para fazer com que o pedagogo assuma uma nova postura e aprenda a processar o saber. [...] Mas as principais causas que contribuem para a geração de conflitos acontecem, sobretudo, no acúmulo de atribuições que a escola vem tentando responder e que necessariamente necessita do pedagogo e da ação coletiva do grupo escolar e na grande maioria não dispõem de tempo para reflexão conjunta, para tomar decisões. Vale ressaltar os famosos horários pedagógicos e o desafio do pedagogo que luta e tenta encontrar caminhos para efetivar a proposta de trabalho, a fim de promover o aprimoramento da ação docente e as mudanças significativas na escola. O grande desafio é mesmo trabalhar com professor de Ensino Médio, pois caracterizo estes colegas como verdadeiros “donos” dos conteúdos e provedor de toda sabedoria de um conhecimento estanque, técnico e sem muito significado para a aplicabilidade do cotidiano. Os alunos passam pelo conteúdo, mas não sabem operacionalizá-los. Percebe-se claramente a ausência de metodologia apesar da insistência do pedagogo. Alguns acabam gerando certo desconforto nas interações e com isso provocando uma sensação de negação, não da ação pedagógica, mas da própria omissão do professor em não querer fazer algo que é da sua atribuição. (Margarida)

Margarida evidencia que, no seu dia-a-dia, tem se mobilizado para atender o fluxo de medidas/exigências advindas dos sistemas centrais que mantêm a educação. Tais exigências repercutem no seu modo de ser profissional uma vez que essas medidas são impositivas, sendo assim, a interlocutora se vê na obrigação de exercer tarefas que muitas vezes são inadequadas aos seus princípios éticos e convicções. Reforçando ainda que o pedagogo enfrenta muitos desafios, como já exposto na sua narrativa, sendo um deles as relações entre os pares, que concorrem para o clima de desgaste, não credibilidade, baixa produtividade e, sobretudo, comprometem a consolidação da identidade do pedagogo. Suas maiores dificuldades estão relacionadas aos profissionais que atuam no Ensino Médio, porque, sendo professores de áreas específicas, passam a atuar com uma pretensa autonomia didático-pedagógica. Também, por atuarem em várias escolas, terminam com uma sobrecarga de trabalho que atrapalha e prejudica os limites do tempo e do espaço escolares.

Margarida deixa claro, que o desencontro de funções, a falta de sintonia entre profissionais, o acúmulo de atividades, entre outras situações circunstanciais que ocorrem no âmbito do processo educativo, prejudicam a dinâmica de trabalho do pedagogo, de tal modo que o impossibilitam, às vezes, de refletir sobre o seu fazer e ser profissional.

O relato de Margarida revela uma outra face da realidade vivida pelo pedagogo, que, embora venha conseguindo se projetar socialmente na sua profissão através de práticas inovadoras, ainda não conseguiu vencer os desafios e dilemas que se caracterizam como pontos críticos da profissão. Entendemos, a partir do seu relato que tais dilemas e desafios são

gerados por uma série de situações que tem como base a política de formação dos profissionais da educação, a qual visava formar pedagogos e professores em um modelo de concepções cunhadas pelo conservadorismo. Assim sendo, lançam-se ao mercado educacional profissionais com mentalidades e posturas fragmentadas, segregadas e competitivas.

Entendemos que a abordagem narrativa de Margarida ilustra a origem e os reflexos destes desafios e dilemas que tramam e transtornam o cotidiano da prática do pedagogo e desarticula a configuração da sua identidade profissional. No âmago da memória dessa interlocutora estão registradas as marcas dos estereótipos de alguns profissionais que estigmatizam o pedagogo por concebê-lo como ser improdutivo burocrático e fragmentador, que hierarquiza e centraliza as ações pedagógicas, instabilizando e desarticulando o trabalho docente.

Para Margarida, a razão maior desses estereótipos está relacionada ao fato de o pedagogo não desempenhar funções de docência, o que leva o profissional a passar pelo descrédito e negação e, ao mesmo tempo, não lograr os privilégios concedidos a outros profissionais. Em relação a tudo isso, Libânio (2005) reforça a tese de Margarida, ao afirmar o seguinte:

Está aí, a meu ver, o arrazoado da argumentação contra a fragmentação do trabalho pedagógico e a favor da docência como base da formação dos educadores, que é ao mesmo tempo, a origem dos equívocos que se instalaram no pensamento de um bom número de intelectuais e militantes da causa da formação de educadores. Trata-se de um fenômeno sociológico a investigar.

Na verdade, a questão apontada por Margarida e Libâneo (2005) tem se constituído como uma polêmica que permeia a vida do pedagogo, sendo considerada como um ponto de indefinição para a construção da sua própria identidade profissional. Isso confirma que os questionamentos em torno da formação e das funções do pedagogo não se limitam aos outros profissionais da educação. Pois, até mesmo na própria categoria, existem divergências e lutas para incluir a docência no processo formativo e prática profissional do pedagogo sob a alegação de que, sem ela, o profissional tem uma identidade fragmentada. Tais concepções são defendidas por entidades representativas como ANFOPE, CNTE e o FORUNDIR, as quais concebendo o pedagogo como um profissional da educação, cogitam a docência como base de sua identidade profissional. Essa luta foi travada até a aprovação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, através da Resolução n. 1, de 25 de maio de 2006, que incluem a docência na formação do pedagogo.

As dificuldades apresentadas por Margarida se reproduzem na vida profissional de Magnólia, Gardênia, Lírio, Jasmim, Vitória Régia, Flor de Lis e Azaléia, que explicitam o modo como o pedagogo age no seu dia-a-dia, desenvolvendo práticas conturbadas que o fazem supervalorizar o burocrático, deixando o pedagógico para segundo plano. Desse modo, conforme argumentam os interlocutores, o pedagogo acaba se desarticulando, sem saber quem é, como está, para onde vai e como chegar, assim passa a viver um dilema conflituoso.

Nas suas narrativas, os interlocutores ainda revelam que o pedagogo enfrenta também obstáculos relacionados à acomodação de alguns profissionais que não querem assumir como deveriam o desempenho das funções da docência, tentando transferir suas competências para o pedagogo. Talvez isso ocorra exatamente porque ainda persiste na concepção desses profissionais a imagem de um pedagogo centralizador, tradicional, que pensa e executa as ações pelo professor. Sobre essa questão, assim se expressam:

Hoje, como pedagoga, enfrento algumas situações adversas no dia-a-dia da escola. Entendo que não se definiu a identidade profissional dessa categoria na atualidade, afinal, qual é o nosso papel na sociedade? Na escola? Às vezes somos vistos como os responsáveis por alguns papéis dentro da escola: o de consultor; de organizadora da prática burocrática, ver caderneta, enquanto que a parte pedagógica vai ficando de lado. (Magnólia)

A falta de compromisso de alguns é o que contribui para algumas vezes não se refletir sobre a nossa prática dentro da escola. Considero ser esta situação um dos maiores desafios e dilemas que enfrento como pedagoga, pois o trabalho como um todo fica desarticulado, quebrado. Vejo que o êxito depende da atuação coletiva, o que torna o nosso trabalho interessante. Outra situação que causa dilemas é a realização de atividades que não nos compete, somos cobradas a responder por questões burocráticas, isto me incomoda porque, de certa forma, descaracteriza a nossa identidade de pedagoga. (Gardênia)

Atualmente na escola são exigidas várias habilidades e competências do pedagogo que, ao pôr em prática, nos deparamos com a resistência e aceitação dos professores. Muitas vezes são exercidas ações estritamente administrativas que sobrecarregam o trabalho do pedagogo e o tornam um profissional burocrático que auxilia mais a direção do que o trabalho docente e o aluno. (Lírio)

Desenvolvo, no contexto da escola, funções que não são diretamente ligadas ao pedagogo, dentre estas destaco: resolver problemas de ordem administrativa, como lotação de funcionários no quadro administrativo geral; fazer matrícula; controlar disciplina e ordem da escola. Isto me angustia e inquieta, pois, enquanto estou envolvida com estas atividades, as questões pedagógicas ficam a deriva. (Jasmim)

Diante de tantas conquistas e lutas, ainda sinto que o supervisor não tem identidade própria. Vivemos atualmente em uma realidade que a escola é inserida, cada vez mais na visão capitalista, onde os papéis assumidos pelos profissionais da educação estão em constantes mudanças. Além das funções atribuídas ao supervisor já apresentadas nesse texto, outras funções são assumidas sem a consulta prévia do nosso supervisor. De tudo um pouco já assumi na escola: orientadora, diretora, coordenadora de educação física, de artes, etc. O engraçado é que não me recordo se no meu currículo constavam disciplinas metodológicas para tais funções. Enfim, cumpri essas funções de forma insatisfeita e acredito que as mesmas podem ser as causas dos conflitos e cobranças e, quem sabe, a de desvalorização do profissional na escola. O que devo fazer? Cuidar do pedagógico ou do administrativo? Não seria mais objetivo se todos cumprissem suas obrigações no espírito coletivo, onde as ações individuais, em momento posterior, pudessem ser avaliadas e confrontadas com a realidade, em busca da solução dos problemas. Acredito que este deve ser um grande obstáculo

enfrentado pela maioria dos supervisores da rede estadual. Logicamente, isso requer atualização constante para acompanhar essas transformações ocorridas no seio da escola. (Vitória Régia).

No exercício da profissão encontramos, é claro, alguns problemas para manter o trabalho e os estudos regularmente. Isto ocorre mais porque existe um fluxo muito grande de atividades que não estão relacionadas às nossas funções. (Flor de Lis)

[...] o pedagogo, ainda, se deixa absorver por outras atividades da escola, distanciando, às vezes, das inerentes ao fazer pedagógico e do acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula e fora dela. Por outro lado existem profissionais da educação que estão desenvolvendo a função de pedagogo sem a devida qualificação/formação. (Azaléia).

Não nos surpreende a realidade descrita pelos interlocutores, porque suas falas vêm confirmar uma velha cultura formada no contexto escolar, de que o pedagogo deve responder por todas as questões do contexto educativo. A nosso ver, essa situação, além de forçar o profissional a assumir uma identidade indefinida, o remete a um estado de desprofissionalização. Chegamos a esse entendimento porque fica patente, tanto nos fragmentos narrativos de Magnólia, Gardênia, Lírio, Jasmim, Vitória Régia, Flor de Lis e Azaléia como nas falas subseqüentes, que o pedagogo está continuamente assumindo outros papéis como responsáveis maiores. Além desse desconforto convive ainda com baixos salários, péssimas condições de trabalho e desvalorização social da profissão.

Toda essa realidade em que o pedagogo se encontra tem relação com as argumentações de Enguita (1991), quando afirma que o trabalhador, proletarizado, se apresenta de duas formas: a) como alguém que produz mais do que recebe em termos de salário e do necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega, b) como alguém que perde, mesmo que parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho.

Nesse sentido, o pedagogo passa a incorporar uma nova personalidade/identidade própria de trabalhador proletarizado. Para Brezezinski (2002), as políticas educacionais procuram manter o atual status desvalorizado do professor, secundarizando a profissão em relação às demais. Temos a mesma compreensão da autora, no entanto percebemos que não somente o professor é alvo dessa política, mas também o pedagogo, que sofre com o processo de proletarização. Quanto ao descompromisso de alguns professores, como aborda Gardênia, este aspecto produz efeitos negativos, pois prejudica o conjunto de profissionais e a escola com um todo, visto que interfere até mesmo nas relações interpessoais.

Ao refletir sobre sua vida profissional, Rosa também resgata da sua memória os momentos de dificuldades vivenciadas, fazendo uma auto-avaliação das atividades que gostaria de realizar, mas que nem sempre se torna possível. A interlocutora, portanto, se coloca entre os sonhos e a realidade, situação que a leva a conviver com incertezas, dúvidas, contradições, talvez porque esteja se sentindo uma pseudo-profissional, já que, atualmente,

exerce funções que não são próprias da sua profissão, ou seja, hoje “está” supervisora, quando foi formada para “ser” orientadora educacional. Essa realidade mexe com seu “eu”, com sua identidade profissional. Vejamos na autocrítica de Rosa, como avalia sua prática profissional:

Como pedagoga não tenho tido um desempenho que contemple plenamente o que foi exposto por mim. Pode até parecer incoerência, mas existe o IDEAL e o REAL, e nós educadores estamos sempre buscando o ideal, algo que atenda às necessidades educativas e aos seus objetivos propostos. Como eu não estou desenvolvendo atividades na escola, minha atribuição difere do pedagogo que está diariamente lado a lado com o professor e aluno como integrante da equipe gestora da escola, pois faço parte da equipe de ensino e Aprendizagem da Região. Esta é a organização do nosso sistema estadual de educação. (Rosa)

A realidade de Tulipa no que se relaciona ao desvio de funções não difere da situação de Rosa e demais interlocutores já citados, pois, como diretora escolar, vem se tornando uma verdadeira malabarista para dar conta de suas atribuições. No seu dia-a-dia, assume um fluxo de atividades que não são próprias da sua função, e, com certo mal-estar, comenta:

Desenvolvo algumas funções que não são próprias como, por exemplo arquivar documentos, digitar trabalhos dos professores, aplicar provas para os alunos, controlar tarefas na falta de professores, confeccionar pastas, passar notas para os boletins, participar e acompanhar as reuniões semanais, etc., funções que poderiam ser redistribuídas a outras pessoas. Este é um dos grandes problemas de certas escolas: o acúmulo de trabalho e a não distribuição de tarefas. (Tulipa)

Ao falar de suas experiências Tulipa explicita duas situações que são bem presentes no exercício profissional do pedagogo: a primeira refere-se às deficiências no processo de formação, que resultam no mau preparo teórico-prático do pedagogo para exercer bem a função; a segunda diz respeito à necessidade de muitas vezes o pedagogo ter que assumir funções que não são suas, a fim de conquistar a aceitação de seus pares e espaço no contexto do trabalho. Sendo assim, o profissional é vivencia situações contraditórias, que contrariam e frustram suas propostas de trabalho, prejudicando a própria natureza de fazer e ser profissional. Tudo isso o remete a uma série de desconfortos, desarticulações, dúvidas e incertezas que, por um lado, podem sufocá-lo e desencadear um processo de baixa auto-estima e frustração seqüenciada pela autodesvalorização e negação de si mesmo Por outro lado, pode estimular no profissional o desejo de agir diferente no sentido de anular o descrédito, na tentativa de reverter à imagem estereotipada que os pares construíram e mantêm sobre sua pessoa. Foi o que aconteceu com Vitória Régia, que se sentiu incomodada e isso lhe despertou o desejo de refazer sua imagem como pedagoga, conforme registra no seu relato:

Cheguei num dia de planejamento (meu primeiro dia de trabalho), fui apresentada pela direção aos docentes e de cara senti que havia uma pequena rejeição ou descrença no que se refere ao papel do supervisor. No período não soube diagnosticar o motivo desse descaso, mas mesmo assim entrei no “barco andando”, sem pelo menos ter tempo de me preparar para o planejamento. Fiquei no lugar de uma colega supervisora já cansada e preste a se aposentar e, pelo jeito, com muita vontade de se livrar do ofício, porque achava que a educação era algo que não tinha jeito e ela não estava para salvar o mundo. Denota-se, portanto, uma atitude totalmente neutra perante a realidade e que, na concepção da colega supervisora, ela não tinha condições de contribuir para um mundo melhor. Em poucos meses, aprendi como a escola organiza e a realizar planejamentos, como também outras atividades inerentes a minha função. No decorrer do tempo pude observar que a tarefa era árdua, pois alguns professores achavam que o Supervisor era um profissional “beija-flor”, não cumpridor de suas tarefas e, portanto, alguém que estava na escola, apenas para ocupar um espaço na folha de pagamento. À medida que o tempo foi passando, fui me aperfeiçoando e conquistando confiança, os professores por sua vez começaram a perceber e acreditar que o Pedagogo está na escola para colaborar no trabalho pedagógico, na tentativa de viabilizar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim consegui reverter a situação mostrando para os professores que a função fiscalizadora e técnica em que o supervisor deveria cumprir funções burocráticas já ficou para trás há muito tempo. (Vitória Régia).

O fragmento narrativo acima nos chama atenção para a relação pessoal de cada sujeito com sua identidade profissional. A iniciativa de Vitória Régia em buscar meios para reverter o quadro caótico no qual se encontra o pedagogo traduz sua capacidade e predisposição para estabelecer vínculos com seus pares, na perspectiva de solucionar a problemática vivida. A atitude dessa interlocutora confirma a concepção de Nóvoa (1992) quando enfatiza que é necessário encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo, através da reflexão crítica sobre a prática, a reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Percebemos, claramente, através do relato de Vitória Régia, que a identidade profissional do pedagogo vem sendo construída no espaço de trabalho, em um movimento de articulação, determinação e dinamismo com vistas à superação dos conflitos/dilemas emergentes da sua prática profissional. Isso se revela na história de vida da interlocutora que, entendendo a importância do pedagogo para o processo educativo, propôs novos procedimentos metodológicos suficientes para a reconstrução da prática pedagógica desenvolvida. Com isso, adotam estratégias que propiciam mudanças e abertura de espaço para agir, refletir e construir coletivamente, desfazendo aos poucos a imagem estereotipada do pedagogo, a qual se consolidou do contexto sócio-educacional.

Creemos que tudo isso só foi possível graças à percepção da interlocutora, que captarem a realidade do pedagogo e assim foi capaz de interpretar as causas dos acontecimentos e dos comportamentos no seu contexto escolar, à capacidade de se relacionar e dialogar com seus pares. No entendimento de Freire (1987), quando o sujeito atinge essa capacidade de dialogar com outras pessoas sobre situações vividas demonstra estar em um estado transitivo de consciência. Para esse mesmo autor, a conscientização significa a tomada de consciência rumo a uma transitividade crítica. Desse modo, acreditamos que a postura de

Vitória Régia é um reflexo desse grau de maturidade de consciência alcançado na construção de sua prática e identidade profissional.

Rosa parte do princípio de que o acompanhamento reflexivo e sistemático das atividades docentes favorece o amadurecimento e o encorajamento de todos os envolvidos no processo educativo, a ponto de melhor se posicionarem, crítica e didaticamente, no enfrentamento dos problemas e dificuldades que emergem na realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, lhes possibilitam perceber suas contradições, levando-os a refletir sobre o seu fazer pedagógico e ser profissional na perspectiva de redefinir as práticas profissionais e o perfil identitário. Com base nesse processo dinâmico, a interlocutora se manifesta, enfatizando que

Redefinir o papel do pedagogo hoje é compreender que ele é aquele profissional que desenvolve seu trabalho tendo como foco os pilares da educação: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver de modo efetivo, consciente e competente. Assim sendo, este perfil será extensivo ao professor e ao aluno. Seus objetivos deverão cada vez mais estar voltados para a melhoria da sua ação pedagógica, com as competências necessárias aos princípios éticos, os quais regem a profissão do educador que busca aprimorar seu trabalho na visão do **APRENDER a APRENDER** e na **AÇÃO ↔ REFLEXÃO ↔ AÇÃO**.

As argumentações de Rosa correspondem às orientações de Delors (2000) e ao triplo movimento apresentado por Schön (1992) caracterizados pelo movimento ação-reflexão-na-ação, que se dá no momento em que se realiza o diálogo com o problema, movimento da reflexão-sobre-a ação, que diz respeito ao movimento em que o educador mantém-se afastado do problema para tornar a refazê-lo, e, por último, o movimento sobre a reflexão-na-ação que avalia o ponto culminante do processo docente. Nesse sentido Perrenoud (1993, p.160) concebe a prática como um processo que oportuniza ao profissional refletir sobre suas próprias ações, pois

Toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que o autor reflete para agir e estabelece *a posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte de nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida por suas motivações habituais – angústias, preocupação de antecipar, resistência ao real, regulação ou justificativa da ação-, mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência de aprender metodicamente e de transformar sua prática. [...].

A partir dessa reflexão, compreendemos que o pedagogo, assumindo a postura de profissional reflexivo, poderá atingir seus objetivos, melhorar sua ação pedagógica e desenvolver uma prática transformadora focalizada nas dimensões do saber conhecer, saber

fazer, saber ser e saber conviver com os desafios e dilemas da profissão, sobretudo, com seus pares, como evidencia Rosa.

Muito embora o pedagogo tenha clareza de que sua prática, deve pautar-se nas dimensões dos saberes e passar por um processo contínuo de reflexão, o que, na prática, nem sempre é possível dada a complexidade dos problemas do cotidiano escolar e da realidade sócio-econômica e política que muitas vezes o limita no seu agir e ser profissional. Além de tudo, para tornar-se apto a desenvolver de forma competente as diversas funções que lhe são atribuídas, o pedagogo precisa de uma formação adequada, que lhe permita a aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a trabalhar pela humanização do homem.

