

PEDAGOGO: DELINEANDO IDENTIDADE(S) Iria Brzezinski¹

[...] Ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão. Na formação pedagógica somente os pedagogos estão aptos a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia (HOUSSAYE et al, 2004, p. 7).

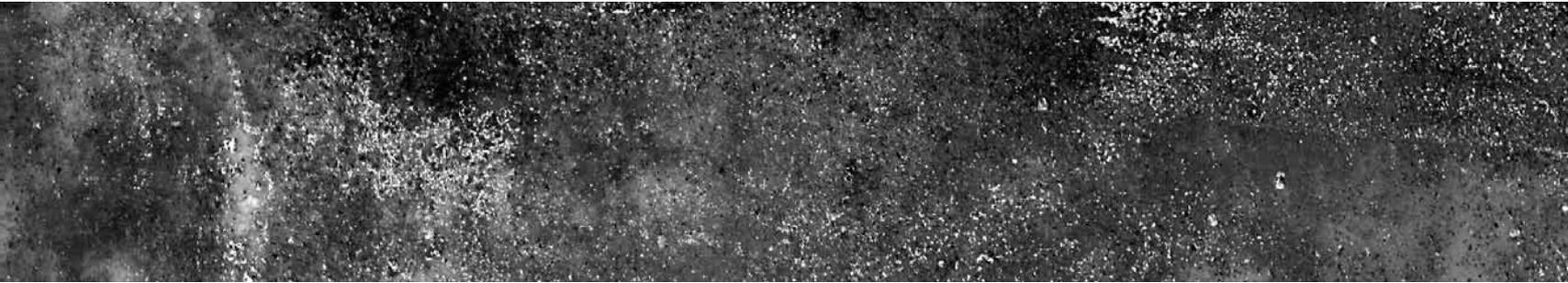
Considerações introdutórias

A sólida formação teórica do profissional pedagogo, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros, são princípios orientadores da *base comum nacional*² da formação do pedagogo brasileiro e comprovam a importância do que advogam Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004), isto é, a importância do significado social da profissão-pedagogo e das condições fundamentais para o exercício profissional.

A conjugação dos princípios orientadores da *base comum nacional* com as condições fundamentais para o exercício profissional, que não se esgotam nas já citadas, atribui certa legitimidade ao *status* profissional do pedagogo no Brasil para o início do séc. XXI, e dispõe elementos constitutivos para o delineamento de sua identidade ou identidades.

¹ Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Bolsista produtividade CNPq.
E-mail: <iriaucg@yahoo.com.br>.

² Concepção cunhada nos estudos desenvolvidos pelo Movimento Nacional de Educadores do qual se originou a ANFOPE e sustenta a tese de que todos os cursos de licenciatura devem assumir a *base comum nacional* como matriz referencial de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Cf. BRZEZINSKI, I (org), 2011, p. 20-22.



Considera-se, portanto, que a formação e a profissionalização³ do pedagogo, no contexto educacional, cultural e político brasileiro, por sua vez, favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades, considerando-se que a formação no curso de pedagogia, que especificamente forma pedagogos, sofreu, como qualquer prática cultural humana, profundas modificações ao longo da história.

Assim sendo, tratar-se-á neste artigo do delineamento de identidades do pedagogo, mediante uma inserção na história do curso de pedagogia e da práxis inerente ao trabalho docente assumido pelo pedagogo quotidianamente, pois não é possível traçar uma única identidade deste profissional da educação.

I. PEDAGOGO: a construção de suas identidades

À luz de explicações de Hall (2004), uma identidade singular advém da visão do indivíduo da modernidade racionalista-instrumental, que concebia a identidade como individual e personalista. Refere-se à acepção do inflexível, do acabado, do definido, levando em conta que essa concepção se baseia na “versão essencialista da história e do passado, na qual a história é constituída ou representada como verdade imutável” (WOODWARD, 2000, p. 14).

³ A profissionalização é configurada pela unidade dialética profissionalidade e profissionalismo. Conceituo profissionalização como um processo marcado por um *continuum* de transformações que vão ocorrendo por toda a vida do professor que poderá levá-lo a atingir condições ideais que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade. Cf. BRZEZINSKI, 2005.

Em face disto, parte-se do pressuposto de que a identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas com delineamentos provisórios referenciados por um “processo de identificações que de época em época, vem dando corpo e vida” a uma dada identidade ou identidades, que “escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação”, conforme sustenta Santos (1994, p.1). Neste sentido, a afirmativa de Berger e Luckmann (1966, p. 230) aclara a concepção de identidades como se aborda neste artigo, ao indicar que “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade” e que as diferentes identidades são “produtos sociais *tout court*”.

Na mesma linha conceitual, Hall (2004) sinaliza que as identidades são produtos sociais, tornando-se enfático em relação ao caráter cultural do processo de constituição das identidades individual e coletiva. De acordo com o autor, o indivíduo possui uma identidade para si, balizada pelo que ele pensa que é e pelo que ele expressa acerca do que pensa de si. O próprio discurso sobre si mesmo intima o indivíduo a dizer o que os outros pertencentes à sua cultura pensam sobre ele, configurando-se esta como identidade para outrem, ou identidade coletiva. A identidade coletiva, mesmo construída de dentro para fora, é plena de múltiplas determinações da cultura, do grupo social, das circunstâncias, portanto é histórica, pois o sujeito localiza-se no tempo e no espaço de uma determinada sociedade e a dialética se manifesta nas mútuas determinações entre o sujeito e essa sociedade.

Complementa esta ideia a posição assumida por Woodward (2000, p. 19) de que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível

optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”. É ilustrativa, também, a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002, p.77) de que a construção de uma identidade profissional se realiza “com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo.