Na análise das narrativas, constatamos outros aspectos que concorrem para as frustrações do pedagogo, dentre os quais destacamos: discrepância salarial entre profissionais da mesma área, extinção do órgão de apoio ao profissional vinculado à Secretaria de Educação Estadual (Equipe Central de Orientação Educacional / ECOE), falta de sintonia e de apoio por parte da SEDUC ao profissional pedagogo e a extinção das associações de classe que representavam e difundiam os interesses dos pedagogos. As memórias de Violeta, Lírio, Flor de Lis, Vitória Régia, Gardênia e Narciso retratam, nos seguintes fragmentos narrativos, claramente esses fatos:

A Secretaria Estadual de Educação mantinha, através do S.O.E. (Serviço de Orientação Educacional), um apoio constante aos orientadores educacionais que trabalhavam nas escolas, e esse apoio tanto fortalecia a ação pedagógica do O.E. como mantinha uma comunicação mais estreita entre escola e Secretaria, além de promover seminários, encontros para estudo, congressos e outros eventos a título de “formação continuada”, embora na época os eventos não tivessem essa denominação, mas o objetivo era esse. Além de manter os orientadores atualizados, fortalecia os laços de amizade, melhorava a auto-estima e, sem dúvida, repercutia de forma positiva na qualidade do trabalho na escola. Outro aspecto que merece ressalva é a AOEPI (Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí), que mantinha um elo com as outras categorias: a APEP (Associação dos Professores do Estado do Piauí) e a ASSUEPI (Associação dos Supervisores do Estado do Piauí). [...]. E assim, eu diria que a orientação educacional viveu seus “anos dourados”, diferente da situação atual. Hoje resta o pedagogo que, na sua atuação, busca conciliar orientação, supervisão e administração, na tentativa de contribuir, neste conturbado mundo pedagógico, para a melhoria do processo educativo. A sobrecarga de atribuições para o pedagogo tem interferido negativamente no resultado de seus trabalhos, contribuindo para o insucesso de sua ação e, em grande parte, desmotivando-o e diminuindo a sua auto-estima. (Violeta.)

[...] Hoje não sei por que este profissional está totalmente sem apoio. Ele já não sabe mais em quem deve se apoiar para buscar os seus direitos; não existe, por parte dos sindicatos, uma preocupação com os mesmos, e cada dia que passa ficamos no anonimato, não existe o reconhecimento do profissional e nem da profissão; nem nos congressos que são desenvolvidos pelos sindicatos se coloca temas voltados para esse profissional e então, sem apoio, não se alcança objetivo. Enfim, a valorização também no que diz respeito ao seu salário, hoje cada governo que entra diminui o salário e os seus direitos, deixando cada vez mais achatado. Com relação à valorização diante da sociedade, ele deve desempenhar o seu trabalho com responsabilidade e no contexto escolar que ele procure sempre estar em dia com o que vai fazer buscar sempre informações novas, estar seguro do que vai fazer, enfim, atualizar-se nas mudanças. (Lírio)

Considero fundamental termos uma instância que possa nos reunir para tratar de assuntos ligados à nossa profissão e que possa nos representar legalmente. Isso, a meu ver, impediria certos abusos do poder público e da sociedade em geral, como, por exemplo, hoje, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEDUC – garante ao supervisor escolar uma portaria que o remunera e lhe confirma a função que desempenha na escola; ainda há uma intenção clara deste órgão em realizar um processo eletivo para a função. Isso revela que é urgente a necessidade de um reconhecimento da profissão, enquanto categoria profissional e não apenas como uma função a ser desempenhada por alguém que foi eleito e possui uma portaria. Tais dilemas têm gerado também uma péssima repercussão entre outros profissionais da educação, especialmente entre os professores; eles não têm uma informação clara sobre o que é ser pedagogo e acredita na falsa idéia de ele é o profissional que trabalha com Ensino Fundamental apenas; acreditam ainda que a falta de conhecimentos específicos ligados às disciplinas não lhe dá condições de orientar o trabalho dos professores, principalmente se estes forem do Ensino Médio. Isto provoca uma resistência muito grande, pois eles ainda guardam a concepção de que o pedagogo sempre fala de teorias que não se aplicam que ele não tem conhecimento de que é a sala de aula. Acredito que essa relação se agrava quando o pedagogo – supervisor não consegue agir de forma competente, não consegue oferecer as respostas necessárias no seu devido tempo, e assim não consegue mostrar o valor e a importância da sua função no contexto escolar. Mas ressalto que muitas vezes os professores esperam dos pedagogos receitas prontas para serem aplicadas na sala de aula, e isso não existe. Uma das principais dificuldades que sinto no exercício da profissão de supervisor escolar é a relação de poder que se gerou dentro da escola com a eleição para diretores escolares. Não a condeno, mas considero que há muitos vícios para ser quebrados: a política escolar acaba reproduzindo a política partidária na sua forma mais suja, alguns diretores compram o voto dos professores com promessas de não efetivar medidas que, de certa forma, os prejudique e, antes mesmo do período eleitoral escolar, os diretores coíbem algumas ações dos supervisores para que eles não mostrem competência e assim mantê-los longe de uma possível candidatura. Mesmo o pedagogo sendo um profissional tão importante no contexto escolar ele ainda sofre vários dilemas ligados à sua identidade profissional e até mesmo com relação à sua aceitação por parte dos outros profissionais da escola. (Flor de Lis)

Hoje o grande dilema para o pedagogo é que lhe são exigidas muitas competências para sua atuação no campo de trabalho frente a diferentes realidades. Diante desse fato, passo a refletir: a instituição com a qual tenho vínculo empregatício favorece a atualização profissional necessária para enfrentar os desafios emergentes no dia-a-dia da práxis pedagógica? Muitas vezes gostaria de participar de eventos de atualização profissional, mas o salário não oferece grandes oportunidades. Embora haja pequenos encontros promovidos de forma esporádica pela SEDUC, não é suficiente para a qualificação de qualquer profissional. Geralmente não temos como compartilhar conhecimentos e experiências com outros colegas supervisores. Talvez não aconteça em todas as escolas, mas na maioria da rede estadual esse trabalho é desarticulado. Isso faz com que o nosso trabalho não seja valorizado como deveria, afinal de contas, todo o trabalho educacional está relacionado ao planejamento, e isso não está acontecendo de modo satisfatório em todos os níveis do sistema educacional (Tulipa)

O pedagogo, no contexto atual, não é visto como um profissional que possa contribuir de fato para o bom desempenho das atividades educativas. O exemplo é a gratificação que beneficia apenas uma parte, isto caracteriza descaso em relação aos outros. É difícil para o pedagogo desempenhar um bom trabalho diante desse quadro. É necessário que ele busque junto à categoria atitudes que possam mudar esta situação, para que o valor seja extensivo a todos, até mesmo aqueles que estão sendo beneficiados devem se manifestar contra esta medida, ou todo mundo é beneficiado ou ninguém, pois todos têm a mesma importância no contexto educativo. (Rosa)

Nos últimos anos, os orientadores educacionais de minha geração têm ficado sem apoio. Não sabemos a quem recorrer quando o desânimo bate à nossa porta. Nós somos sobreviventes, estou à beira da aposentadoria e só agora, através desse trabalho, tenho oportunidade para desabafar. No meu caso, principalmente, com minha habilitação somente em Orientação Educacional, não há espaços nos concursos (sei que houve também acomodação de minha parte) apesar de ter feito especialização em Psicopedagogia. A acomodação é o maior entrave para desempenharmos melhor nossas atividades. É um trabalho que requer muita força de vontade, perseverança, querer ajudar os outros e contribuir para que a escola funcione melhor. Reconheço que poderia ter feito muito mais se tivesse havido mais ações dirigidas aos orientadores educacionais, através da Associação dos

Orientadores, como ocorreu nos anos iniciais de minha trajetória como educadora, a qual promovia encontros e seminários, proporcionando-nos novos conhecimentos, além de maior integração com os demais professores da área e a luta da classe para ter seus direitos reconhecidos. (Gardênia)

O pedagogo necessita ser reconhecido efetivamente pela SEDUC, com título e remuneração ao nível que o mesmo possa se dedicar exclusivamente a apenas uma escola e assim esteja permanentemente presente às emergenciais situações. O pedagogo não é visto como o “supervisor” pedagógico, no trabalho da escola, pois, embora entenda a diferença, não é suficientemente reconhecido. Diante disso é pouco valorizado em função da difícil articulação das diversas instâncias da escola (docentes, alunos, funcionários, pais, etc.). O não reconhecimento da importância do trabalho do pedagogo se dá especialmente pelo corpo docente, que vê no pedagogo mais um fiscal do que um apoio. (Narciso)

Ao externar suas memórias, os interlocutores demonstram que se ressentem da falta de apoio, relembando dos momentos vividos como período áureo da profissão. Seus relatos evidenciam o mal-estar decorrente das transformações radicais ocorridas, já que muitas situações ocorreram em curto tempo: a perda do espaço sindical, o isolamento profissional, a desintegração dos grupos da área e outras situações que fizeram o pedagogo perder sua referência, ocasionando conseqüentemente descaracterização da sua identidade profissional.

O mal-estar vivido por esses interlocutores se assemelha ao que Nóvoa (1995) aborda. Segundo ele, nas últimas décadas, existe um mal-estar docente gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo de forma acelerada, e essas mudanças atingiram o processo educativo. Tudo indica que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, sendo que os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, o que degrada cada vez mais sua imagem social. Percebemos claramente que essas situações caracterizadas por Nóvoa (1995) foram em parte introjetadas pelos interlocutores desta pesquisa, quando deixam fluir das suas memórias um sentimento conflituoso.

Isso porque, nas suas concepções, o pedagogo não tem o reconhecimento que merece e passa por uma desvalorização que repercute no desempenho de sua função e no seu bem-estar consigo mesmo e com seus pares. Dessa forma, compromete-se o fazer e o ser profissional com uma situação de desigualdade instalada na própria categoria profissional.

Outro aspecto que a análise das narrativas nos revela é que um percentual aproximado de 40% dos pedagogos participantes desta pesquisa se ressentem da omissão e do descaso do Sindicato dos Profissionais da Educação (SINTE) na defesa dos direitos dos associados diante dos órgãos administrativos do Sistema Público Estadual de Educação, bem como da falta de empenho para que os deveres sejam efetivados na prática. Na concepção desses interlocutores, a falta efetiva do sindicato enfraquece e debilita a categoria e, sobretudo, contribui para a descaracterização do processo de construção da identidade

profissional do pedagogo. Vendo a importância dessa representação Marafon e Machado (2005, p.74) ressaltam:

Pensamos ser necessária a criação de um conselho representativo dos educadores que possa acompanhar uma formação qualificada dos profissionais para atender às necessidades educacionais brasileiras e garantir o exercício competente e exclusivo da atividade profissional do pedagogo, bem como sua especificidade na área de atuação. Dessa forma acreditamos que os profissionais poderão conseguir uma maior participação nas definições das políticas públicas para a educação do país.

Percebemos que esse é o desejo dos participantes da pesquisa, ou seja, de que seja criado um órgão deliberativo forte e lícito que possa atuar de forma representativa e interventiva nas questões que afetam, desgastam e desvalorizam a profissão e identidade do pedagogo. O sentido deve ser o de fortalecê-lo no enfrentamento dos dilemas e na superação dos desafios emergentes da sua prática pedagógica, conforme já exposto pelos participantes, nos relatos de suas memórias.

Ainda, em se tratando da falta de apoio, os participantes reclamam das instituições educacionais, em nível de macro e micro sistema, por não disponibilizarem condições apropriadas de trabalho e formação continuada para os profissionais pedagogos, em especial para os orientadores educacionais. Arroyo (2000, p.118), nesse sentido, enfatiza que

A função dos órgãos centrais deveria ser captar, escutar esses processos coletivos de construção de referenciais de sua docência. Dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempo e espaço. Criar redes de coletivos, de registros e de socialização. Propiciar encontros para trocas até ir construindo um estilo, uma cultura curricular nova. Uma direção coletiva.

Afinal de contas, afirma Piconez (1996, p.30) “[...] a tarefa de descobrir interfaces relacionadas diferentes daquelas que não têm contribuído para a eficiência profissional do pedagogo é tarefa de todos”. Entendemos, portanto, que, se falta o apoio e as condições a que se referem esses autores, conseqüentemente todos os fatos mencionados pelos interlocutores podem se constituir como perda da própria referência do pedagogo, abalando, fragilizando e fragmentando sua identidade profissional, visto que afetam a auto-estima e motivação para exercer a profissão.

Ademais, os sentimentos desses interlocutores revelam as marcas de fragilidade ocasionada pelas dificuldades, dilemas e desafios vividos no exercício de sua profissão. Desse modo, os obstáculos de toda ordem, que perpassam desde o apoio do Sistema de Ensino em oferecer as condições mínimas de trabalho até a falta do reconhecimento profissional da

instituição educacional, contribuem para que o cotidiano do pedagogo se caracterize como conflituoso.

Acácia, como orientadora educacional, por sua vez, vê-se distante diante de um estado de decadência gerada por todos os conflitos que a cercam, contudo declara estar satisfeita consigo mesma, pois percebe que seu trabalho é reconhecido pelos alunos. Isso a motiva a continuar perseverante na caminhada, lutando e tentando desenvolver da melhor forma sua função, buscando não se abater com as indiferenças oriundas dos mais diversos segmentos do macro e do micro sistemas.

Hoje o dilema maior do pedagogo é a falta de apoio pelos órgãos competentes, a falta de recursos materiais, tempo necessário para desenvolver atividades, o não reconhecimento do profissional por parte de alguns colegas, a desmotivação do profissional, a falta de compromisso de alguns colegas, a própria Secretaria de Educação não se preocupa em dar condições para o profissional se qualificar. Com relação a minha profissão, sou satisfeita com o que faço, mesmo às vezes não tendo o reconhecimento por alguns colegas, mas sinto-me feliz com o reconhecimento do meu trabalho pelos alunos, vejo a satisfação dos mesmos quando procuro ajudá-los e isso me faz querer continuar, [...]. Com relação à aceitação do profissional na escola ainda fica a desejar, pois os colegas acham que quem trabalha na escola é o professor e que o pedagogo é privilegiado, ganha o seu salário sem trabalhar e que o mesmo não entende o conteúdo das disciplinas, por isso não acreditam em seu trabalho. [...]. Hoje, apesar de várias divergências, existe a procura de alguns profissionais da escola buscando apoio nas suas atividades, pedindo opiniões, mas ainda dizem que quem trabalha é o professor. [...]. (Acácia)

Ao narrar sua insatisfação com a falta de apoio e com o relacionamento com os parceiros de trabalho, Acácia está levando em conta o papel social que é atribuído a cada pessoa, papel esse que corresponde à conduta que se espera de um indivíduo na sua relação com outros membros do grupo. Nesse sentido, essa interlocutora considera ser o grupo muito importante na construção da identidade profissional, pois é por meio das experiências propiciadas por ele que se constrói uma determinada maneira de pensar, sentir e viver os problemas relacionados à profissão. Participando dessa discussão, Ciampa (1994, p.64) é categórico ao afirmar:

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. [...] Para compreendermos melhor a idéia de ser a identidade constituída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelece com seus membros, entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir [...] agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc.

Com essas abordagens empírica e teórica, nos convencemos de que a construção da identidade profissional é um processo meticuloso que depende de vários fatores para se

consolidar. Concordamos com Desmet e Pourtois (1999, p.59) quando dizem que “A identidade é, portanto, uma noção contraditória e, também, multidimensional que leva em conta as diferentes dimensões tanto afetiva como cognitivas e sociais que constituem a personalidade de um indivíduo”. E, por se constituir em uma relação dimensional, complexa e conflituosa, o pedagogo vive num contínuo processo de transição identitária.

Outro aspecto crítico que nos chamou a atenção na análise das narrativas diz respeito às condições de trabalho de que o pedagogo dispõe para exercer sua profissão. A escassez e qualidade de materiais didáticos e a falta de um espaço adequado para acomodar e atender as necessidades do pedagogo no desempenho de sua prática faz com que o profissional enfrente verdadeiras batalhas e desdobramentos para obter o mínimo de condições possíveis à efetivação de algumas propostas de trabalho. Diante disso, o pedagogo tem que ser criativo para sobreviver ao estado de caos, estando bastante insatisfeito com a precariedade vivida, conforme relatam Orquídea, Rosa e Acácia:

O que posso dizer dessa minha experiência como pedagogo é que sinto muitas dificuldades para conseguir manter o bom desempenho das atividades. Isto porque falta material didático, os recursos para os encontros pedagógicos saem do meu bolso, como xérox de textos, papéis para cartazes e fichas, etc., apenas o lanche que era combinado com todos. Sentimos a ausência da SEDUC nesse investimento. Se não fosse a minha determinação em pensar uma escola pública de qualidade, da minha boa interação com a comunidade escolar, talvez nossa atuação já tivesse se tornado um fracasso. (Orquídea)

Ser pedagogo hoje neste contexto não é nada fácil, além de tudo não tem seus direitos respeitados. [...] É um grande desafio exercer no dia-a-dia a função de orientador educacional, pois as escolas estaduais, na sua grande maioria, não possuem estrutura física adequada para o trabalho deste profissional. Por muitas vezes tive que fazer atendimento nas calçadas ou embaixo de árvores, porém isto não se caracterizava como aspecto que impedisse que o trabalho fosse realizado. (Rosa)

As dificuldades são muitas, mas a principal é a falta de espaço físico, pois, quando vou fazer um atendimento ao aluno ou pais, não existe espaço para a entrevista e fica difícil se trabalhar no meio de várias pessoas, cada uma dando a sua opinião e deixando o profissional e o entrevistado constrangido. A Secretaria de Educação colocou os profissionais na escola, mas nunca se preocupou com espaço físico. Recursos materiais também são importantes, e muitas vezes não se realiza um determinado trabalho por falta do mesmo. (Acácia)

As dificuldades sentidas pelas interlocutoras não se referem apenas a material didático, mas, sobretudo, ao apoio logístico da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI) em não disponibilizar recursos suficientes e apropriados para suprir as necessidades do pedagogo no exercício da sua prática, bem como em não oferecer condições e oportunidades de investimento na formação continuada dos profissionais. A situação de Miosótis não diverge muito das questões pontuadas por estas interlocutoras, pois, no seu relato, desabafa argumentando que o pedagogo se submete a testes de resistência, esforço intelectual e

desdobramento tático para superar, além das dificuldades relacionadas às próprias condições de trabalho, o descompromisso e a resistências de alguns colegas professores que apresentam baixa auto-estima em função dos péssimos salários e da desvalorização profissional. Nessa perspectiva, Miosótis argumenta:

No exercício de minha profissão encontro algumas dificuldades, como a resistência de alguns professores em participar de atividades de estudo e socializar dificuldades vividas em sala de aula, por ter uma visão errônea do papel do supervisor; a direção da escola não sabe dividir tarefas, sempre procurando culpados ao invés de solucionar; professores desmotivados ou descompromissados por achar que a solução para a educação é o aumento dos salários; a falta de esclarecimento de uma grande parte da comunidade escolar sobre o real papel da escola; a falta de apóio da Secretaria da Educação em relação à estrutura física, condições de trabalho e orientações mais seguras sobre o processo educacional. (Miosótis)

Sobre as condições de trabalho, Arroyo (2002, p.42) enfatiza que “As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, [...] o fraco ambiente cultural das escolas [...] impossibilitam uma autoformação formadora”.

Como expõem os interlocutores e este autor, a questão salarial é outro aspecto dilemático referente às condições de trabalho que angustia e desafia a capacidade intelectual e profissional do pedagogo, pois, devido a função que exercem, são obrigados a investir na sua profissão, mantendo-se atualizados para desenvolverem competentemente suas funções. Assim, não escondem as dificuldades enfrentadas e os obstáculos a serem superados para conseguirem realizar um bom trabalho. Nesse sentido as interlocutoras a seguir argumentam:

Com muito sacrifício, busco alternativas para estudos, para não ficar alheia perante as novidades teóricas e técnicas úteis na hora de fazer o planejamento, mais ainda falta muito para que o trabalho do supervisor seja considerado como eficiente. Além das dificuldades apresentadas na maioria das escolas públicas, como baixos salários, sistema-educacional inoperante, estrutura física da escola, descaso dos professores, falsa autonomia dos gestores, recursos financeiros insuficientes, falta de interação da comunidade escolar, falta de conscientização dos pais sobre a importância da escola, cito também o trabalho solitário do supervisor escolar. (Tulipa)

Sou insatisfeita com o descaso da própria Secretaria de Educação, com o governo do Estado para com o profissional, pois entra ano e sai ano, entra governo e sai governo, e a valorização na questão salarial é cada vez mais baixa e, talvez, por este motivo a insatisfação do profissional no desempenho da sua função fique comprometida, pois dinheiro não é tudo, mas sem ele não podemos viver. (Acácia)

São esses dilemas que muitas vezes nos fazem sentir um profissional de segunda classe e, isso tem afastado cada vez mais as pessoas dessa categoria, porque aliado a isto ainda temos a baixa remuneração e, portanto, o desprestígio social. (Flor de Lis)

Nos relatos dos pedagogos Tulipa, Acácia e Flor de Lis, a questão salarial aparece com frequência relacionada a outros aspectos responsáveis pela desvalorização da profissão, porque faltam condições para investir na formação, além de obrigar a jornada de trabalho

sobrecarregada pelo acúmulo de empregos, desencontros de profissionais, por falta de tempo para se encontrar, planejar e tomar decisões coletivas, desmotivação para exercer a profissão.

Além desses desafios, estão outros que trazem cada vez mais inquietações para os profissionais. Nesse eixo dilemático, Dália, Narciso, Hortência, Jasmim, Begônia e Orquídea destacam:

A figura do pedagogo na escola, de certa forma, causa desprazer aos professores, pois estes se sentem ameaçados quanto a sua autonomia na sala de aula. É lamentável que muitos docentes não percebam que este profissional pode contribuir, de forma significativa, nas discussões e tomada de decisão da prática pedagógica. O grau de aceitação por parte dos docentes e diretores de algumas escolas, na maioria das vezes, não é o esperado pelo pedagogo, pois este profissional, quando pretende realizar um trabalho de maior proporção, encontra muitas resistências talvez por precisar conhecer mais a fundo os problemas da sala de aula (falhas dos docentes) que antes passavam despercebidos. Pela falta de apoio, muitas vezes este profissional volta sua atenção para o trabalho burocrático, esquecendo que o foco é a aprendizagem do aluno. (Dália)

[...] o pedagogo vem sendo questionado, criticado e até mesmo cobrado a exercer outras funções como a de parapsicólogo, onde muitos pais, professores, funcionários, solicitam a resolução de problemas disciplinares dos alunos e / ou problemas de relacionamento pessoal das pessoas em geral. (Narciso)

As cobranças dos professores são inúmeras, e essas cobranças vêm ampliando o campo de atuação do pedagogo e exigindo-lhe um esforço cada vez maior no sentido de promover mudanças positivas que a escola tanto necessita. (Hortência)

[...]. Percebe-se que a ação supervisora é sempre questionada, criticada e muitas vezes negada por não poder dar conta da problemática que foge da sua competência. (Jasmim)

Desenvolver um trabalho coletivo envolvendo alunos e agentes educativos vêm se tornado hoje um desafio no cotidiano da prática do professor. (Begônia)

Não se pode negar que a rede estadual de ensino já avançou muito em relação à importância do pedagogo para a escola, quando resolveu colocar pedagogo em todas as suas escolas, mas colocar técnicos nas escolas sem metas definidas não muda muito a realidade da escola. Pautei minhas ações, ao longo dos 11 anos em que fui diretora, garantindo uma gestão democrática, onde toda comunidade escolar participava das decisões pedagógica e administrativa, mas cansei e pedi para sair, não agüentava mais o estado de acomodação, nada mais me desafiava, era chegada a hora da mudança, quis voltar para a sala de aula, no entanto, diante da carência de professores pós-graduados, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil [...]. (Orquídea)

Nesses relatos constatamos o grau de desafios, conflitos e dilemas que concorrem para a crise de identidade do pedagogo. Essa realidade vem confirmar que a profissão do pedagogo, historicamente, carrega as marcas de estereótipos que incidem no descrédito, negação e desvalorização desse profissional.

Contudo percebemos, nas narrativas, que, embora o pedagogo venha vivenciando situações ambíguas, contraditórias e conflitantes, já há sinais de mudanças na sua vida profissional já que este vem alcançando uma projeção central no cotidiano de sua prática. A percepção de Orquídea acerca dos avanços alcançados pelo pedagogo nessa gestão atual de

fato merece destaque, haja vista que existe uma política voltada para a implementação dos profissionais de pedagogia em todas as escolas da rede pública estadual. Entendemos que uma vez efetivada esta política de inserção do profissional nas escolas esta administração vigente estará preenchendo a lacuna criada em longas décadas em gestões anteriores como descaso ou mesmo negação ao trabalho desse profissional.

Retomando a análise das narrativas constatamos que os interlocutores nos falam com consciência e segurança sobre suas experiências, reafirmando seus compromissos com o próprio trabalho, com o professor, consigo mesmo, com o contexto mais amplo da escola e com as próprias transformações sociais.

Em seus relatos, a grande maioria dos participantes desta pesquisa mostra como os dilemas e desafios de toda natureza (política econômica, sócio educacional) concorrem para tornar cada vez mais complexa a função de exercer a profissão de pedagogo dentro das dimensões técnica, humana, ética, político-social, assim como ser profissional que atenda, coerentemente e satisfatoriamente, às exigências do mundo atual. Os fragmentos narrativos de Jasmim e Hortência justificam tais afirmações:

Na minha prática de supervisora, uma das dificuldades que encontro deve-se ao fato de envolver os pais dos alunos das classes de aceleração. É uma realidade ainda bem difícil que deve ser trabalhada por todos, inclusive pelo poder público. Outros entraves dizem respeito à complexidade do contexto escolar, o acúmulo de funções, muitas vezes, de ordem psicológica e social que muitas vezes demandariam a intervenção de outros profissionais, como é o caso de problemas de alunos com necessidades educativas especiais, e outras com o caso de acompanhamento social. (Jasmim)

A violência, na escola e sala de aula, é outro assunto muito complicado, que se tem discutido muito na reunião pedagógica, visto que esse assunto tem interferido muito na prática do professor. Hoje encontramos professores que se recusam a entrar numa sala de aula quando a turma está mais agitada, eles sempre pedem para a direção ir à frente e conversar com os alunos. O que temos enfrentado, na verdade, são: metodologia antiquada e sem motivação, conteúdos que não condizem com as necessidades dos alunos e as relações interpessoais, que, nos dias de hoje, estão cada vez mais difíceis. E é nesse contexto que o pedagogo se encontra para trabalhar. As mudanças que deveríamos alcançar, como uma nova postura do professor em sala de aula, vem ocorrendo de forma muito lenta e, para o pedagogo, não é fácil estar no papel de agente de mudança. (Hortência)

Para esses pedagogos, articular a infindável gama de fatores que emergem do contexto sócio-econômico, político e educacional constitui um grande desafio, e, muitas vezes, se transforma em um dilema, porém é no movimento dinâmico do exercício de sua prática que o pedagogo delinea sua identidade profissional, procurando refletir sobre o seu fazer e ser pedagógico, bem como trabalhar as questões conflituosas e transposicionar o foco dos problemas para o campo das experiências positivas. Ao se referir à atuação e determinação do pedagogo, Gatti (1993, p.12) afirma categoricamente: “Acreditamos que os pedagogos se revelam como profissionais ao atuarem em direção a algo que consideram como

válido, valioso, a seus próprios olhos porque se assim não fosse estariam destruindo a sua própria profissão”.

Encontramos o sentido da abordagem de Gatti nas histórias de vida dos interlocutores desta pesquisa, quando descrevem suas memórias, relatam suas experiências e deixam explícito que, embora exerçam sua profissão num ritmo de nebulosa complexidade e tensidade, a sobrecarga das atividades, os conflitos vividos e a negação da sua importância não são suficientes para eliminar sua existência. Isso porque esses profissionais vêm buscando, através de fundamentos teórico-prático, refazer o caminho que norteia suas ações, reconstrói suas histórias e redesenha sua identidade profissional, como se encontra registrado nos trechos por eles narrados.

Diante das considerações tecidas nas narrativas, consideramos relevante a concepção de Piconez (1996, p.31) a respeito do pedagogo:

[...] pensar a identidade profissional do pedagogo significa elaborar uma revisão do processo de trabalho humano no interior do ambiente educacional (escola / sociedade / saúde / comunidade / empresas / indústrias), vinculado à função social a que se destina, isto remete à necessidade de descobrir novas relações de competência no desempenho das tarefas e assumir compromisso com a transformação, com o provisório, com as mudanças de projeto que se colocam a serviço da democratização de oportunidades e do desenvolvimento da cidadania.

Com base nas análises das narrativas verificamos que, no desenvolvimento da prática do pedagogo, os dilemas e desafios estão presentes, e para enfrentar essa realidade, de forma que não prejudique a dinâmica das suas atividades, o pedagogo vem procurando exercer uma proposta de trabalho coletiva visando estreitar laços de cooperação e parcerias que possam fortalecer o processo de construção da sua prática pedagógica.

Assim, apoiado numa ação compartilhada, os problemas e dificuldades são identificados, avaliados e trabalhados na perspectiva de serem contornados, buscando-se as soluções mais viáveis para a garantia do bem estar de todos que estão inseridos no contexto de trabalho e, sobretudo para a qualidade do processo educativo. Essa tem sido uma tentativa que, embora em alguns momentos se tome difícil de concretizar-se, aos poucos vem se consolidando com certo esforço e participação dos profissionais que almejam o fortalecimento de sua prática como forma de se auto-afirmar, ou seja, firmar sua própria identidade profissional.

Percebemos na fala dos interlocutores uma atenção voltada para a valorização do ser humano, demonstrando a necessidade de investir nas relações sociais como forma de estabelecer confiança e motivação entre os profissionais engajados no processo educativo,

visando a uma boa atuação, à valorização profissional e a melhores resultados das ações pedagógicas previstas no projeto da escola. Compreendemos que tudo isso será possível na medida em que seja criado um clima de companheirismo entre o pedagogo e demais parceiros de equipe, o que oportuniza ao pedagogo identificar dificuldades presentes nas práticas dos docentes, bem como discutir e apontar soluções. Carvalho (2004, p. 7) acrescenta:

Compartilhamos da idéia de que as relações sociais, sobretudo as interpessoais, ocorram na dinâmica de estados e tensão e equilíbrio e, portanto, não acontecem sem conflitos; entendemos também que é preciso que os indivíduos envolvidos os administrem para que o grupo trabalhe visando à realização de projetos e ações coletivas.

No momento em que são firmadas essas relações sociais e parcerias entre pedagogo e professores os docentes assumem efetivamente seu compromisso com o próprio trabalho, com o aluno, consigo mesmos, com o contexto mais amplo da escola e com as transformações sociais. Tal parceria traz efeitos positivos à proporção que ajuda o pedagogo a ter mais visão do trabalho docente passando, assim, a respeitar os diferentes ritmos dos professores. Desse modo, identifica formas mais efetivas para monitorar o seu trabalho e apresentar alternativas de solução para os eventuais problemas que se manifestam nas práticas.

Sabemos que muitas vezes trabalhar em equipe não é uma tarefa fácil principalmente no universo educativo em que o contingente de pessoas é bem maior em relação a outros locais, porém precisamos nos articular com os outros profissionais principalmente na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que todos precisam e devem construir numa ação conjunta, interdisciplinar e contextualiza, pois esse projeto representa a alma e a vida da escola, ou seja, a identidade social de todos os que nela trabalham.

5.4.2 O trabalho do pedagogo na construção do processo educativo: a valorização do profissional

Nesta subcategoria apresentamos, a partir das análises dos fragmentos narrativos descritos pelos interlocutores desta pesquisa, os indicativos que mostram o grau de importância atribuída ao pedagogo em decorrência das funções por ele desenvolvidas no próprio contexto de trabalho. Tais indicativos tocam em pontos significativos e estratégicos que permeiam o horizonte desse profissional no seu processo de caminhada, os quais se configuram pelo próprio modo de fazer e de ser do pedagogo.

Nas narrativas verificamos que o pedagogo vem focalizando suas ações na dimensão de práticas inovadoras e, nesse sentido, busca a articulação do trabalho integrado e coletivo com seus pares por entender que a construção do processo educativo é complexa, portanto, requer efetivamente a prática da ação compartilhada.

A partir desses dados constatamos que uma nova realidade está emergindo na vida prática do pedagogo, movida pela dinâmica dos acontecimentos sócio-históricos, políticos, econômicos e educacionais. Como reflexos desses fatos conjunturais, o pedagogo se torna personagem e autor da sua própria história, traça caminhos, desenha e constrói projetos, conquista espaço e aceitação mesmo que seja parcialmente e, nesse movimento, arquiteta uma nova identidade.

Entendemos, com base nos relatos, que essa transformação histórica que vem se delineando na vida desse profissional é marco do compromisso com a mudança resultantes das lutas pela transposição das velhas práticas em direção a resignificação do fazer e do ser profissional. Nossa compreensão se confirma nos fragmentos narrativos que apresentamos a seguir:

É impossível deixar de reconhecer a importância do trabalho do pedagogo na construção da prática educativa, pois este, além de interagir com os professores, vem procurando promover mudanças no sentido de garantir o pleno desenvolvimento do educando e assegurar a qualidade do ensino, da educação pública. É o que eu tenho tentado fazer todos esses anos, enquanto professora pedagoga e até mesmo técnica de ensino aprendizagem. (Orquídea)

No seu cotidiano, o pedagogo desenvolve ações que estão intimamente ligadas àqueles conhecimentos: ele articula e organiza os momentos de reflexão e planejamento, ele articula as tomadas de decisão sobre os mais diversos aspectos; ele é o responsável mais próximo do professor pela sua formação continuada e precisa tornar isso uma constante na escola. (Flor de Lis)

O trabalho do pedagogo é de fundamental importância, mesmo que o professor seja um profissional competente com formação profissional bem consistente, mesmo assim, o professor e a escola precisam, para cumprirem seu papel, do trabalho do pedagogo. Não adianta cada um estar sozinho, isolado com a sua competência, há necessidade do trabalho coletivo. E para a construção desse trabalho coletivo, que também é de reflexão sobre a prática pedagógica, o papel do pedagogo é indispensável. Mesmo assim, o diretor tem outras atribuições, que sozinho não dá conta de coordenar o trabalho coletivo. Ainda mais hoje com estas novas concepções de educação e a exigência que a realidade nos traz de construir uma escola diferente, tudo diferente. (Violeta.)

No caminhar da escola o supervisor exerce um papel fundamental na articulação e facilitação do processo, envolvendo, comprometendo-se e comprometendo a todos na busca da formação permanente. (Margarida)

O trabalho do pedagogo é de grande importância na escola. O pedagogo assume na escola uma função de interligação entre todas as demais funções, obtendo, assim, uma visão geral de toda a ação da escola. Para mim, estar próximo dos professores, tentando encontrar saída para os problemas da sala de aula, está envolvida com o trabalho, me faz sentir o quanto a minha parcela de contribuição é significativa no processo educativo. (Narciso)

O pedagogo está na escola para colaborar no trabalho pedagógico, na tentativa de viabilizar a melhoria, do processo ensino-aprendizagem. O pedagogo, com sua visão voltada para uma

pedagogia nova, têm a capacidade para observar vários fatores que contribuem para o baixo índice de rendimento escolar, tais como: falta de compromisso do professor, falta de adequação dos métodos com o conteúdo, falta de movimento tanto por parte do professor e do aluno, ausência da ética, postura, conduta e responsabilidade. Diante desta realidade o pedagogo não fica indiferente, procura adotar estratégias junto ao professor para contornar a problemática. (Dália)

Hoje um pedagogo realiza uma gama de atividades objetivando o funcionamento da escola, mais em todo o processo este profissional faz o papel de mediador. (Jasmim)

Sinto que a experiência profissional, as mudanças ocorridas na escola, o envolvimento com os pares, a participação ativa, a articulação das atividades junto aos docentes, alunos, a busca de novos rumos a serem doados para a avaliação, a (re) avaliação do processo ensino aprendizagem, dentre outras ações realizadas, são os que nos impulsiona para essa construção de uma prática educativa eficiente e, assim, nos tornarmos importante no contexto de trabalho. (Magnólia)

As falas dos interlocutores destacam a importância do trabalho do pedagogo na escola atribuindo a este profissional a função de promover ações interativas entre os demais profissionais com vistas ao alcance de mudanças que sejam capazes de garantir o pleno desenvolvimento do aluno, e ao mesmo tempo, assegurar a qualidade do ensino.

Ao discutir essa temática Critelli (2006) é bastante enfática quando afirma que o trabalho faz parte da nossa própria condição de existência neste mundo, pois, através dele, nossa vida passa por uma organização cotidiana, o tempo e a história humana são mais bem definidos e, assim, existimos em trabalho e por meio do trabalho. Nessa dinâmica nos revelamos para os outros e para nós mesmos. Por meio do trabalho, descobrimos habilidades, poderes, limites, competências, criamos vínculos com as pessoas, afirmamos sonhos, desejos e, o mais importante, construímos nossa identidade.

A nosso ver, nossos interlocutores já incorporaram o sentido que a autora atribuiu ao trabalho, e, nesse entendimento, fazem a relação deste com o novo significado do ser pedagogo no atual contexto educacional. Dessa forma, se manifestam como personagens trabalhadores, visando à integração e a transformação. Embora enfrentem limitações, não desanimam, mantendo-se predispostos a desbravar caminhos que levam à construção de um projeto mais amplo e extensivo socialmente. Nesse sentido, o trabalho do pedagogo não se concretiza no isolamento, o que significa dizer que, para desenvolver sua prática, o profissional necessita da participação do outro.

A concepção de Libâneo (2003, p. 80) sobre o desenvolvimento de práticas centradas na dimensão do trabalho participativo, construído em equipe de forma interativa, se concilia com as idéias destes interlocutores no momento em que o autor explica que a natureza do trabalho escolar exige:

[...] a necessidade de a organização escolar ter objetivos comuns e compartilhados, buscar o envolvimento da equipe de profissionais com esses objetivos, contar com uma estrutura organizacional em que as responsabilidades estejam muito bem definidas, dispor de várias formas de comunicação entre a organização e as pessoas, ter uma liderança que consiga motivar e mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta em torno de objetivos comuns.

O sentido dado ao pedagogo por nossos interlocutores e pelo autor citado é de que este profissional, enquanto sujeito, promove meios estratégicos que viabilizam a materialização do ensino, constituindo em um dos agentes do processo formativo que pode e deve colaborar, desenvolvendo papéis para os quais foi preparado e que estão no plano de sua competência.

Contudo essa competência, para se consolidar, depende das relações do eu com o outro, do agir e interagir focado nas dimensões da ética, do compromisso, da sensibilidade e da interação do pedagogo com os demais agentes educacionais. Tudo isso se caracteriza como uma necessidade que é própria da natureza humana. Nesse contexto Ronca (1987 p. 24) argumenta que

[...] O homem é um ser eminentemente social. Na sua relação com a natureza, diferentemente dos outros seres vivos, “o homem não só se adapta à natureza, mas também adapta intencionalmente a natureza às suas necessidades, e, nesse processo, denominado trabalho, a sua ação não é solitária, e sim coletiva, consultiva dentro do grupo e, portanto, social. E por ser social, o processo de humanização é histórico, uma vez que o homem retém o conhecimento advindo das suas experiências e o transmite das mais variadas maneiras no curso de sua vida, o que faz com que o passado esteja presente no cotidiano, que ao mesmo tempo aponta para o futuro. Passado, presente e futuro coexistem em cada um de nós, ou seja, nossos antepassados mantêm-se vivos nos homens de hoje, pois através de seu legado histórico nos fez chegar ao que somos ao mesmo tempo em que nossa ação neste mundo de hoje continuará a construção da história dos homens. É neste movimento histórico- social de sua própria construção que a educação do homem se dá.

Essa perspectiva está nas falas dos interlocutores quando estes se manifestam como profissionais adaptáveis à condição de seres sociais que ocupam seu espaço de trabalho, interagindo com os outros profissionais, compartilhando das ações desenvolvidas, organizando, sistematizando e coordenando o processo educativo. Sendo assim, não se encontram sozinhos isolados na escola, pois com eles estão outros profissionais que também têm funções a exercer.

É, pois, no eixo da ação compartilhada, dividindo e ao mesmo tempo somando responsabilidades, compromissos e idéias com seu grupo em torno do mesmo objetivo, bem como procurando nortear o trabalho docente rumo às práticas pedagógicas significativas, que

o pedagogo se faz importante e reconhecido no seu espaço de trabalho e, sobretudo, auto-realizado. Isso é confirmado por Hortência, ao enfatizar:

[...], minha maior satisfação é saber que a nossa escola é sempre vista pelos alunos, pela comunidade e pelos próprios professores como uma escola organizada, preocupada em construir melhor o nosso futuro, sempre valorizando o trabalho do nosso professor, incentivando-o a buscar o próprio crescimento junto aos colegas, pois ninguém cresce sozinho; ouvindo-o com respeito e empatia, criando espaço para que participe mais do processo de aprendizagem. A nossa escola está sempre se organizando para melhorar as relações internas e externas da escola: professor – professor, professor – aluno, professor – pedagogo, professor – escola e escola – comunidade. (Hortência)

Hortência demonstra ter a mesma concepção dos interlocutores supracitados quanto ao grau de importância e responsabilidade do pedagogo na escola, entretanto sugere ao que ele deve saber definir o seu verdadeiro papel diante as funções presentes no contexto escolar, conhecer a equipe e a realidade do ambiente de trabalho, conquistar mais espaço e credibilidade entre seus pares, para, assim, desenvolver melhor a profissão e reconfigurar sua identidade profissional. Confirmando o pensamento de Hortência, Nóvoa (1998, p. 95) salienta que “[...] a forma como cada um de nós constrói uma identidade profissional define modos distintos de ser professor [...] pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.”.

Em suas narrativas, Acácia e Lírio revelam que é igualmente importante a atuação do pedagogo focalizada na dimensão humana, coerente com a perspectiva do paradigma inovador, que trata o aluno como ser capaz de pensar, agir e transformar a realidade na qual está inserido. Nesse sentido, devem investir sua atenção e apoio no sentido de trabalhar em prol do crescimento desse aluno, buscando a formação de uma consciência crítica cidadã, como narram:

O trabalho do pedagogo na escola é de grande importância. Sem ele a escola anda, porém do seu jeito, sem pensar no lado humano, apenas no dar aulas: este profissional incomoda os outros profissionais porque vê o aluno de maneira diferente, como um cidadão e não um receptor de informações. (Acácia)

O orientador educacional é de fundamental importância no processo educacional, porque procura desenvolver o espírito crítico do aluno, o exercício consciente da cidadania, a movimentação e o desenvolvimento de suas potencialidades. (Lírio)

Enquanto a grande maioria dos interlocutores considera o trabalho do pedagogo importante na escola pelo grau de envolvimento e compromisso demonstrado por este profissional no exercer das suas ações, Vitória Régia se posiciona fazendo uma análise crítica da atuação de profissionais da pedagogia que são descomprometidos com o seu fazer e ser profissional e, por conseqüência, terminam contribuindo para a negação, descrédito e até mesmo descaracterização da identidade profissional do pedagogo:

É preciso que haja uma reflexão crítica com relação ao grau de atuação e satisfação dos pedagogos na escola e da importância do desempenho do seu papel e de sua valorização profissional, pois, embora seja de fundamental importância a presença do pedagogo na escola, a existem aqueles que não atuam como deveria, isto faz causar uma distorção entre professores e pedagogos. Há uma fragmentação no trabalho, passando a não existir mais confiança mútua; os professores cobram a presença do pedagogo, que, freqüentemente, falta e não aceita desculpas. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas (pedagogos) chamam de transposição didática, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino aprendizagem. Cada um dos profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. (Vitória Régia)

Os argumentos de Vitória Régia não representam, em si, denúncia, mas um alerta de uma profissional que percebe no contexto escolar a existência de profissionais descomprometidos que não levam a sério sua profissão. Compreende, portanto, que as conquistas não acontecem por acaso e que dependem de diversos fatores dentre eles a própria forma de ser e fazer profissional de cada um. Desse modo, o pedagogo procurando desenvolver um trabalho de parceria, interativo, comprometido e efetivo na escola, e ainda incentivando a ação coletiva, terá maior possibilidade de diminuir seu fardo e conquistar adesão maioria dos seus pares.

Nesse contexto, o pedagogo passa a ser reconhecido profissionalmente, reconfigurando, assim, sua própria identidade, pois, como enfatiza Hall (2000), Silva (2000), Dubar (1997), a identidade não é um dado ou um fato que se apresenta de forma fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definida, idêntica, acabada, transcendental. Paradoxalmente a tudo isso, a identidade se configura numa relação dialética em que sua construção se desenvolve no processo dinâmico da produção crítica, histórica e social dos saberes, tornando-se efeito e ato performativo. Partindo dessa compreensão de que a identidade se transforma a partir do modo de ser e agir de cada um é que Miosótis forma também sua concepção de que o pedagogo será o protótipo da sua própria ação, ou seja, terá identidade que arquitetou e construiu. Nessa perspectiva, é convicto ao afirmar:

Na medida em que o supervisor escolar constrói seu espaço dentro da escola, passa a ser considerado pelos demais membros como alguém imprescindível, de relevante importância para um melhor desempenho e organização das atividades didático-pedagógicas, embora na concretização destes trabalhos, muitos ainda deixam a desejar, talvez pela fragilidade no contexto de sua formação geral. Assim se faz necessário que este profissional busque uma formação dos conhecimentos que fundamentem a sua formação teórico-prática, para desenvolver sua competência. (Miosótis)

Miosótis ao se posicionar sobre a atuação do pedagogo parece não ter dúvidas ao considerar as ações do pedagogo determinantes para o reconhecimento e caracterização da sua identidade profissional. Demonstra ter consciência da importância de uma formação para a

aquisição de conhecimentos e solidificação da prática-pedagógica. Pensando assim, Miosóti comunga também com a tese de Severino (1996), quando este afirma que a identidade profissional do pedagogo se “[...] apóia no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apreciação de habilidade técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais.”.

Como Miosóti, Dália e Magnólia entendem a importância e valorização atribuídas ao pedagogo, assim como a construção de sua identidade como condicionantes dependentes de sua capacidade de se autodefinir e de se construir social e profissionalmente. Portanto é um processo que envolve atitudes, competências e práticas que recebem influências das relações tanto no âmbito objetivo como no subjetivo.

Em consonância às concepções de Miosóti, Dália e Magnólia também reafirmam que o reconhecimento do pedagogo como profissional é um processo a ser construído a partir da sua competência e do significado que ele dará a sua própria construção. Nesse este sentido, argumentam:

Para conquistar sua valorização profissional, é necessário demonstrar competência, compromisso e o desejo de ir à busca de inovações. Somente com este perfil ele será respeitado e conseqüentemente conquistará o seu espaço. (Dália)

Os caminhos a serem percorridos na conquista de uma valorização profissional perpassam principalmente por uma consciência efetivada por todos, desde o conhecimento de suas responsabilidades, capacidades de agir, entendendo desafios a ser superados. Assim, as oportunidades surgirão para a descoberta do nosso real papel dentro e fora da escola: que ainda exercemos várias funções mesmo que se busquem mudanças, mas as circunstâncias, muitas vezes vão se organizando (sic) de forma que não dá para se fugir disso, com facilidade. (Magnólia)

A visão dessas interlocutoras reflete as afirmações de Therrien (2003, p.11), quando este autor destaca que “É preciso saber ler o presente como expressão das transformações do passado de modo a poder escrever o futuro. O horizonte do pedagogo é a utopia, algo que se persegue e realiza para além do concebido inicialmente.”. Com essa perspectiva é possível percebermos que muitas das situações vividas pelo pedagogo apresentam-se como reflexo de sua participação política, de uma postura crítica diante dos fatos e tomada de decisões éticas, consciente que demonstrem autonomia. Entretanto, é possível rever a história e refazer os caminhos com um olhar e agir diferenciados, renovados, rumo a um futuro que, embora incerto, torna possível projetar novas idéias e alcançar objetivos.

Ao rememorar sua história de vida profissional, Jasmim demonstra ter seguido os caminhos propostos por Therrien. Assim, descreve um cenário com personagem e história que se configuram em pelo espírito de lutas, compromisso, participação, decisão política e

autonomia. Compreendemos que, de fato, a história de Jasmim se encaminha para uma perspectiva mais idealista, o que se confirma nos fragmentos narrativos a seguir:

Para ser reconhecida como profissional, em particular como uma pedagoga, foram anos de trabalhos, muitas realizações de projetos idealizados e construídos pouco a pouco com o grupo. No início foi um trabalho de conquista, uma mudança de concepção. O pedagogo passa também a participar das discussões, fomentação e avaliação dos processos educacionais que ocorrem fora da escola, ampliando-se, portanto, o mercado de trabalho para esse profissional, que passa a ocupar funções vinculadas à educação em diferentes contextos. Focada nesta discussão, acredito que o pedagogo, como classe organizada, ainda tem muito que lutar, uma vez que não se tem uma solidez dessa categoria enquanto organização. Se todas as profissões, ou quase todas são sistematizadas e organizadas enquanto categoria, porque não lutar para efetivar a função de pedagogo (a) também como classe organizada e reconhecida? (Jasmim)

Com a análise dessa narrativa, compreendemos que a interlocutora, como autora da sua própria história, contracenou com conflitos e desafios, tornando-se uma profissional perseverante, competente e comprometida, com determinação de construir uma identidade que não se fixa no tempo e no espaço da mesmice, mas que transpõe as barreiras do acaso, movendo-se em direção a caminhos que a levem a constituir-se consigo mesma e com seus pares.

Para Brzezinski (2002), uma das formas de construção e reconstrução da identidade profissional do pedagogo consiste na busca e no aprimoramento constantes do conhecimento, inclusive tecnológico, bem como na análise e debate de práticas educacionais, coletivamente (associações, sindicatos, etc.), com objetivo de mudar a história e imagem do pedagogo no seio da sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao reconhecimento do papel por ele desempenhado, como praticante crítico, reflexivo e intelectual transformador, cujo objetivo maior se funde à formação dos cidadãos. As idéias dessa autora contemplam a versão de Jasmim, que acredita não haver conquista sem luta, portanto torna-se necessário unir esforços e falar a mesma língua na caminhada em busca de melhores dias.

A análise do fragmento narrativo de Hortência também indica os caminhos que o pedagogo deve seguir para reconstruir sua identidade. Nessa perspectiva, sinaliza que, para o profissional conquistar mais credibilidade, reconhecimento e consistência de suas práticas, ele necessita dispor de condições favoráveis, como estrutura física, material e humana, assim como organização didático-pedagógica que garantam a veiculação de propostas curriculares norteadoras do processo educativo. Além disso, faz-se necessária a busca de articulações que sintonizem a equipe de trabalho para a elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico, de forma que este se torne significativo para a realidade contextual e se constitua

como instrumental imprescindível compreendido como célula viva que nutre e norteia as ações da escola. Eis suas percepções:

Compreendo que, para que haja um trabalho eficiente da supervisão escolar e que possa ajudar a produzir as mudanças indispensáveis da prática pedagógica, são necessárias condições objetivas e subjetivas ligadas e não dicotomizadas, articuladas com os demais segmentos envolvidos no processo de aprendizagem e que o supervisor deve acolher o professor em sua realidade, em suas angústias, e essa atitude é fundamental também como uma aprendizagem do pedagogo em relação ao trabalhar em cima da idéia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos para a prática pedagógica; fornecer materiais; procurar avançar e fazer acompanhamento dos professores nas várias dimensões. Na sua prática pedagógica, é necessário que o profissional busque coerência entre os objetivos pedagógicos dos professores, as metas e os objetivos da escola. Isto poderá ser subsidiado através do projeto político da escola, assim haverá um consenso básico único para todas as decisões a serem tomadas. (Hortência)

Hortência revela estar se projetando em busca de se reconstruir dentro de seu contexto de trabalho, articulando com os pares práticas inovadoras, que os levem a perceber a relação existente entre o trabalho que realizam em sala de aula e o projeto político-pedagógico da escola. Essa ação consiste, pois, em um determinante revelador da importância do pedagogo no processo de construção da identidade profissional e denota a importância desse profissional para o monitoramento do trabalho dos professores, remetendo-o para o alcance das grandes metas propostas no projeto da escola. Para ampliar a visão de Hortência, buscamos a contribuição de Marafon e Machado (2005, p 70-71), quando afirmam:

No nosso entendimento, o pedagogo tem como um de seus compromissos contribuir para a transformação da escola numa perspectiva progressista, revendo o papel da mesma na sociedade capitalista. Para que isso aconteça, é necessário que esteja capacitado profissionalmente e comprometido politicamente com a transformação da sociedade. O pedagogo, em conjunto com os demais profissionais, discute a escola, tanto no que se refere a sua função e estrutura como a sua organização, coordenando a elaboração do projeto político-pedagógico. Por meio de discussões em torno desse projeto, a escola poderá identificar seus problemas, seus entraves, os mecanismos que a tornem seletiva, e enfim elaborar hipóteses e até mesmo encontrar soluções conjuntas, viáveis e importantes para se ter um escola de qualidade. Assim o pedagogo que valorizamos precisa estar atento às necessidades apresentadas pelo corpo docente, pelos alunos e pela comunidade externa, coordenando o projeto político-pedagógico e administrando os recursos materiais.

Percebemos, através dos relatos narrativos seguintes, que os interlocutores têm uma consciência clara sobre o papel do pedagogo no processo educativo, evidenciando a importância desse profissional para o sistema educacional/escolar, mas há expectativas e compreensões diferenciadas entre os interlocutores a respeito da importância atribuída ao pedagogo. Alguns se revelam de forma mais ousada, externando o seu modo de fazer pedagógico e ser profissional na intenção de confirmar a importância do pedagogo no

contexto de trabalho. Nessa posição se destacam falas de Gardênia, Azaléia, Jasmim, Narciso, Tulipa e Begônia:

O pedagogo é um elemento de suma importância no processo educativo, porém é necessário que ele tenha consciência que seu campo de atuação está se ampliando e que será exigido dele uma atuação com competência, pois é desta atuação que a escola necessita para reverter a situação que se encontra. Atualmente o pedagogo está sendo mais aceito pelos docentes, percebe-se certo distanciamento do conceito de fiscalizador que lhe foi atribuído ao longo do processo histórico do qual este surgiu. (Gardênia)

O cotidiano do supervisor é bastante complexo. Devido a sua complexidade, faz-se necessário que este conheça a realidade que atua para assessorar, de forma eficaz, os planos dos docentes, coordenar reuniões, organizar cronograma de atividades da escola, acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula e analisa junto com o professor, o rendimento dos alunos. (Azaléia)

O pedagogo é necessário na escola neste novo contexto, pois se trata de um espaço de grandes conflitos e complexidades, portanto, torna-se importante ter um profissional preparado para envolver-se com tal realidade. (Jasmim)

Com isso existe uma real necessidade da supervisão e supervisor numa escola, pois, como a própria palavra diz supervisor é um olhar diferente, mais profundo, uma releitura dos acontecimentos. Essa necessidade aumenta ainda mais. Com o crescimento da complexidade das escolas, se faz necessária a presença de um profissional que tenha competência para atuar nos diversos campos do saber de maneira interdisciplinar e integradora. (Miosótis)

O pedagogo exerce um papel bastante relevante na escola quando se perpetua em um exercício constante do pensar, do descobrir e do saber o modo de avançar nas ações e também o de recuar na hora certa. (Tulipa)

O trabalho do pedagogo está relacionado às ocorrências do cotidiano, pois a ele se prende fatos que estão acontecendo na escola ou na família. (Begônia)

Em consonância com o que nos dizem esses interlocutores sobre a importância do trabalho do pedagogo no processo educativo, Libâneo (2005, p. 57) declara que a falta do pedagogo especialista nas escolas vem ocasionado prejuízos para esse espaço.

Pesquisas sérias sobre o funcionamento da escola, nacionais e estrangeiras, mostram o efeito positivo do trabalho de bons diretores e bons coordenadores pedagógicos para a aprendizagem dos alunos. Há relatos mostrando como as escolas com diretor e coordenador com habilitação funcionam bem, isto é, quando o diretor sabe dirigir uma escola, o coordenador pedagógico sabe como ajudar no trabalho pedagógico-didático dos professores, os orientadores educacionais sabem como ajudar os alunos na formação da sua subjetividade e no seu relacionamento social na escola e na classe.

Nas entrelinhas de suas falas os interlocutores acima demonstram ter a mesma consciência que este autor sobre a relevância do pedagogo no processo educativo, e, por conta dessa consciência, é que se lançam no movimento de busca e realizações, revelando inquietação e desejo de mudarem a realidade do pedagogo, que se manifestava com uma identidade burocrática, fragmentadora e centralizadora. Para além do que desejam os

interlocutores, Brzezinski (2004) defende que, na verdade, se faz necessária a definição da identidade do pedagogo, visto que, desde a gênese do curso de Pedagogia, o profissional se revelou com um ser ambíguo, polêmico e controvertido.

Desse modo, o pedagogo almeja sua valorização e reconhecimento diante de seus pares como profissional habilitado capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na produção do conhecimento, em diversas áreas da educação. Em consonância com esse desejo de ser valorizado, acalentado pelos interlocutores, Saviani (1982, p.41) explica que tal aspecto está relacionado

[...] as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu espaço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica como tal marcam aquilo que deve ser em contra posição a aquilo “que é”. A valorização é o próprio esforço do homem em transformar “o que é” naquilo que “deve ser” [...] valores e valorização estão intimamente relacionados sem os valores, a valorização seria destituída de sentido, mas em contra partida sem valorização os valores não existiriam.

Temos claro, portanto, de que a valorização se dá em um processo de luta, esforço, trabalho, dinamismo, compromisso e conquistas, e não por imposição. Sendo assim, concretiza-se na vivência e relacionamento do pedagogo com seus pares, processo em que o pedagogo marca sua história, desenha sua identidade profissional, tornando-se mais seguro, definido e animado para trilhar novos caminhos em busca de sua afirmação profissional. Moita (2000, p. 116), a esse respeito esclarece:

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. [...] essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que vão se estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Os relatos dos interlocutores desta pesquisa e essa citação nos permitem entender que o processo de construção da identidade profissional do pedagogo passa pela sua capacidade de liderar, renovar e refazer os conhecimentos, continuamente, visto que as transformações processadas no mundo atual ocorrem rapidamente, superando as informações e as tornando obsoletas. É preciso então avançar em direção ao novo, abrindo espaços para o outro contribuir para a aquisição de saberes, maturidade e autonomia profissional.

Acreditamos que a adotar essa postura, o profissional conquistará não somente reconhecimento, valorização, mas também a ampliação do seu próprio espaço de trabalho,

como já percebemos alguns sinais nesse sentido, pois, conforme Libâneo (2002), hoje há mais espaço para o pedagogo, visto que a expansão do mercado para o profissional avançou muito.

Percebemos nos relatos que o pedagogo exerce uma função central no cotidiano de sua prática, onde procura manter uma rede de relações interpessoais, buscando a organização e monitoramento do processo educativo, o diálogo, o entendimento e a interação com a equipe de trabalho, com vista à concretização dos objetivos que são de interesse de todos, ou seja, os interlocutores demonstram atender às demandas das escolas, intervindo na prática pedagógica quando preciso e realizando mudanças que contemplem as necessidades pedagógicas efetivamente. Diante de tudo o que foi exposto, Margarida ressalta que

Pode até parecer utopia afirmar que o corpo docente e discente e até mesmo a própria comunidade já percebe a presença ou a ausência do pedagogo. Sei que a presença desse profissional vem tentando amenizar os estragos causados pela própria história brasileira, que se fez e ainda se faz baseada em princípios e medidas que privilegiam sempre aqueles que já são privilegiados, e pouco ou nada beneficiam as classes populares. Até chego a pensar que dinheiro não combina com educação. Quanto à valorização do pedagogo, fica a questionar: será que a maioria dos governantes querem realmente que o povo brasileiro supere o subdesenvolvimento, que sejamos um país de pessoas com instrução e consciência crítica e, por sua vez, que participe desse desenvolvimento? País que cresce de forma democrática é o país que possui gestores que investem em educação, sem medo e com prioridade na prática, valoriza os profissionais, torna o espaço específico, um lugar agradável, alegre e incentivador, do estudo, do crescimento humano, enfim que busca um ensino de qualidade. (Margarida)

Em conformidade às concepções de Margarida, Rosa faz uma análise do trabalho do pedagogo e conclui que o profissional já conquistou, sim, seu espaço a ponto de se tornar indispensável no processo educativo. Nesse sentido, é bastante enfática:

Os outros profissionais que fazem escola que me perdoem, mas o pedagogo é fundamental. Ele é indispensável para o sucesso do trabalho educativo e tem seu lugar reservado no contexto escolar. Para tanto precisa estar na vanguarda, em dia com a pedagogia da contemporaneidade. Portanto, é necessário que esteja em constante formação, até porque, dentre outras, ele precisa desenvolver as seguintes atividades: acompanhar, planejar e avaliar as atividades pedagógicas; participar da elaboração e/ou implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar; orientar o corpo docente no procedimento de preenchimento de cadernetas e ficha do rendimento escolar dos alunos; apoiar ou intervir nas ações administrativas quando solicitado; acompanhar os professores em projetos de iniciativa docente; estimular a criatividade do trabalho docente; diagnosticar junto ao docente, para intervenção, o desempenho acadêmico dos alunos; promover capacitações para professores e demais funcionários; participar das reuniões de pais promovidas pela escola como membro da equipe gestora; organizar anualmente as atividades pedagógicas em forma de plano de ação; participar da lotação de professores; promover sua própria formação continuada. (Rosa)

Compreendemos que as expressões de Rosa, embora supervalorizem a figura do pedagogo, externam sua consciência sobre a relevância do seu papel enquanto profissional que pode agir e contribuir com seus pares para a melhoria da realidade escolar, assim como evidencia que a identidade profissional do pedagogo se consolida através das múltiplas ações

interativas desenvolvidas no percurso histórico social de sua formação teórico-prática. Reforçando as concepções de Rosa, Brzezinski (2002, p.8) destaca que “O processo de significado e experiência dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos”.

No bojo dessas percepções acerca das ações desenvolvidas, em que se revela a importância do trabalho do pedagogo e a necessidade de interagir com os pares como forma de buscar o convívio para o fortalecimento do trabalho do profissional, Freitas (2006, p. 68) ressalta que “O convívio com o grupo permite o confronto entre as pessoas e cada um vai-se construindo nesse processo de interação, através das constatações de semelhanças e diferenças entre nós e os outros”. É nessa dinâmica relacional com o outro que nos identificamos e afirmamos como ser social e profissional.

As concepções de Rosa e as abordagens das autoras nos permitem entender que as ações desenvolvidas pelo pedagogo em conformidade com as relações estabelecidas com seus pares se fazem cruciais, ao tempo que correspondem, também, aos atributos necessários para a configuração da identidade pessoal e social do pedagogo.

A partir das análises das narrativas concluímos que a identidade profissional do pedagogo se forma das relações de trabalho, na interação com outros sujeitos e instituições, portanto, para construí-la é preciso viver as relações de trabalho e interagir nas atividades desenvolvidas pelos grupos. Desta forma, novos olhares são despertados e, assim, o pedagogo muda o foco das velhas concepções, incorporando outras estratégias que lhe possibilitem uma maior significação social de sua profissão e a subsequente a (re) construção da sua identidade profissional.

Diante de tudo que foi abstraído das narrativas, constatamos que a identidade profissional do pedagogo é fortalecida à medida que suas ações se voltem para um projeto mais amplo do espaço educativo e que o profissional tenha a visão de que o trabalho transformador se consubstancia na ação coletiva com seus pares, na busca da realização de propostas pedagógicas significativas e consistentes, e na reflexão sobre a própria prática profissional desenvolvida no contexto de trabalho.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Mil fibras nos conectam com outras pessoas e por essas fibras
nossas ações vão como causas e voltam para nós como efeito.
(Autor desconhecido)

O desejo e a necessidade de entender como o pedagogo que exerce função na rede pública estadual de ensino vem construindo sua identidade profissional no transcorrer da sua prática pedagógica nos motivou a definir objetivos e traçar caminhos que nos permitissem a realização de estudos em busca de respostas para as questões que nos inquietavam.

As críticas tecidas ao pedagogo, colocando em questionamento e dúvida a sua capacidade para exercer bem a função que lhe é atribuída, assim como as idéias concebidas por alguns profissionais da educação de que o pedagogo não tem identidade própria aguçaram também nosso interesse em realizar esta pesquisa. Esse interesse consiste em mostrar que, muito embora o pedagogo venha historicamente passando por crises de afirmação profissional pela indefinição de papéis a desempenhar e até mesmo, em alguns momentos, por uma crise existencial, o pedagogo tem, sim, identidade profissional. Não se trata, evidentemente, de uma identidade fixa, imutável, inabalada, que se consolidou no início da profissão e permanece inalterada, até porque, conforme Hall (2000), esse tipo de identidade não existe. Conforme essa concepção, a identidade do pedagogo vem se constituindo em momentos temporais e espaciais diferenciados pelo fato de esse profissional situar-se em contextos socioculturais e políticos historicamente definidos, o que torna o seu processo identitário complexo e inacabado.

Isso não significa dizer que o pedagogo é um profissional desencontrado, despreparado, incapaz de atuar com eficiência e contribuir efetiva e significativamente para a construção do processo educativo. Historicamente esse profissional foi estigmatizado, refugado no contexto educacional e negado como ser que pensa, produz e age colaborando com os demais profissionais para a transformação da realidade educacional.

Não podemos ignorar que sua trajetória tem sido marcada por situações caracterizadas pelas dúvidas, incertezas e mudanças frequentes, que o acompanham desde o processo de formação acadêmica até o exercício de sua prática pedagógica. Essas situações ocorrem não para atender às necessidades específicas do próprio profissional, mas para cumprir determinações que advêm das várias instâncias política, econômica, sócio-educacional. Nesse vai-e-vem de tantas modificações, o pedagogo se vê num ritmo de inconstâncias e conflitos que concorrem para a instabilidade de sua identidade profissional.

Essa realidade, assim posta, se confirma nas narrativas feitas pelos pesquisados. Nesse sentido, acreditamos que essa compreensão do passado se torna bem nítida no presente pelo fato de a maioria dos participantes ter ingressado na profissão por mais de duas décadas, período que, abarca as diferentes formas de abordagem pedagógica traçadas pelo paradigma conservador, como também os traduz as manifestações de repúdio dos profissionais da educação às condições impostas para exercer uma profissão alienada e alienante, subserviente aos dilemas do regime ditatorial, comandados pelos órgãos ou segmentos que guiam o sistema educacional. Portanto, como sujeitos que vivenciaram essas fases e agentes da sua própria história, suas memórias fluem nitidamente, reativando as lembranças dos períodos que marcaram sua história de vida e delinearam a sua identidade profissional.

Por tudo isso, evidenciamos a importância deste estudo investigativo, que se constituiu como espaço de desabafo para os participantes da pesquisa revelarem suas angústias, temores, realizações e dificuldades pessoais e profissionais, bem como um espaço de movimento, de mobilização e liberação de energia, favorável a externar as tensões e refletir sobre o fazer e o ser profissional, propiciando o auto-reconhecimento e a auto-valorização. Visto dessa forma, tornou-se lugar oportuno e democrático para os interlocutores reviverem as lembranças registradas nas suas memórias.

Além disso, acreditamos ser este estudo relevante por abordar e discutir aspectos fundamentais da formação e prática pedagógica do pedagogo, contribuindo, portanto, para a compreensão da importância de investir na formação subjetiva desse profissional, de modo a provocar a necessidade de desenvolver continuamente a auto-reflexão pessoal e profissional para, a partir desses movimentos, chegar ao amadurecimento de suas crenças, concepções, valores, a fim de melhor compreender o processo de construção de sua identidade.

Ao investigar o objeto de estudo deste trabalho, não nos colocamos ou sentimos como mera pesquisadora que apenas busca uma resposta para suas indagações. Contrariamente, nos situamos também como sujeitos desse processo, pois, além de atuarmos nessa profissão, cultivamos o desejo de socializar os resultados da pesquisa com os demais

profissionais da pedagogia, as representações sindicais e os órgãos do micro e do macro sistema estadual de ensino, através de espaços que favoreçam estudos e debates, como seminários, fóruns e outros canais veiculadores da participação coletiva. Intendemos, com a dinâmica desse movimento articulador, alcançar a promoção de intervenções necessárias, capazes de redimensionar o processo formativo, a prática pedagógica e, subseqüentemente, a identidade profissional do pedagogo.

Acreditamos ser este o caminho que dará sentido a nosso estudo, pois temos a convicção de que encontramos nesse trilhar investigativo, os elementos necessários para concretizar nossos objetivos, elementos esses que se expressam por meio das memórias, histórias de vida narradas pelos dezoito pedagogos interlocutores participantes desta pesquisa, os quais traduzem, através de suas falas, seus perfis, pessoal e profissional; revelam os motivos de suas escolhas pelo curso de Pedagogia; comentam a respeito de seus processos formativos, desafios e dilemas vividos no percurso de suas práticas. Externam ainda suas concepções, crenças, valores e imagens sobre a (des) valorização que (des) caracteriza a configuração da subjetividade do ser pedagogo.

Ressaltamos que essas reflexões, apresentadas no decorrer da pesquisa, oferecem uma visão panorâmica de como os pedagogos percebem a si mesmos, a sua profissão e a realidade na qual estão inseridos, nos diferentes momentos e espaços históricos que tem atuado. Assim, retomamos, de forma suscita, os pontos-chave que concentram o teor das abordagens empíricas evidenciadas nos relatos, apresentando os extratos dos dados garimpados..

A partir da amostra podemos abstrair, por meio de diferentes elementos da pesquisa, tais como sexo, idade, formação, tempo de serviço e experiência profissional, que, embora os interlocutores na sua maioria correspondam ao grupo de faixa etária mais madura e estejam inseridos na escala de maior tempo de serviço, portanto, próximo à aposentadoria, que há um interesse unânime dos interlocutores em aprimorar sua formação e prática pedagógica. Assim, manifestam explicitamente o desejo e a necessidade de saber mais e de tornarem melhores profissionais. Não importam os desafios que emergem dos mais variados aspectos (econômico, social, político), a determinação pela mudança, e transformação da realidade os conduz, com sede inesgotável, a novos horizontes, que lhes possibilitam a redefinir seus saberes e a própria identidade profissional.

No que se refere ao aspecto sexo, percebemos que há uma forte tendência para superar as idéias errôneas de que a profissão de pedagogo é uma área genuinamente feminina, visto os homens, por longas datas, se mantiveram longe da profissão, mesmo que

demonstrassem algum interesse pela pedagogia. A leitura dos dados nos levou a perceber que, apesar de haver uma preponderância do sexo feminino nessa profissão, começa a despontar uma nova tendência que se revela no interesse dos homens pela pedagogia. Com isso, dá-se início ao processo de desfeminização, da profissão, cujo acesso se caracterizava pela predominância de mulheres.

Destacamos também, no perfil dos interlocutores, dois aspectos distintos que diferenciam o grupo de participantes: um se caracteriza pela faixa etária, pois a maioria tem mais de 40 anos, e o outro, pelo tempo de serviço prestado, o que significa dizer que esses pedagogos têm mais experiência profissional.

Os relatos nos levam a constatar que a maioria dos pedagogos fez suas opções motivadas por situações circunstanciais para atender as suas próprias conveniências, ou seja, porque não tiveram acesso a outras profissões pelas quais tinham interesse, por falta de oportunidades do contexto, condições financeiras e necessidades de aperfeiçoamento na profissão, já que exerciam o magistério. Outro grupo admite ter recebido fortes influências da família ou amigos. Assim, o quantitativo que afirma ter feito uma escolha por plena convicção e interesse pela profissão representa em média 20% dos interlocutores. Contudo os 80% que compõem o conjunto dos que fizeram escolhas por conveniência declaram que, muito embora não tenha sido a pedagogia sua primeira opção, passaram a gostar do curso e hoje se sentem satisfeitos pelo seu fazer e ser profissional.

Enfim, essa realidade comprova que, na área da pedagogia, são marcantes as escolhas circunstanciais. Esse contexto do acaso que impulsiona diferentes sujeitos a ingressarem na profissão se revela como significativa porta de ingresso dos pedagogos na profissão. Nesse sentido, os pedagogos demonstram um alto senso de adaptação, ao desenvolverem alguns interesses que se associam às formas de sobrevivência, revelando procedimentos estratégicos para despertar o sentimento de gostar da profissão, possibilitando-lhes superar os aspectos negativos marcantes desde o ato da escolha até o exercício da profissão.

Constatamos nas narrativas que há uma harmonia na concepção dos interlocutores sobre o processo formativo. De forma unânime, percebem que, sem o atributo teórico, fica difícil exercer competentemente a profissão, enfatizando que, diante das exigências do mundo atual, a função do pedagogo está cada vez mais complexa, requerendo do profissional mais preparo e habilidade para atender às demandas e resolver as questões técnico-administrativas que emergem do contexto escolar. Sendo assim, consideram positiva a formação continuada,

desde que esteja, sistematicamente, sintonizada com as práticas pedagógicas e articulada com a realidade do contexto de trabalho.

Em síntese, percebemos que os interlocutores destacam a importância da formação para a realização de suas atividades, destacando que o pedagogo deve conhecer e aproveitar bem os vários tempos e espaços escolares utilizados no processo de formação continuada. Essa ação deve ser tomada como ponto de partida e de chegada para ele construir sua identidade profissional.

A partir desse entendimento, fica claro que o pedagogo precisa criar condições para que ele e seus pares adquiram hábitos dinâmicos de estudos e pesquisa. Para isso é necessário que façam da própria prática objeto de reflexão, desenvolvendo mecanismos para problematizar, criar e transformar as ações educativas com vistas a dimensioná-las para a efetivação de um projeto político-pedagógico concreto e coerente com as propostas da escola e da sociedade atual.

Verificamos que os participantes da pesquisa guardam as lembranças das marcas estereotipadas da profissão, porém demonstram que, no dia-a-dia, estão mais conscientes do processo de construção de sua própria história. Com isso, revelam também um senso crítico mais aguçado, buscando redefinir suas posturas e práticas para a configuração de um perfil identitário mais inovador e emancipatório. Dessa forma, almejam provar sua importância para a construção do processo educativo, como agentes que podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas e, assim, conquistar, no meio educacional, mais credibilidade, aceitação e espaços suficientes para o revigoramento da sua identidade profissional.

Constatamos que, dentre os pontos críticos e fortalecedores do processo de desvalorização, os interlocutores apresentam as políticas de formação dos profissionais adotadas pelo macro e micro sistemas de ensino, em que algumas áreas não são contempladas, a exemplo da orientação educacional; as condições de trabalho são precárias, o que os impossibilita de exercer bem suas funções; há ineficiência dos sindicatos, que não representam bem a categoria dos pedagogos em defesa dos seus direitos, existindo ainda o acúmulo de funções, que sobrecarrega o tempo e o potencial do profissional, tornando-o num tarefeiro frenético. Além disso, o pedagogo se depara ainda com a perda do espaço de trabalho para profissionais de outras áreas do ensino, e remuneração salarial, que repercute em limitadas condições de vida e poucos investimentos na profissão, levando o profissional exercer duplas jornadas de trabalho para sobreviver dignamente.

Toda essa complexidade de situações concorre para uma realidade precária, tensiva e desgastante, instaura um estado de crise identitária, provocando sumariamente a baixa auto-estima e a imagem negativa do pedagogo.

Os pontos conflitantes que afetam a profissão do pedagogo e o processo de construção de sua identidade, como os estereótipos formados pelos demais profissionais, não parecem ter significância para descaracterizar a sua imagem profissional, mas, embora já se percebam algumas mudanças de concepções que visualizam positivamente a contribuição desse profissional para a educação, ainda persistem os ranços e as marcas que foram construídas ao longo da sua existência, os quais se revelam no descrédito quanto à capacidade do pedagogo em colaborar para o desenvolvimento da escola e da sociedade.

Percebemos também serem os salários outro ponto crucial, pois fica patente nas narrativas quando os interlocutores tocam nas condições de trabalho, imagens concebidas e motivações, demonstrando que há uma associação entre os salários percebidos por eles e a desvalorização social da profissão. Esta realidade cria um impacto negativo sobre a imagem que o profissional constrói de si e do que faz, prejudicando suas expectativas de vida e da profissão, haja vista que essa condição o faz sentir um trabalhador proletariado por dois motivos: o primeiro consiste em o pedagogo ser alguém que trabalha em grau superior ao que recebe financeiramente; e o segundo é o fato de não gerir suas próprias ações, ou seja, não poder manter o controle do seu processo de trabalho, faltando-lhe, portanto, autonomia.

Muito embora essas condições repercutam no bem-estar pessoal e profissional do pedagogo, uma vez que abalam sua auto-estima, e a imagem que construíram sobre si, os interlocutores demonstram que vão à luta, alimentando a esperança de superar os estigmas, desafios e dilemas. Mesmo concebendo que, em determinados momentos, sua prática pedagógica se torna um fardo extenuante, o pedagogo está em busca constante e incansável da ressignificação do seu fazer e ser profissional. Assim, vai adentrando no horizonte de novos conhecimentos na intenção de se fortalecer e cumprir o seu ofício, orbitando entre o prazer e o desprazer.

Enfim, por todas as realidades vividas pelo pedagogo, consideramos que é chegado o momento desse profissional ocupar, de fato e de direito, em nossa sociedade, o espaço valorativo a que faz jus.

Das análises dos dados podemos compreender que os interlocutores já assimilaram que as transformações sociais têm interferido profundamente na função da escola e no papel do educador, provocando mudanças contínuas e diversificadas no processo educativo, tornando as práticas pedagógicas mais versáteis. Essas transformações também têm

ocasionado conflitos e mal-estar nos pedagogos, questões amplamente discutidas no decorrer deste trabalho.

Os participantes da pesquisa, através de seus relatos, expressam suas concepções, crenças sobre o ser pedagogo ideal que deve se situar no novo contexto do século XXI. Demonstram, assim, uma visão renovada e inovadora, sinalizando a possibilidade de serem adotadas outras posturas e atitudes no desenvolvimento das práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas, construtivas e efetivas na construção de um projeto político pedagógico coerente com a realidade da escola e do mundo atual.

Dessa forma, no eixo das expressões visualizadas nas narrativas, destacamos as principais concepções que os interlocutores formam sobre o ser pedagogo voltado para atuar no século XXI. Nessa perspectiva, o profissional deve:

- ✚ Desenvolver suas atividades com dinamismo, buscando articular-se entre os setores e com os demais agentes da educação;
- ✚ Manter seu processo formativo renovado, a partir de saberes que possam ampliar sua visão pedagógica: os conhecimentos sistematizados de sua prática, os fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos e filosóficos da educação, bem como os saberes e experiências adquiridos no dia-a-dia.
- ✚ Desenvolver suas atividades com dinamismo, fundamentando a prática pedagógica no campo das dimensões técnica, humana, política, social, ética e estética;
- ✚ Conhecer o funcionamento da escola e sistema educacional, sua estrutura organizacional e a legislação que normatiza a educação;
- ✚ Manter leituras atualizadas sobre os aspectos inerentes ao fazer pedagógico, tais como: currículo, metodologias de ensino, planejamento, didática, avaliação, relações humanas, etc.;
- ✚ Desenvolver o espírito de empatia e conquista com vista a cultivar no grupo de trabalho o sentimento de solidariedade, participação, decisão e compromisso na construção e efetivação do projeto pedagógico da escola;
- ✚ Assumir, com competência pedagógica, administrativa, política, técnica e humana, o ofício de sua profissão;
- ✚ Descentralizar as ações pedagógicas, buscando a construção do trabalho coletivo, integrado, socializado, flexível e democrático;
- ✚ Promover o intercâmbio sócio-cultural com vistas às trocas de experiências e fortalecimento do processo educativo;

- ✚ Refletir sobre o fazer e ser profissional, numa dinâmica que favoreça o redimensionamento de suas práticas pedagógicas e a ressignificação da identidade profissional;
- ✚ Procurar desenvolver junto aos professores e alunos novas habilidades didático- pedagógicas que possam favorecer formas significativas efetivas de ensinar e aprender;
- ✚ Construir, com o coletivo da escola, uma relação de parceria favorável à solidificação do trabalho articulado e compartilhado, voltado para a realização de atividade que o levem à formação crítica e conquista da cidadania autônoma e emancipatória, etc.

Ressaltamos que todos os pontos, aqui evidenciados e outros não explicitados, foram abstraídos dos trechos narrativos dos interlocutores que participaram colaborativamente da produção da nossa pesquisa.

Os relatos das histórias de vida dos interlocutores nos possibilitaram entender que o pedagogo, no transcorrer de sua trajetória profissional, vem se caracterizando concretamente por diferentes identidades, as quais estão configuradas por concepções e paradigmas delimitados nos fundamentos políticos, sócio-históricos e culturais definidos em tempos e espaços diferentes ao de sua existência.

Percebemos, dessa forma, que hoje emerge outro ser pedagogo revestido de uma nova face: mais aberto, flexível, capaz de mudar e transformar o seu fazer pedagógico e o próprio ser pessoal e profissional. Emerge um profissional que procura, por meio de suas ações, traçar um caminho adverso ao percorrido no passado, que trouxe como saldo as marcas de uma história rica em controvérsias políticas e conflitos ideológicos. Isso porque o perfil do pedagogo tradicional, (centralizador, fragmentador, tecnicista, burocrático) que persistiu por longas décadas e, ainda, quem sabe, persiste em alguns contextos, contribui para a formação de estereótipos, estigmas e, subseqüentemente, a negação pelos demais agentes do ensino.

Contudo, essa realidade, associada a outras questões, como: mudanças freqüentes no currículo do curso de Pedagogia e nas funções que, conseqüentemente, repercutiram para a descaracterização da identidade do pedagogo, não influiu efetivamente para sua aniquilação, pois, embora sofrendo descrédito e vivendo de incertezas, o pedagogo vem lutando, firmemente, com otimismo e dinamismo com a intenção de contribuir para a melhoria da educação e de ressignificar sua identidade profissional.

E, nessa dinâmica, o pedagogo vem desenhando o seu perfil, como bem delineiam os participantes da pesquisa ao narrarem que a construção das suas identidades se configura através das seguintes ações:

- ✚ Organização e gestão do processo educativo;
- ✚ Articulação e mediação da aprendizagem dos alunos a partir de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos professores;
- ✚ Monitoramento do processo técnico-administrativo, tanto na tomada de decisões quanto a problemas relacionados ao cotidiano escolar;
- ✚ Orientação do trabalho pedagógico, articulação da relação escola-comunidade, monitoramento dos vários projetos desenvolvidos na escola;
- ✚ Estabelecimento de parcerias com os alunos, articulação do trabalho educativo com a proposta pedagógica da escola;
- ✚ Busca de saberes através da criação de tempo e espaço para efetivação da formação continuada;
- ✚ Favorecimento de um clima de companheirismo e ações compartilhadas entre os profissionais da escola;
- ✚ Criação de situações desafiadoras que possibilitem a si e a seus pares refletirem; amadurecerem e tomarem decisões mais viáveis à melhor condução do processo ensino-aprendizagem;
- ✚ Incentivo à participação ativa e efetiva dos profissionais no trabalho educativo, dentre outras atividades que emergem do cotidiano de seu campo de trabalho.

Diante do que foi exposto, concluímos que a ação do pedagogo não se restringe simplesmente a executar as tarefas. Compreendemos que suas ações tornam-se cada vez mais amplas e complexas, exigindo desse profissional habilidade, dinâmica e capacidade para articular os meios necessários para o funcionamento do processo educativo, assim como para mediar, com dinamismo, as ações e relações entre todos os profissionais que constroem a história da educação. Portanto, no desenvolvimento das ações associadas e sistematizadas pelo projeto político pedagógico, e ainda nos dilemas e desafios vividos que o pedagogo vem consolidando sua identidade profissional.

As narrativas revelam que os participantes da pesquisa, no desenvolver da prática profissional, são estimulados a refletir sobre os diferentes papéis que desenvolveram e ainda desenvolvem, assim como sobre a constituição da profissão e do próprio profissional.

Podemos afirmar que, a partir desses dados, abstraídos das memórias dos interlocutores, compreendemos melhor a história de vida profissional do pedagogo. Podemos,

também, confirmar nossas suposições previamente concebidas quando da pretensão da realização desta pesquisa, de que a estrutura teórico-prática da profissão pedagogo tem gerado um clima conflituoso e transitivo entre os profissionais, os dilemas e desafios ocasionados ocasionado pela desvalorização social.

Como exemplo típico desse quadro paradoxal, citamos Acácia e Orquídea. A primeira manifesta-se insatisfeita e descrente com os órgãos que nutrem a educação, e em alguns momentos apresenta-se pessimista. Já a segunda revela um sentimento de esperança e crença, até reconhece que o sistema educacional tem efetivado algumas medidas que favorecem a profissão, como a lotação de coordenadores nas escolas. Esses posicionamentos antagônicos revelam que existem diferenças no pensar, agir e ser pedagogo, o que, evidentemente, supõe diferentes identidades que se formam em contextos e espaços diferentes.

Ler e analisar as memórias narradas pelos pedagogos interlocutores da nossa pesquisa foi uma tarefa instigante, minuciosa, contudo muito prazerosa. Instigante e minuciosa porque exigem bastante concentração nas leituras, objetivando uma interpretação fiel e coerente ao pensamento expresso por todos participantes da pesquisa. Prazerosa pela forma sincera, lúcida, transparente e autêntica que são elucidados os pontos críticos e significativos que norteiam o ser pedagogo na dimensão teórico-prática, os quais delineiam o processo de construção identitária desse profissional no decurso de sua trajetóriasócio-histórica.

Ao finalizar a produção desta dissertação, nos sentimos contemplados no sentido de termos alcançado os resultados almejados. Podemos considerar que estes, além de representarem ricas contribuições, superaram em termos de conteúdos. Certamente esse fluxo de informações nos levou a ter certas dificuldades para filtrá-las, porém compreendemos que o campo de pesquisa, nessa área, apresenta-se vasto e inesgotável. Com isso, acreditamos que há muito a ser explorado e, assim, consideramos que as discussões aqui tecidas podem ser o despontar de um horizonte que se encaminha para o aprofundamento do campo investigativo. Que outras pessoas despertem a curiosidade para essa temática, incluindo a própria pesquisadora, que, por entender essa discussão como inacabada, prosseguirá nas suas investigações.

Ao concluirmos esta pesquisa, nos deparamos com a certeza de que a temática estudada compreende uma discussão complexa. Sendo assim, concordamos com Hall (2000), ao considerar que os estudos sobre identidade ainda são insuficientes e pouco compreendidos pela ciência social contemporânea, e, por essa razão, é prematuro qualquer intenção de

colocá-la à prova. A argumentação de Hall (2000) fortalece nossa posição de que as abordagens tecidas no corpo deste trabalho não correspondem à certeza absoluta e definitiva que define por completo o ser pedagogo.

Cremos, portanto, que as concepções, crenças, valores e imagens apresentadas pelos interlocutores e aqui descritas fluirão dinamicamente com o caminhar dos tempos e da história e se manifestarão naturalmente com outros perfis identitários, requerendo mais investigação.

Exatamente por chegarmos a esta conclusão é que almejamos que o fruto deste trabalho se transforme em fonte de estudos, reflexões, debates e incentivos para novas pesquisas, constituindo-se em novos saberes necessários e compatíveis às práticas pedagógicas adotadas no contexto de trabalho do pedagogo e, sobretudo, influencie, positivamente, o profissional para a compreensão da sua subjetividade.

Esta página não representa o fim da nossa história, e sim o (re) começar de muitas outras que serão tecidas no horizonte da vida profissional.

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

Caetano Veloso

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS OFICIAIS

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. p. 13-36.

_____. 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 dar outras providencias. 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, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/1996, p. 27833-27841.

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. In: BRZEZINSKI, I, **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas - SP: Papirus, 2004, p. 54-79.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: BRZEZINSKI, I, **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas - SP: Papirus, 2004, p.54-79.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: BRZEZINSKI, I, **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas - SP: Papirus, 2004, p. 54-79.

_____. Indicação n. 67 de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, V **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, p. 57-77, 1976.

_____. Indicação n.70, de 29 de janeiro de 1976. Trata do preparo de especialistas em Educação. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, V **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976. p. 101-38

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 115**, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília – DF: 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 970, de 9 de novembro de 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. Mimeo.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 09. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: CNE, 8 de maio de 2001. Mimeo.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 3276**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999. Mimeo.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 3554**, de 7 de agosto de 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. Mimeo.

_____. Conselho Federal de Educação – **Resolução n. 2** de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. Documenta, n.100. p. 113-117. 1969.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena - **Resolução n. 1**, 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: 1999. Mimeo.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena – Parecer n. 5/2005 de 13 de dezembro de 2005. Que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF: 23 dez. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena - Parecer n.3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, 2006. Brasília – DF: 23 dez. 2006.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, 2006. Brasília – DF: 23 dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Ato da Reitoria n. 2 37 / 1975 de 06 de maio de 1975**. Teresina: UFPI, 1975. Mimeo.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 017 de 21 de novembro de 1989**. Teresina: UFPI, 1989. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 060 de 11 de novembro de 1990**. Teresina: UFPI, 1990. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 053, de 30 de agosto de 1990**. Teresina: UFPI, 1990. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 057 de 20 de outubro de 1990** Teresina: UFPI, 1990. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 063 de 22 dezembro de 1990**. Teresina: UFPI. 1990. Digitado.

_____. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 007 de 1991 (sem data)**. Teresina: UFPI, 1991. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 011 de 1991**. Teresina: UFPI, 1991. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 002 de 25 de janeiro de janeiro de 1992**. Teresina: UFPI, 1992.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 054 de 11 de novembro de 1992**. Teresina: UFPI, 1992. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 0021 de 21 de janeiro de 1993**. Teresina: UFPI. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 064 de 18 de março de 1993**. Teresina: UFPI, 1993. Digitado.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 064 de 18 de janeiro de 1993**. Teresina: UFPI. Digitado.

_____. Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 080 de 21 de outubro de 1994**. Teresina: UFPI, 1994. Digitado.

_____. Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 112 de 1995 (sem data)**. Teresina: UFPI, 1995. Digitado.

_____. Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 16 de 15 de fevereiro de 2001**. Teresina: UFPI, 2001. Digitado.

_____. Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 190 de 16 de dezembro de 2001**. Teresina: UFPI, 2002. Digitado.

_____. **Proposta curricular do curso de Pedagogia**. Teresina: UFPI, 2003. Mimeografado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto do curso de Pedagogia**. Teresina: UESPI, 2000. Digitado.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 018 de 30 de março de 1999**. Teresina: UESPI, 1999. Digitado.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 011 de 23 de março de 2001**. Teresina: UESPI, 2001. Digitado.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 065 de 16 de dezembro de 2002**. Teresina: UESPI, 2002. Digitado.

_____. Conselho Universitário. **Resolução n. 026 de 25 de junho de 2003**. Teresina: UESPI, 2003. Digitado.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 165 de 01 de janeiro de 1995**. Teresina: UESPI, 1995. Digitado.

DOCUMENTOS DE SEMINÁRIOS E ENCONTROS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. **Documento Final V Encontro Nacional da Associação Nacional Pela Formação da Educação**. Belo Horizonte: 1990. Digitado.

_____. **Documento Final do VI Encontro Nacional**: Documento Final. Belo Horizonte: 1992. Digitado.

_____. **VIII Seminário Regional Sobre a Formação do Educador e I Encontro estadual da ANFOPE**, 2002, Belo Horizonte. A Formação do Profissional da Educação e o Curso de Pedagogia. Belo Horizonte: 2002. Digitado.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte: 1983. Mimeo.

LIVROS, REVISTAS, DISSERTAÇÕES, TESES E JORNAIS

ABBHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade-narrativa na primeira pessoa In: SOUZA, E. C. de. (Coord.) **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALARCÃO, I. Prefácio. In: ABRAHÃO, H. M. (Org.). **Identidade e vida de educadores Riograndenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-13.

ANTUNES, R. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento**. 11. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1984.

BOBBIO, N. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOSI, E. **Memórias e sociedade: lembranças de velhos**, 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Tradução Fernando. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

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

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas - SP: Papyrus, 2004.

CARDOSO, F. G. Os movimentos sociais populares no processo de transformação social. **Revista serviço social & sociedade**, Ano x, n. 33, p.72-84 Ago, 1990.

CARROLO, Cr. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997. p. 21-50.

CARVALHO, M. de L.R.S. **A função do Orientador Educacional**. São Paulo: Moraes, 1986.

CARVALHO, J. S. A identidade do pedagogo: introduzindo o debate do ensino. **Estudos e documentos** – Identidade do pedagogo, v. 36. São Paulo: LIFE, 1996 p. 16-26.

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

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

CAVALCANTE, M. J. **Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério – um projeto em construção**. 1992.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNB, Brasília: 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE S.T. M; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.58-75.

CRITELLI, D. O trabalho e o sentido da vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 16 jun. 2006. Cotidiano, Caderno 3, p. 5.

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

COSTA, C. B.; MAGALHÃES, N. A. **Contar história, fazer história**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

DANTAS, H. Afetividade e inteligência. In: LIVRO DAS JORNADAS 2002: Temas da educação I, 2002. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Futuro Congressos e Eventos, 2002.

DELGADO, L. de A. N. **Historia oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC/UNESCO, 2000.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A & FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

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

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e o proletarização**. Teoria & educação (4), Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41 – 61

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru - SP: EDUSC, 1999.

FARIAS, I. C. Um troupiu na política: entrevista com o general Antônio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M. M (Coord.). **Entrevistas: abordagens e usos da história Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERRAROTTI. Sobre a autonomia do método biográfico In: NÓVOA, A, FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 6).

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas - SP: Papirus, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. S. **Escolha profissional: opção ou imposição?** 1978. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCAR, São Paulo: 1978.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial de Taylor aos nossos dias: evolução e tendência da moderna administração de empresa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

FINGER, M. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, A. O método (auto) biográfico e a formação. **Cadernos de formação I**, Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, F. de L. de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP: 2006.

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

_____. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP. 1994.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade del yo**. Barcelona: Península: 1995.

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

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas - SP: Papyrus, 2004.

GATTI, B. A. A identidade do pedagogo. **Educação e Compromisso**, Teresina - PI: v. 5, n. 12. p.10-13, dez/jan. 1993.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente-profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa - Portugal: Ed. da UCA, 2004. p. 130-146.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1987.

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

LAVILLE, C., DIONE, J. **A construção do Saberes: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais.** Porto Alegre: Artes Médica; Belo Horizonte - MG: Ed. da UFMG, 1999.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 10-19.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questão da Nossa Época, n. 64).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.

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

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 4. ed. Goiânia - GO: Alternativa, 2003.

_____. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: v. 11, n.65, p. 52-00, set.out. 2005.

LIMA, A. de S. de. Aspectos legais da orientação educacional. In: **Seminário de orientação educacional do estado de São Paulo**. São Paulo: 22 jun. 1969.

LIMA, E.C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: Rangel, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas - SP: Papirus, 2002.

LOPES, L. P. da M. **Identidades fragmentadas**. Campinas - SP: Mercado das letras, 2002.

LÜCK, H. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 16. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. “A título de conclusão – voz, palavra e escrita: direito de todos”. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996. p. 133 – 199.

MANFREDI, S. M. As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 47, p, 78-91, nov. 1989.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARAFON, M. R. C.; MACHADO, V. L. C. de. **Contribuições do pedagogo para a educação escolar: pesquisa e crítica**. Campinas – SP: Alínea, 2005.

MEDINA, A. S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MIELZYNSKA, J. A. Construção e a aplicação de questionários na pesquisa em ciências sociais. **Revista de programa de estudos pós-graduados da PUC-SP**, São Paulo: v. 4 n. 5 p. 127-149, jun. 1998.

MINAYO, M.C.S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: v.3 n.3, p.239-262, jan – fev.1983.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto - Portugal: Porto, 2000. p.111-140.

MORAES, R. Mergulhos discursivos. In: GALIAZZI, M. do C & FREITAS, J. V. de. **Metodologias de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijui, 2005.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NONATO, A. F.; SILVA, E. Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 53–74.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto - Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. Implica-se implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/ formação. In: Souza, E. C. (Org.). **Autobiografias, história de vidas e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006, p. 47-57.

ORLANDELLI, S. H. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais.** 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP: 1998.

PEREIRA, L. M. L. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografia e autobiografia: história oral,** n. 3, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. et. al. (Org.) **Formando profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERES, J. P. **Administração e supervisão educacional.** Recife: Atlas/IJNPS, 1975.

PICONEZ, S. C. B. Identidade do pedagogo. Repensando a identidade do pedagogo: novas exigências e desafios. **Estudos e Documentos,** São Paulo: v. 6, p. 27-31, 1996.

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

_____.(Org.) Formação de professores: Identidade e Saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores.** Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação: v. 1)

_____. Professor Reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares.** In: XVI Encontro Nacional do FORUMDIR, 2004, Belo Horizonte. **ANAIS...** Belo Horizonte: jul de 2004. Disponível em: <<http://www.unifomm.edu.br>>. Acessado em: Jun\2007.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

POLLAK, M. **Memória esquecimento, silêncio:** estudo, histórias, n. 3. Rio de Janeiro: Mercado das letras, 1992.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como experimento de igualdade. **Projeto História,** São Paulo: n. 14, 1997.

POURTOIS, I. P; DESMET, H. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (Org.) **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre técnicas de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RAPPAPORT, C. R. **Escolhendo a profissão.** São Paulo: Ática, 1998.

RAYMOND, A. M. e SANTOS, V. Preservice elementary teachers and sel-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education,** v. 46, n. 1, jan.feb. 1995.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 3. ed. Campinas - SP: Papirus, 2001.

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

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

RIDENT, M. **Classes sociais e representações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questão da Nossa Época).

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RONCA, A. C. C. A identidade do pedagogo e a questão da divisão do trabalho na escola. **Formação do educador**: a busca da identidade do curso de pedagogia, n. 2, Brasília: INEP, p. 23-27, 1987. (Série encontros e debates).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto - Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SADALLA, A.M.F. de A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Campinas - SP: Autores associados, 1982.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade nº 68**, Campinas –SP: Papyrus/Cedes, 1999.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os **professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder. **Identidade do Pedagogo**, São Paulo: FUESP, v. 36, p. 11-15, 1996.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e identidade. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

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

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

SILVEIRA, B. **Mini-dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

SOUZA, J. S. dos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: Anos 90. Campinas - SP: Autores associados, 2002.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágios e naturezas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. O pedagogo e o seu campo profissional de trabalho. In: FORUMDIR- XVI Encontro Nacional. 2003, Fortaleza: **Anais**, Fortaleza:UFC, 2003. p. 01-11.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo** 3. ed. São Paulo: UNESP. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, J. M. F. do. O diretor de escola em situação de conflito. **Cadernos Cedex**, São Paulo: n. 6, p. 37-50, 1989.

VASCONCELOS, C. dos. S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Salasiana. Dom Bosco, 1999.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. et. al. **Licenciatura em pedagogia**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIANA, C. Gênero e educação. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade de ensino. **Cadernos para Professores**, São Paulo: p. 53-60, 2003.

WERLE, F. O. C. 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.

WHITAKER, D. **A escolha da carreira**. São Paulo: Moderna, 1985.

ZUBEN, N. A. V. Formação de professores: da incerteza à compreensão In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação de professores: da incerteza a compreensão**. Bauru, SP: Ed. da USC, 2003. p. 47 – 84.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO AO DIRETOR (A) DA ESCOLA

Teresina (PI), ____ Novembro de 2006.

Ilmo(a) Sr(a) Diretor(a) _____

Unidade Escolar _____

Como aluna do curso de Mestrado em Educação, vinculado à Universidade Federal do Piauí-UFPI necessito desenvolver, nesta escola com a/o Pedagogo (a) _____, uma pesquisa sobre a Construção da Identidade Profissional do Pedagogo que atua no contexto da Rede Pública Estadual.

Sendo assim, solicito as contribuições de vossa senhoria no sentido de autorizar a realização dos estudos, neste recinto escolar visto que, o mesmo corresponde às exigências condicionais para a conclusão do curso.

Vale ressaltar que as contribuições do (a) colaborador (a) na realização dos trabalhos (informações dos dados) serão bastante valiosas para concretizar do nosso objetivo. Considerando a natureza e seriedade da pesquisa comprometo-me em resguardar a identidade do colaborador (a) bem como, asseguro que os resultados e informações colhidas nos instrumentais serão analisadas sob o total sigilo, mantendo assim a postura ética e caráter científico.

Na expectativa de ser atendida, apresento meus sinceros agradecimentos pela gentil e honrosa participação desta instituição de ensino representada pela sua digníssima pessoa.

Atenciosamente;

APÊNDICE B

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PIAUÍ
4ª DIRETORIA REGIONAL DE TERESINA
REGIÃO ADMINISTRATIVA _____
UNIDADE ESCOLAR _____

TERMO DE CONSENTIMENTO DO DIRETOR DA ESCOLA

Eu _____, RG. _____

Estou ciente da realização da pesquisa a ser desenvolvida na escola que administro, tendo como colaborador (a) do estudo investigativo Pedagogos (a) que atuam neste contexto escolar.

Considerando a natureza e objetivo proposto nos trabalhos referente à construção da identidade profissional de Pedagogo que atua no contexto da Escola Pública, dispondo-me a concordar para a efetivação da referida pesquisa, ao tempo em que manifesto minha colaboração para facilitar o encaminhamento do processo metodológico.

Teresina (PI), ____ de novembro de 2006.

Diretor (a) da Unidade Escolar

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Teresina (PI) ____ de novembro de 2006

Senhor(a) Pedagogo(a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Orientanda da professora Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral. Tenho como objetivo desenvolver um estudo investigativo sobre o processo de construção da identidade Profissional do Pedagogo que atua na Rede Público Estadual lotado no município de Teresina (Piauí). Para possibilitar a concretização da pesquisa necessito da participação efetiva de Profissionais formados em Pedagogia que desenvolve atividades nessa área em escolas da rede sede da região administrativa.

Diante disso, convido V. Sa. A participar deste estudo como colaborador, disponibilizando-se a contribuir com sua valiosa experiência, prestando informações necessárias para a compreensão do processo de construção da Identidade Profissional.

Vale ressaltar que pretendemos usar como metodologia de pesquisa a História de Vida, tendo como instrumentais auxiliar o questionamento semi-estruturado, a narrativa escrita e oficina pedagógica as quais serão apresentadas e esclarecidas no início do trabalho para todos (as) colaboradores (as) que se dispuserem a participar da respectiva pesquisa.

Informamos ainda que será resguardado a identidade do colaborador (a), desta forma os dados obtidos serão analisados com valor científico e postura ética.

Na perspectiva de contar com sua valiosa colaboração agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

APÊNDICE D

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PIAUÍ
4ª DIRETORIA REGIONAL DE TERESINA
REGIÃO ADMINISTRATIVA _____
UNIDADE ESCOLAR _____

TERMO DE CONSENTIMENTO DO (A) PEDAGOGO(A)

Dispondo-me a participar de livre e espontânea vontade dos estudos investigativos, sobre a construção da identidade profissional do Pedagogo, colaborando com a professora Reijane Maria de Freitas Soares, no sentido de prestar informações inerentes a minha vida profissional relacionada aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Sendo assim concedo autorização à pesquisadora para utilizar meu espaço de trabalho e informações por mim descritos nos instrumentais da coleta de dados, como subsídios enriquecedores para a concretização dos estudos.

Atenciosamente,

Pedagogo (a)

Unidade Escolar _____

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGO(A)

1. DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Sexo: () Feminino

() Masculino

End. Residencial:

Cidade: _____ CEP _____ Tel. Resid. _____

Celular: _____ E-mail: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (especificar)

2.1. CURSO DE GRADUAÇÃO:

Habilitação(ões): _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

Instituição Formadora: _____

Modalidade do curso:

() Presencial

() Semi-Presencial

() À Distância

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

Início: _____ Término _____ Área: _____

Duração do Curso _____ Instituição Formadora: _____

Carga Horária _____

Modalidade do curso:

() Presencial

() Semi-Presencial

() À Distância

2.3 Quais os estudos que você vem desenvolvendo acerca de sua formação profissional como forma de ampliar sua visão crítica sobre a realidade educacional brasileira?

3 VIDA PROFISSIONAL .

3.1 Indique a resposta adequada sobre o acesso à profissão.

Concurso público para especialista Sim () Não ()
 Concurso público para o magistério Sim () Não ()
 Transposição de cargo Sim () Não ()
 Contrato temporário Sim () Não ()
 Outros ()

Especifique: _____

3.2 Local de trabalho:

Escola: _____ Região: _____

Endereço: _____ Fone: _____

3.3 Tempo de serviço: _____ Jornada de trabalho: () 20h () 40 h () 60h

Qual a área da pedagogia que você atua?

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.4 Você tem vínculo empregatício com outra instituição:

() Sim () Não

Comente sua resposta:

3.5 Você gosta do trabalho que realiza?

() Sim () Não

Comente sua resposta: _____

3.6 Relacione as principais atividades que você realiza no exercício de sua função.

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

Caro(a) Pedagogo(a),

Conforme esclarecemos anteriormente, utilizaremos também como procedimento metodológico a técnica da narrativa, pontuando alguns tópicos relacionados à captação de dados sobre seu processo formativo e vida profissional, os quais poderão auxiliá-lo na dinâmica dos relatos escritos. Informamos que esses tópicos não têm a pretensão de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e ato descritivo, pois o objetivo consiste em manter o nexo das informações, já que participarão como colaboradores da pesquisa dezoito pedagogos. Dessa forma, entendemos ser importante situá-los no foco das abordagens pretendidas. Sendo assim, sugerimos esses itens como guias norteadores, para orientar suas narrativas, ficando em aberto, portanto, o espaço para que possa acrescentar ou retirar algum aspecto que lhe aprouver, através deste instrumental.

Cordialmente,

Reijane Maria de Freitas Soares
Mestranda em Educação- UFPI

TÓPICOS SUGESTIVOS PARA A TÉCNICA DE NARRATIVA

DADOS PESSOAIS

VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Fale sobre a sua formação acadêmica e o exercício da profissão.

COMENTE SOBRE:

O significado do ser pedagogo na escola do século XXI.

A função do pedagogo no cotidiano de sua prática profissional

Os dilemas críticos da profissão do pedagogo no exercício da prática pedagógica.

O grau de satisfação com relação a sua profissão.

As condições de trabalho disponibilizadas ao pedagogo no desenvolvimento de sua prática profissional.

O trabalho do pedagogo na construção da prática educativa.

Os caminhos que o pedagogo deve percorrer para conquistar sua valorização profissional.

A valorização do pedagogo no mundo do trabalho.

ANEXOS

ANEXO 1



DECRETO Nº 33.135 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

Dispõe sobre a eleição para Diretores e Diretores Adjuntos da Rede Estadual de Ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos V e XIII, do art. 102, da Constituição Estadual,

DECRETA:

TÍTULO I
Da Finalidade

Art. 1º. Este Decreto institui a eleição de Diretores e Diretores Adjuntos das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo único – a denominação de Diretor refere-se a servidor que exerce a função gratificada Supervisor III, e Diretor Adjunto a servidor que exerce a função gratificada Supervisor II.

TÍTULO II
Da Eleição e da Direção das Unidades Escolares Estaduais

CAPÍTULO I
Da Direção

Art. 2º. As Unidades Escolares que integram a Rede Estadual de Ensino terão um Diretor e um Diretor Adjunto.

§ 1º. O Diretor é responsável pela coordenação de todas as atividades docentes e técnico-administrativas da Unidade Escolar

§ 2º. O Diretor Adjunto auxiliará o Diretor em suas atividades e será o seu substituto em suas faltas e impedimentos.

Art. 3º. As Unidades Escolares de graus e modalidades de ensino diferentes que funcionem no mesmo prédio, mesmo com nomes diferentes, terão um único Diretor e um Diretor Adjunto.

§ 1º. Nas Unidades Escolares que possuam mais de 10 (dez) salas de aula ou que funcionem em três turnos, o Diretor Adjunto será liberado de suas atividades, coordenará com o Diretor as atividades da Unidade Escolar e receberá gratificação.

§ 2º. Nas Unidades Escolares que possuem de 5 (cinco) a 10 (dez) salas de aulas e funcionem em 02 (dois) turnos, o Diretor Adjunto será liberado parcialmente de suas atividades e não receberá gratificação.

§ 3º. Nas Unidades Escolares Estaduais que possuem até 05 (cinco) salas de aulas e funcionem em 02 (dois) turnos, só haverá eleição para Diretor.

Art. 4º. Os cargos de Direção deverão ser ocupados por quem possua escolaridade compatível com o nível de ensino ministrado na Unidade Escolar e tenha disponibilidade para o exercício da função.

CAPÍTULO II
Da Eleição

Art. 5º. Os Diretores e Diretores Adjuntos de Unidades Escolares serão escolhidos em eleições diretas, para um período de 02 (dois) anos, só podendo ser reeleitos

para mais um período de igual duração; após esse período, Diretor e Diretor Adjunto só podem voltar a candidatar-se após intervalo de 02 (dois) anos.

§ 1º. Os Diretores e Diretores Adjuntos não poderão ser removidos da Unidade Escolar no prazo de duração do respectivo mandato, e por um ano após o término de seu mandato.

§ 2º. Os candidatos a Diretor e Diretor Adjunto não poderão ser removidos da Unidade Escolar, por dois anos após a eleição.

Art. 6º. Todos os professores e especialistas em educação lotados na Unidade Escolar, observado o disposto no Artigo 4º, poderão concorrer aos cargos de Diretor e Diretor Adjunto.

§ 1º. Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor e Diretor Adjunto todos os professores e especialistas em educação que tenham, pelo menos, 02 (dois) anos de efetivo exercício na Rede Estadual de Ensino.

§ 2º. Os candidatos a Diretor e Diretor Adjunto deverão ter pelo menos 01 (um) ano de lotação na escola onde pretendem candidatar-se, exceto os atuais Diretores.

§ 3º. Os professores e especialistas em educação que desejarem se candidatar, deverão compor a chapa e apresentarem Programa de Trabalho à Comissão Eleitoral, 30 (trinta) dias antes da data da eleição.

§ 4º. Não poderão candidatar-se às eleições Diretores que estejam inadimplentes com a Secretaria da Educação e Cultura ou respondendo a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 7º. A eleição para escolha de Diretor e Diretor Adjunto será realizada em todas as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Art. 8º. A eleição será realizada no mesmo dia, em todas as Unidades Escolares de cada município, cabendo à Secretaria da Educação e Cultura baixar normas complementares necessárias à sua realização.

§ 1º. As eleições se processarão no prazo mínimo de 60 (sessenta) dias após a publicação deste Decreto.

§ 2º. Só haverá 2º turno, uma semana após o 1º, nas escolas onde nenhum dos candidatos obtiver pelo menos 40 % dos votos válidos.

CAPÍTULO III

Do Sistema da Escolha e Votação

Art. 9º. Os Diretores e Diretores Adjuntos das Unidades Escolares serão eleitos, no sistema do voto proporcional, por um colegiado composto de:

I – Professores, Especialistas em Educação e servidores em exercício na Unidade Escolar, que terão peso de 40% dos votos;

II – Alunos da Unidade Escolar com idade igual ou superior a 12 (doze) anos, que terão peso de 40% dos votos;

III – Comunidade representada pelos pais ou responsáveis pelos alunos, sendo uma pessoa por aluno, que terão peso de 20% dos votos.

§ 1º. Serão usadas cédulas de votação em cores diferentes para cada segmento que compõe o colégio eleitoral.

§ 2º. Os eleitores serão identificados através de cadastramento eleitoral, que deverá ser concluído 30 (trinta) dias antes da realização das eleições.

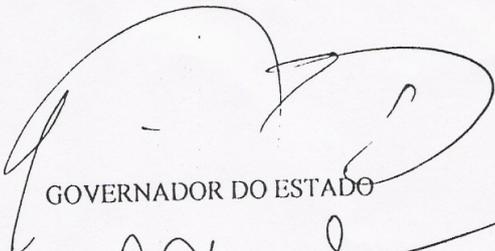
Art. 10. Será considerada eleita a chapa que obtiver a maioria simples dos votos.

Parágrafo Único – Havendo empate, considerar-se-á eleita a chapa que tiver obtido o maior número de votos entre professores, especialistas e servidores da Unidade Escolar.

Art. 19. Os casos omissos neste Decreto serão resolvidos pela Secretaria da Educação e Cultura.

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 9.386, de 14 de agosto de 1995 e o Decreto nº 9.779, de 26 de setembro de 1997..

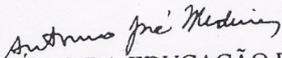
PALÁCIO DE KARNAK, em Teresina(PI), 16 de Setembro de
2003.



GOVERNADOR DO ESTADO



SECRETÁRIO DE GOVERNO



SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ANEXO 2



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Instruções Normativas 2004

para complementação da lotação no primeiro semestre ou ano letivo de 2004;

- f) lotação em 2º turno de professores contratados em 2004 após aprovação em teste seletivo específico para complementação da lotação no primeiro semestre ou ano letivo de 2004.

Parágrafo 1º - As lotações previstas nas letras de h a f, dependem de parecer do Gerente Regional e a aprovação do Diretor da UGP.

Parágrafo 2º - O teste previsto nas letras g e h será realizado com base em Edital assinado pelo Diretor da UGP e as contratações dependem de parecer do Gerente Regional e aprovação do Diretor da UGP.

Parágrafo 3º - As seleções realizadas em 2003, através de análise de currículo ou de micro aula, não serão consideradas para as recontrações de 2004, devendo ser observado nas letras e e f deste artigo e no parágrafo anterior.

Parágrafo 4º - A partir da publicação desta Instrução Normativa, as concessões de 20 horas adicionais (2º turno) serão feitas com validade de um ano ou um semestre letivo, respeitado o que estabelece o artigo 12 do Decreto nº 7.500 de 09 de dezembro de 1988.

Parágrafo 5º - O 2º turno concedido a professores que devam substituir professores em licença pode ser por período menor que o de um semestre letivo.

Parágrafo 6º - Os pedidos de 2º turno serão solicitados pelos Supervisores Municipais, com termo de anuência do professor, devendo ser acompanhado de parecer do Gerente Regional para despacho do Diretor da UGP.

Parágrafo 6º - Os pedidos individuais de 2º turno devem retornar aos Supervisores Municipais para que sigam o mesmo processo previsto nesta Instrução.

Artigo 4º - Como regra geral, os professores deverão ser lotados na área para a qual estão habilitados:

- a) normal de nível médio com três ou quatro anos de duração: na educação infantil e no Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série;
- b) normal de nível médio com 4º ano adicional de estudos (Lei 5.692/71): no Ensino Fundamental - 1ª à 6ª série;
- c) licenciatura em área específica: no Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série e no Ensino Médio.

Parágrafo 1º - Considerando as situações de carência de professores habilitados, poderão ser lotados, em caráter excepcional:

- a) os professores que estejam cursando licenciatura para as disciplinas da área em que estão se qualificando;
- b) os formados ou formandos em Pedagogia ou Normal Superior, independente da área de habilitação específica, para a educação infantil e de 1ª à 4ª série do ensino fundamental e, com anuência do professor, de 5ª à 8ª série.

Parágrafo 2º - Nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, o ensino religioso será ministrado pelo professor polivalente e nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e no ensino médio haverá professor específico de ensino religioso.

Parágrafo 3º - Só poderá exercer a função de professor de ensino religioso quem preencher um dos seguintes requisitos:

- a) ser licenciado ou ter cursado até o 4º período de Teologia, em Universidades, em Faculdades ou em Seminários Evangélicos
- b) ser licenciado ou ter cursado até o 4º período de Filosofia
- c) ter a experiência de pelo menos dois anos como professor do ensino religioso.

Artigo 5º - Excepcionalmente, o professor pode ser lotado para disciplinas afins à sua área de habilitação, em especial se ele já possui experiência anterior de docência daquela disciplina.

Artigo 6º - As atividades extra-classe devem ser exercidas, preferencialmente, por professores periciados ou que tenham redução de carga horária docente.

Artigo 7º - Fica vedada a lotação de professores nas secretarias das escolas.

Parágrafo único - Em casos excepcionais, sobretudo se comprovada a existência de professores classe A excedentes, estes poderão ser lotados em secretarias, devendo a lotação ser autorizada pelo diretor da UGP, com base em parecer do Gerente Regional.

Artigo 8º - Até o dia 31 de março e até o dia 15 de setembro de cada ano, os Supervisores Municipais deverão apresentar a declaração individual de carga horária docente efetiva do professor, em formulário próprio, no qual deverá constar o termo de ciência do professor.

Artigo 9º - Só poderão ser lotados como Orientadores Educacionais os especialistas com esta habilitação e que exerciam a função em 31 de dezembro de 2003.

Artigo 10º - Cada escola terá coordenador pedagógico, cargo a ser exercido pelo especialista em educação, formado em curso de pedagogia, com habilitação em supervisão.

Parágrafo 1º - Podem exercer a função de coordenador pedagógico, professores licenciados concursados para outras áreas, desde que tenham concluído o curso de pedagogia ou feito pós-graduação na área.

Parágrafo 2º - No caso da escola ter menos de dez turmas, o coordenador pedagógico deve exercer sua função em mais de uma escola até o limite de 15 turmas no conjunto das escolas sob sua coordenação.

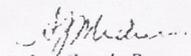
Parágrafo 3º - As escolas com mais de 1.500 alunos terão dois coordenadores pedagógicos, podendo o segundo ser licenciado em área específica do currículo.

Parágrafo 4º - Deve ser garantida a presença de coordenador pedagógico em todos os turnos em que a escola funciona, podendo haver flexibilidade do horário de trabalho dos coordenadores pedagógicos para que esta exigência seja cumprida.

Parágrafo 5º - Supervisores pedagógicos que tenham jornada de trabalho de apenas 20 horas podem exercer sua função em seu turno de trabalho, como coordenador ou complementando o trabalho de outro coordenador.

Artigo 10º - Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

COMUNIQUE-SE e CUMPRE-SE
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E
CULTURA DO PIAUÍ, em Teresina (PI), 1º de março de 2004.


Antonio José Castelo Branco Medeiros
Secretário da Educação e Cultura

ANEXO 3

Ata de número 12 (doze) da Assembleia Extraordinária realizada no dia 02/02/1983 (dois de fevereiro de mil novecentos e oitenta e três).

Nos dois dias do mês de fevereiro de mil novecentos e oitenta e três, às vinte horas no auditório da Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, teve início a Assembleia Extraordinária da Diretoria da AOEPI e seus sócios para discussão dos assuntos acima relacionados; tomada de decisões para estabelecimento de metas para o ano de mil novecentos e oitenta e três, análise do Estatuto em vigor, apresentação do Balanço Anual de Receitas e Despesas de mil novecentos e oitenta e dois e reestruturação na diretoria da AOEPI por substituições. A reunião foi iniciada com a leitura do edital de convocação pela presidente, seguida da leitura da última reunião ordinária pela secretária, com o propósito de fazer observações e resoluções desta ata. Dando continuidade fez-se uma análise das metas de mil novecentos e oitenta e dois, que foi elaborada uma exposição de motivos justificando a não realização de atividades previstas por este ano. Em seguida a dirigente solicitou a presença a leitura do relatório anual que diz respeito ao Balanço de Receitas e Despesas. Continuando a presidente apresentou as metas da AOEPI para mil novecentos e oitenta e três, que são as seguintes: renovar o convênio com a Federação de Empresas de Comércio - FUFPI para mil novecentos e oitenta e quatro; participar do II Encontro Regional NINE; estudar e apresentar propostas de reformulação nos estatutos da AOEPI; manter intercâmbio com outras Associações; reconhecer a AOEPI como entidade de utilidade pública; conseguir a disposição de um D.E. para prestar assistência na sede da AOEPI; promover Encontro ou Seminário; registrar a AOEPI junto ao Serviço Social no Ministério do Trabalho e promover a eleição da diretoria biênio 84/85 (oitenta e quatro e oitenta e cinco). Dando prosseguimento a dirigente da Assembleia apresentou a chapa da diretoria com substituições abaixo relacionadas: Secretária Angela Pessoa por Vera Antunes de Macedo; Neri Ramos Miranda por Louisa

Francisca M^{te} da Conceição Santos por ~~pocha~~ de Sakina Albuquerque Carr
 Galho, Antonia Pereira por Regina ~~Silva~~; Iolá Antunes de Macedo
 por Iriz A. Sousa; Nilza Guerra por Genyra Barbosa Lima, e esta
 substituída por Sílvia Melo, sendo que esta substituiu Valéria
 Maria dos Remédios substituiu Genyra Barbosa ficando a vaga de
 Martha Ribeiro. Em seguida foram apresentadas as sugestões que são
 as seguintes: expediente cobrado para Orientador Educacional; estabelecer
 critérios para o Orientador representar a Associação, sendo ainda discutido o
 problema de mensalidade dos associados, substituindo-se por anuidade de
 quatro mil cruzeiros estabelecendo o prazo até Junho de Abril e outro
 mil cruzeiros até Julho do ano em vigor. Não havendo nada de
 mais declarou a Presidente da Associação encerrada a assembleia,
 seja a alta laurei e assim, assim como todos os presentes:
 Iolá Antunes de Macedo, Regine Líria Ceives Lins, Maria
 dos Graças Santos Silva, Elizabeth Antunes de Macedo
 José Ivarim Assis de Lima, Márcia M^{te} Fobres Soares

Ata de número 17 (dezesete) da Assembleia Extraordinária rea-
 lizada no dia 04.04.1984 (quatro de abril de hum mil novecentos e oi-
 tenta e quatro

Aos quatro de abril de hum mil novecentos e oitenta e
 quatro, às vinte horas no auditório da Associação São Vicente de
 Paulo, teve início a Assembleia extraordinária da Diretoria da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí - AOEPI e seus
 sócios para discussão dos assuntos abaixo relacionados: a divulgação
 do Plano de Trabalho para o biênio 84/85; informações sobre VIII CBOE;
 aumento da mensalidade; desconto da mensalidade no contra-cheque;
 divulgação do nome dos novos sócios; sugestão para pedido de subven-
 ções; pedido de colaboração junto aos sócios para um trabalho em
 conjunto, no intuito de angariar verbas para participação dos Orienta-
 dores no VIII CBOE em Brasília e informações das atividades fei-
 tas pela Nova Diretoria. Sendo sido discutido os assuntos apresenta-
 dos pela Presidente da AOEPI e aprovados por todos os associados
 participantes da Assembleia extraordinária, declarou-se encerrada a

assembleia, cuja ata lavrei e assino como todos os presentes: Elu-
belina dos Santos Oliveira - 1ª secretária, Francisca Amarina de Moura, Maria
do Socorro Leal Lopes, Neusa Mendes de Carvalho, Maria da
Conceição Pinheiro Brito, Sílvia Maria Melo de Sousa, Edineia Maria
Namus Furtado, Geina, Lígia Mendes Leal, Maria do
Remédios Brito de Silva, Gaura Soares de Castro Cardoso Prado, Maria
Eldimar de Sousa, Udonil Veri Craves de Vinagre,
Marie José de Sousa Lima Ferreira, Cirilo Alberto de Souza
Cacilda Araújo da Silva Silva, Bárbara M. M. Mend

Ata de número 18 (dezoito) da Assembleia Ordinária realizada
no dia quatorze de maio de hum mil novecentos e oitenta e cin-
co.

Dos quatorze de maio de hum mil novecentos e oitenta e
cinco às dezanove horas e trinta minutos, realizou-se Assembleia
Geral Ordinária da Associação dos Orientadores Educacionais do Esta-
do do Piauí - AOEPI, na sala de reuniões do Instituto de Educação
"Antônio Freire", sede provisória da Associação, com a participação de
um número reduzido de associados. Informou-se aos associados sobre
as atividades em hum mil novecentos e oitenta e quatro pela Ass-
ciação. Discutiu-se sobre o boletim Informativo e as dificuldades
de confecção do mesmo, que por isso estava saindo com bastan-
te atraso. Em seguida foi feita uma análise do primeiro es-
boço de reformulação do Estatuto da Associação. Ficou decidido que
o Conselho Fiscal faria novo estudo agora com as sugestões apresen-
tadas pela diretoria para ser enviada cópia às Escolas a fim de
que os Orientadores Educacionais se mobilizassem para aprovação
ou apresentação de sugestões. Logo depois foi discutido sobre a obriga-
ção social dos associados, ficou estabelecido que seria correspondente a 1%
do salário mínimo vigente no Estado, no mês de maio, por tanto a-
nualmente. Em seguida a Gerente fez um relato, utilizando a me-

tacões em um cartaz para prestação de contas e balancete das atividades inerentes à sua função. Finalmente foi discutido o Buro de Maceió - estratégias de trabalho e deslocamento p/ participação no evento. Na oportunidade ficou definido o valor dos passagens, hospedagens, processo de inscrições, datas da viagem (ida e volta), percurso e planejamento das atividades nos dias de realização do encontro em Maceió. Debatido e aprovados os assuntos tidos na pauta da reunião pelos associados presentes à Assembleia Geral, foi feita o encerramento pela presidente e lavrada a presente ata que será assinada por mim e por todos os presentes: Lírio dos Santos Oliveira, Elizabeth Antunes de Melo, Líria de Mendez Sousa, Edineiza Maria Macau Furtado, Licia Antunes de Magalhães, Líria Mendes Beal, Bárbara M. M. Mendonça, Maria Marta Carneiro de Araújo, Cirilo Alberto de Souza e Maria Lillimar de Souza Custosa

Ata de número trinta referente a assembleia geral ordinária de sesses dias, digo, dezesseis horas e trinta minutos do dia vinte e dois de maio de mil novecentos oitenta e oito no auditório da Escola Técnica do Piqui, foi realizada assembleia geral da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piqui, a mesma teve início com a leitura do relatório cujo teor refere-se a posse da atual diretoria. A reunião foi presidida pela Orientadora Educacional Maria do Socorro Araújo Duarte que apresentou o objetivo da assembleia o seguinte: informar aos associados sobre o XCBQE, eleger delegados para o congresso, delimitação de estratégias para discussão de itens: nova Lei de Diretrizes e Bases, unificação da classe de educadores, apreciação e tomada de decisões sobre a situação financeira da AOEPI e apresentação de proposta de reajuste da contribuição do associado. A presidente da assembleia Maria do Socorro Araújo Duarte deu enfoque geral sobre o XCBQE que se realizará no período de vinte e quatro a vinte e nove de julho do mês vindouro na cidade do Rio de Janeiro, ressaltando a programação e possibilidades.

jamento. Os participantes manifestaram interesse em participar do evento, sendo logo em seguida procedido a eleição para delegados do Congresso, eleitos vinte delegados, cujos nomes são: Maria do Socorro Araújo Duarte, Elixenes de Macêdo, Deuzamar Araújo Siqueira, Maria doo Remédios Moura Silva, Alustosa Frola, Nirami Silva, Jaci Maria da Conceição Alves, Expedita Alves de Alícia de Fátima Mendes Sousa, Eusebio Maria de Brito, Aldeci Albuquerque Prestes, Gonçalo Santiago, Maria Bernadete Pereira da Silva, Maria das Graças Santos, Maria das Graças do Nascimento Lopes, Luiza Marta Rocha, Osmani da Silva Pires, Lía Antunes de Macedo, Josélia de Fátima Albuquerque e Maria Marta Carvalho Araújo. Ficou decidido que os acima citados seriam sorteados caso a Associação receba ajuda financeira para a fim. Quando da apresentação da proposta de estudo da nova lei de Bases, foi sugerido e aceite a formação de grupo de estudo dos Orientadores Educacionais: Lúcia de Fátima, Socorro Duarte, Dulce B. Alves, Conceição Pinheiro, Aldeci Prestes e Josélia de Fátima, o local para o encontro é o Instituto de Educação Antonina Freire, as quinze horas é o dia será às quintas feiras. Em seguida foi colocada a proposta de sindicalização da classe de Orientadores Educacionais ao que não se chegou ao consenso se formaríamos classe de Especialistas ou de professores, foi questionado que se unirmos à classe dos professores correríamos risco de sermos absorvidos por esta em virtude da mesma ser muito numerosa. O Conselho Fiscal da entidade se fez representar por Lía Antunes de Macedo que usando da palavra apresentou aos presentes um documento que demonstra a real situação da Orientação Educacional na rede estadual e particular de ensino na capital no que se refere ao não cumprimento do artigo dez da Lei número cinco mil seiscentos noventa e dois. Em seguida Lúcia de Fátima Mendes apresentou o quadro financeiro da entidade e ressaltou a necessidade de reajuste das contribuições dos associados o que foi prontamente aceite e colocado em votação as seguintes propostas com os respectivos números de votos para cada uma apresentada: uma hora aula, que correspondia em cruzados, no momento cento trinta e cinco cruzados, nenhum voto, uma e meia hora aula, o que equivale a duzentos e quatro cruzados, recebeu um

voto, duas horas aula, que são duzentos e setenta cruzados, recebeu onze votos e três horas aula que resultaria em quatrocentos e cinco cruzados, sete votos. Diante dos resultados, teve como proposta aceita a de duas horas aula, perfazendo do total de onze sufrágios a qual será implantada a partir do mês de julho do ano em curso. A presidente ^{em seus} agradece aos presentes e deu como encerrada a assembleia, precisamente às dez e meia horas. Eu, Expedita Alves de Araújo Silva lavrei a presente ata que será assinada por mim e demais participantes. Expedita Alves de Araújo Silva, Fátima Albuquerque Larrelho

Ata de número vinte e dois referente a Assembleia Geral Ordinária

Aos vinte e sete dias do mês de abril de mil, novecentos e oitenta e nove, na sede da entidade à Rua Banasco nº 560/sul, sala 10, às dez e seis horas, em última convocação, reuniu-se em Assembleia Geral Ordinária a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí para a finalidade de discutir e deliberar sobre a seguinte pauta: Aprovação do Balanço Financeiro referente ao ano de mil novecentos e oitenta e oito; Encontro Regional de Orientadores Educacionais Norte e Nordeste - hotel; Aprovação de alguns artigos e parágrafos do Estatuto da Entidade; Movimento grevista dos professores estaduais, deflagrado no dia dezoito de sete meses; Reajuste de contribuição dos associados e outras. A presidente da entidade Rique Me de Freitas Soares presidiu a reunião e a Vice-Presidente Fátima Albuquerque Larrelho secretariou a mesma em substituição à 1ª Secretária que, por motivo de ordem superior, não compareceu. A presidente procedeu a abertura da reunião e em seguida passou a palavra para a 1ª Tesoureira - Lúcia de Fátima Mendes para que fosse apresentado para aprovação e aprovação o Balanço Financeiro do último exercício social. O balanço será aprovado por unanimidade, tendo sido apresentada a sugestão de que a tesoureira su-

substituíse a conta "despesas gerais" por "despesas diretas".
 A tesoureira continuou com a palavra explicando a
 atual situação financeira da entidade, introduzindo,
 desta forma, elementos base para a discussão do per-
 centual de reajuste da contribuição dos sócios. O consen-
 so estabeleceu um reajuste de 1% (um por cento) so-
 bre o salário-base do professor classe E - nível I, que
 corresponde ao especialista do mesmo nível e classe. Es-
 se reajuste nas contribuições de sócios passará a vigorar
 a partir de maio do ano em curso. O item seguinte dis-
 cutido foi o V ENROE - norte e nordeste, sendo informado
 encerrou a reunião. Em, José Lis de Fátima sempre presente, le-
 vando a presente ata que será assinada por mim e demais
 pessoas presentes. José Lis de Fátima sempre presente, Rejane Antu-
 nes de Macedo, Elizabeth Antunes de Macedo, Lídia de Fátima
 Medeiros Soares Sousa, Rose Maria Bustosa Fructa,
 Maria Madalena Mendes de Sousa, Francisca de Sousa
 Aguiar, Elizabeth Antunes de Macedo, Clide E. B. F. de Sil-
 via, Maria do Socorro Var de Sousa, Edineza Maria Ma-
 cam Furtado, Rejane Antunes de Macedo, Rejane Maria de Fátima Soares,
 Maria Bernadete P. da Silva.

Ata de número trinta e três referente a Assembleia
 Geral Ordinária

Aos oito dias do mês de dezembro de mil novecentos
 e oitenta e nove, no auditório do Colégio Estadual Sarcobol
 de Jás, a mesa bandeirolada número onze mil e vinte e um -
 às onze horas em convocação realizada na programação do
 ciclo de Palestra, reuniu-se em Assembleia Geral Ordinária a
 Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí -
 AOEPI, com a finalidade de discutir sobre o Congresso Bra-
 sileiro Extraordinário da FENOG no período de debate e
 um a vinte e três de mil novecentos e oitenta e nove no Ginásio
 de Esportes Consência Vieira - Aracaju - Sergipe e ainda
 foi colocado pela Presidente da AOEPI as informações neces-
 sárias do Congresso Unificado no que diz respeito a estatú-
 tulo, valor da inscrição em B.T.N, ainda foi ressaltado que

Quando participamos associados como palestras de Renome como Regina Heik Garcia e Raide Maria Barbosa Alves em dezembro de 1987. Finalmente a louca disseceu um pouco sobre a importância de ser Presidente de Associação Enriquecendo-se em experiências. Logo mais fazendo a 'hora' a Presidente declarou encerrada a Assembleia, eu Raide Antunes de Macedo

como secretária Raide Antunes de Macedo e não por todos a
 dos outros: Maria Luíza da Silva do Couto, Conselho - EM
 para alguns de Castro e Prado; Elizabeth Antunes de Macedo, Dora
 Maria Siqueira, Lucilda Araújo da Silva Filha; Dula M^a de U.
 Maria de Jesus Louisa de Maria de Nazare S. Santiago
 Maria da Conceição Costa Brito Maria Divina Fereira de
 Francisca de Sousa Meneses, Jaci Maria da C. H.
 Maria Antonia Rocha Duarte Amorim, Rita de Cassia M.
 Silva, Rose Elaine Bustosa Freita, Ney Goya
 Maria do Carmo de Souza, Angélica Carvalho, Jo
 Maria Assis de Brito, Alder Albuquerque Freires,
 Maria do Socorro Almeida, Luíza de Souza Vieira do Soc
 Rita do Socorro Luz de Silva Maria da Conceição
 Brandes, Maide Alves de Sousa, Dilza Maria Gomes Brito
 Maria de Fátima Almeida Soares Soares, Regina Maria
 Freitas Soares. Maria Antonia dos Anjos, Edinelza P.
 Macau Brito Raide Antunes de Macedo, Marques Carvalho,
 Conceição Pinheiro Brito.

Ato de número trinta e quatro referente a C
 lúis qual ordinário

Aos sete dias do mês de novembro de hum
 recintos e noventa, as dezessete horas, em te
 convocação, na sede do entidade a Rua Branco 5
 sala 11, reuniram-se em Assembleia geral ordinária

associados da AOEPI para tratarem de seguinte na sindicalização dos Orientadores Educacionais, Eleições (reitoria da Entidade) e de delegados para XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação e outros que interessam da categoria. Em primeiro lugar foi feito fórum acerca do XXIII Congresso e em seguida, foi

decidido pela assembleia. As pessoas se candidataram a delegado, sendo sorteados: Lúcio Mendes, Alba Benini, Jaci Alves. Ficaram como suplentes os candidatos excedentes, por ordem de sorteio: 1º Uulhelino Oliveira; 2º Josélio Corralles; 3º Leda Macedo; 4º Pilsomar Veloso; 5º Laura Macedo; 6º Regina Teles; 7º Laura Macedo e 8º Socorro Almeida. Em continuidade a reunião a tesoureira Lúcio Mendes procedeu uma exploração acerca da situação financeira da entidade, coisa tornando-a difícil em decorrência do bloqueio de saldo no BCP e atraso no pagamento do servidor público estadual. Isso tem levado a entidade a não cumprir seus compromissos em dia, inclusive com referências as contribuições para com a CNTE, que devem ser cumpridas antes do congresso. O assunto seguinte a ser tratado foi a questão da sindicalização dos orientadores educacionais, quando, em relato minucioso a Presidente da entidade apresentou a situação do processo de unificação, evidenciando as dificuldades encontradas por ocasião do fórum de unificação estadual, fórum este que a AOEPI participou efetivamente. Também falaram sobre as dificuldades no processo de unificação Lúcio Mendes e Josélio, que esclareceram as perguntas que iam sendo formuladas. Algumas propostas sobre o assunto foram sendo apontadas a saber: Rejeitar que tenham para votação as propostas do Diretor Regional da CNTE a base da AOEPI - recomendar ao (vinte) delegados ao congresso Estadual de unificação; Reconhecer o Sindicato dos Trabalhadores em

Educação, como representante da categoria, enviou
 do ofício as autoridades do Estado e Município.
 Mauro Macedo pronunciou-se favorável ao processo
 de unificação por achar a unidade só fortalecer a
 luta do magistério. Essa mesma posição foi defen-
 dida por Edelze Furtado acrescentando que a
 unidade seria refletida no ambiente de trabalho.
 Por outro lado, Rita de Lássis Melo, abordou a
 questão tomando por base a sua experiência a
 frente da ANPAE e alertou que a orientação
 educacional não teria respaldo para sua luta
 no âmbito de um sindicato único, uma vez que
 os dirigentes de entidades majoritárias têm se
 mostrado estranhos às questões específicas dos
 especialistas. Fortalecendo esse idéia, pronunciou-
 se Lóia Antunes, confirmando que os orienta-
 dores seriam apenas uma gota d'água no
 oceano que os professores representam, acrescen-
 tando que dificilmente os orientadores teriam
 linguistas específicos. Em seguida, Josélio Lor-
 valho, falou dos perigos decorrentes de um siste-
 ma de poder centralizado, enfatizando o poder
 da CUT sobre a CNTE, e a distância existente
 entre o discurso e a prática dos que se movimenta-
 ram sobre a direção da CUT. Josélio propôs a criação im-
 mediata do 'sindicato dos Orientadores Educacionais'
 alegando sua necessidade urgente frente às ocor-
 rências verificadas em favor do magistério público.
 Respostando a Lóia Antunes que a criação do sindicato não implicaria
 na extinção da AOEPI. Lóia, retomando a palavra
 propôs a permanência da AOEPI e posteriormente a
 criação de um sindicato, porém deixou claro que
 Mauro Macedo não só defendeu a unificação co-
 mo a propôs. Mauro mais por sua vez propôs a co-
 ntinuação da AOEPI, simplesmente. Em continuidade
 a reunião a mesa colocou as propostas em votação.

ao cujo resultado foi a aceitação da proposta apresen-
 tada por leis Antunes: continuidade do AOBPI e posteriormente
 a criação do Sindicato. Em seguida, a presidente Rejane
 solicitou aos presentes o compromisso no sentido de apresen-
 tarem chapas para as eleições da entidade que se rea-
 lizari em Janeiro/91. Ressalva: além dos delegados eleitos
 nesta assembleia para o Congresso dos Trabalhadores em
 Educação, representantes também, na qualidade de delega-
 do a Presidente do AOBPI, Rejane mãe de Freitas Soares,
 que por falta do cargo que ocupa não entrou no
 cartão. Sem mais nada a tratar a reunião foi en-
 terrada pela Presidente, que coordenou todos os trabalhos.
 Eu, Josélio de Fátima Albuquerque Cordeiro, lancei a presente
 ata que vai assinada por mim e demais participantes.
 Josélio de Fátima Albuquerque Cordeiro, Vera Antunes de Macedo,
 Aécio Albuquerque Prestes, Maria Madalena Mendes de Sousa,
 Dulce Maria de Moraes Brasil Silva, Cleide Dona F. de Silva,
 Lida de Cassio Muro, Gilson Gomes Santos,
 Miriam Silva, Maria dos Remédios, Elcena Silva,
 Raissa do Nascimento Vaz de Sousa, Elizabeth Antunes de Macedo,
 Rejane Antunes de Oliveira, Edna dos Santos Marques, Renée
 José Wajpe Custosa Fruta, Jaci Maria da Conceição,
 Espiridione Lúcio Lial, Humberto dos Santos Oliveira, Leice de Fátima
 Mendes Soares, Sousa, Ruyana Maria de Freitas Soares.

Ata da Assembleia Geral Extraordinária
realizada pela Associação dos Supervi-
sores de Educação do Piauí - ASSUEPI //

Aos quatro dias do mês de maio de um
mil novecentos oitenta e nove às quinze
horas e quinze minutos realizou-se na
Unidade Escolar "Clemente Fortes" a As-
sembleia Geral Extraordinária da Associação
dos Supervisores de Educação do Piauí -
ASSUEPI, cujos itens de pauta foram: a)
Análise do estado de greve do magisté-
rio; b) formulação de posição da categoria
em face ao estado de greve. Os trabalhos
foram abertos pelo presidente da As-
sociação supervisor Calisto Antônio
Coelho da Costa, que saudou os presentes
e logo em seguida, leu a pauta que
originou a necessidade da realização
da referida assembleia. Após o pronun-
ciamento do presidente, fez uso da
palavra a vice-presidente, professora
Maria das Graças Barbosa, que relatou
a participação da ASSUEPI num En-
contro da Federação Nacional das Asso-
ciações de Supervisores Educacionais - FENASE
realizado de dezesseis a dezoito de
março em Brasília. Foi explicado aos
supervisores presentes o desenvolvi-
mento do movimento da categoria a nível
nacional e a necessidade do seu for-
talecimento a nível estadual. Em se-
guida fez uso da palavra a secretária
da entidade supervisor Maria Conceição Car-
valho Pereira que fez considerações sobre a
nova postura da associação integrada ao
movimento sindical desde a criação da Con-

que existiu. A votação teve o seguinte resultado: noventa e três supervisores votaram a favor, quatro votaram contra e três se abstiveram de votar em virtude de não terem discutido o assunto com as bases. Não havendo mais nada a constar em Maria Conceição Carvalho Soares, secretariando os trabalhos, lavrei a presente Ata, que depois de lida e analisada, será assinada pelo diretor da entidade //

Terceiro, 04 de maio de 1989.

Maria Conceição Carvalho Soares - Secretária
 x Talita Antônia Tito da Costa - Presidente
 x Baía Elizabeth Bastos Dias - 1ª Vice-presidente

Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Supervisores Educacionais do Piauí, do ano de mil novecentos e noventa e quatro.

Nos cinco dias do mês de julho de mil novecentos e noventa e quatro às (16) dezesseis horas, no Auditório do "Bicent. Piauiense", realizamos uma Assembleia Extraordinária com os filiados da Associação para os quais passamos as seguintes informações:

informes sobre os assuntos discutidos no Congresso Nacional de Supervisores Educacionais, realizado em S. Paulo nos dias 2 e 3 (dois e tres de maio) de 1994, na possibilidade de Piauí somente (1) um representante, por falta de financiamento neste encontro entre os assuntos discutidos foi a reorganização da Federação, foi realizado um Encontro (d) com os Estados de: Minas-Gerais, S. Paulo, Alagoas, Rio Grande do Sul e Santa Catarina em São Paulo para preparação de documentos necessários à criação da FENERSE, o Estado do Piauí não participou por falta de uma situação financeira da Associação. Logo após (ficou) foi realizado em Brasília um encontro que organizou-se toda a documentação, e ficamos

aguardando resposta do andamento por telefone das APASE sem definição de data, eu secretária registrei os informes e assinei. Raimundo Maria Aguiar, ainda foi preciso registrar que realizamos nesta assembleia a apresentação dos novos Supervisores que ingressaram ao quadro via Concurso Público, o primeiro realizado pela Secretaria de Educação do Estado, discutimos também sobre a elaboração de uma Proposta de Trabalhos Integrado iniciado por Encontros com Supervisores e Orientadores Educacionais nas Regiões Administrativas dos quais registramos sugestões dos participantes com relação a carências existentes e medidas que sejam favoráveis à redução dos problemas, visando uma melhoria no processo do Estado começando pelas Escolas da capital.

Peresina, 5 de julho de 1994.

- . Maria Elizabeth Basto Veiros - Presidente
- . Raimundo Maria Aguiar - Secretária
- . Jilcia Bruna Castello Branco - Tesoureira

Ata de Assembleia Ordinária com os Diretores da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Piauí.

Nos nove dias do mês de agosto de um mil novecentos e noventa e cinco, às quinze e trinta horas, na sala de reuniões da Associação dos Supervisores foi realizada uma reunião (da Associação) da diretoria estando presente os seguintes diretores; Maria Elizabeth Veiros, Fúido Casarões Mourão, Raimundo Maria Aguiar, Rubens José Siqueira dos Santos, Jilcia Bruna Castello Branco, Luíza Maria Barbosa de Sousa, Maria de Deus Nunes Santos, Traciene Costa Aguiar, Jilcia Bruna Castello Branco, Salita Rubiana Silva, Dalva de Oliveira Bruna Braga, quando tratamos dos seguintes assuntos; Encontro Nacional dos Trabalhadores em Educação, promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE em novembro de noventa e quatro e julho de noventa e cinco para discutir a unificação

dos especialistas em Educação; Escolha e indicações de um representante junto à CNTE, informe sobre prestação de conta da ASSOEP, encontro preparatório com todos supervisores e sugestões para comemorar o dia do Supervisor em vinte e dois de agosto. Inicialmente a presidente Maria Elisabeth, agradeceu a presença dos diretores e fez um relato minucioso do encontro de Brasília, mostrando os pontos positivos e na sua grande maioria os negativos quanto a unificação, disse ainda que no encontro não houve avanço substancial para adquirir a unificação pois segundo a presidente nos estados que adiu, o especialista, principalmente o supervisor ficou sem voz, em seguida foi mostrado um resultado da pesquisa realizada pelo CNTE, o Piani aparece como não participante da Adesão. Entretanto, a presidente ora representando o Piani, disse que em nenhum momento a ASSOEP, deixou de participar de todas programações, mandiocoleira, mesa redonda de discussões, sempre atuando em todos os momentos. Depois de todas presentes sugestões ficando aceitado que a ASSOEP, deveria reunir os supervisores para uma melhor discussão, refletindo, verificando nelas os objetivos da CNTE. Foi anunciado em seguida pela presidente o nome que representaria junto à CNTE, a escolha ficou para Alba Henriqueta Marques de Carvalho, ela será o elo entre ASSOEP e CNTE. Outros informes, a transmissão lançada em boas palavras fez a prestação de conta da ASSOEP, das dificuldades e da disponibilidade para trabalhar. Finalmente, a discussão sobre o que fazer no dia vinte e dois dia do supervisor, depois de várias sugestões ficou aceitado que será realizada uma manhã de lazer no dia vinte e seis de agosto na residência situada a rua Lapolha Lima número mil oitocento e sessenta, Bairro Jockey Clube em frente ao Colégio CEO. E nada honrando a existência esta ata foi lida e assinada, pelos presentes, em Teresina, 15 de agosto de 1995.

- Maria Elisabeth Berto Mendes
- Guido Casarini Montez
- Raimunda Maria Aguiar