Nóvoa (1992) adverte que a identidade profissional do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Em outro trabalho publicado com colegas (2006), desvelou-se que as diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos revelam várias identidades atribuídas ao pedagogo,

egresso do curso de pedagogia. Essas identidades, grosso modo, estão impregnadas dos conflitos atinentes ao estatuto epistemológico da pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

As identidades do pedagogo, embora não só por influência disso, vão se delineando em nosso país sob certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais ou instrumentos normativos como, por exemplo, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades educativas quotidianas.

Na atualidade, segundo a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNPedagogia), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.

As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.

É necessário, então, contextualizar ao longo da história e da cultura educacional brasileira as políticas de formação do pedagogo e as identidades do profissional, bem como analisar as identidades contemporâneas do pedagogo pós-DCNPedagogia.

I.1. Pedagogo: Identidade Ambivalente

Uma inserção na história da educação e um mergulho nas políticas da educação que se efetivam por meio de reformas educacionais permitem reconhecer uma identidade ambivalente do pedagogo formado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) prevista no *Estatuto das Universidades Brasileiras* (1931), porém efetivamente organizada por força do Decreto-lei n. 1190, de 04/04/1939.

Os cursos ministrados na FFCL que formavam professores, denominados licenciaturas, seguiam o padrão universitário federal, segundo o qual eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber (bacharelado) e mais um para o curso de Didática (licenciatura). Esse sistema passou a ser conhecido por “Esquema 3+1” e, a partir de 1943, passou a vigorar em todo o território nacional. Também foi padronizado o curso de Pedagogia, com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. Com a configuração curricular do “Esquema 3+1”, o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados; nos três anos em que os estudos deveriam ter por objeto a epistemologia da educação, estudavam-se generalidades sobre ciências auxiliares da educação e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de Didática da Pedagogia. Desse modo, o bacharel em pedagogia formava-se técnico em educação, e com mais um ano de curso transforma-se em pedagogo. A função de técnico em educação no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida e a função de pedagogo lhe era conferida pela certificação para atuar como professor do ensino secundário,⁴ emitida no curso de Formação de Normalistas. A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se diretamente no exercício profissional.

A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão.

⁴ Utiliza-se a nomenclatura da época. Em nossos dias, com a Lei n. 9394/1996, denomina-se professor do ensino médio.

Desde os anos 1940 até ao final da década 1960, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior tiveram uma evolução, via de regra lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. Neste interregno de 30 anos, o regime didático do padrão federal de 1939 foi ampliado, uma vez pelo Decreto-lei n. 9092, de 26/03/1946, mas não se tornou obrigatório (Art. 1º). Conforme o modelo, o diploma de licenciado ou de bacharel só seria conferido após quatro anos de estudos. Nos três primeiros os alunos seguiam um currículo fixo. No quarto ano poderiam optar por aprofundar estudos do bacharelado ou licenciar-se professor/ pedagogo, sustentados em uma formação didática, teórica e prática no curso de Didática e em um curso de Psicologia Aplicada à Educação.

A falência desse modelo suscitou novas mudanças que só vieram a acontecer impulsionadas pela: a) promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 4.024, de 20/12/1961. Mesmo anacrônica (tramitou por longos 13 anos no Congresso Nacional), desta lei resultaram desdobramentos, um deles foi a instituição, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), dos currículos mínimos para os cursos de ensino superior e o CFE regulamentou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, programando uma identidade para o pedagogo pelo Parecer 251/1962; b) imposição da reforma universitária da ditadura militar – Lei n. 5.540/1968, que fortaleceu o modelo educacional, ancorado na pedagogia tecnicista e na ideologia veiculada pela teoria do capital humano, levando à configuração de mais uma identidade do pedagogo, cujos pilares assentavam-se nas habilitações profissionais. Esta identidade foi traçada com mais nitidez no art. 30 da Lei da reforma universitária, definindo-a coerentemente em relação à pedagogia tecnicista, por meio de postulados que emanaram do Parecer n. 252/ 1969 e da Resolução n. 2/69

O relator no CFE, do Parecer 251/ 1962, do Parecer n. 252/ 1969 e da Resolução n. 2/ 69, conselheiro Valnir Chagas, argumentava que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso de Pedagogia: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio e outra, que defendia sua existência, supervalorizando esse conteúdo. Em uma postura conciliatória, Chagas (1962, 1963) não fez confronto às posições divergentes. Valendo-se de análises de experiências e modelos formativos de outros países, o conselheiro defendeu com argumento valioso as especificidades do campo de formação do pedagogo – as habilitações.



I.2. Pedagogo Especialista: Identidade Tecnicista

Na segunda metade do séc. XX, a divisão social do trabalho originária da revolução científica, tecnológica e industrial do final do séc. XIX invadiu a instituição escolar brasileira, sob a égide das teorias taylorista/ fordista de organização do trabalho, que começava a distinguir atividades docentes das não-docentes. Tal divisão do trabalho no interior da escola sustentava também a abordagem escolanovista de que “os homens são iguais quanto aos valores essenciais, mas diferem nas capacidades individuais”. A realidade educacional, por esta época, já comportava a especialização em conformidade com a aptidão individual para determinadas funções que requeriam saberes pragmáticos e especializados, sendo a formação dos *especialistas* reforçada em alguns dispositivos das Leis 4.024/ 1961, 5.540/ 1968 e na prática pedagógica do ensino de primeiro e segundo graus,⁵ determinada pela Lei. 5.692/ 1971.

A Lei da Reforma Universitária do regime autoritário (Lei n. 5.540/ 1968) reestruturou o sistema de ensino superior e, na área de formação de professores, extinguiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criando a Faculdade de Educação e Institutos de *Conteúdos Específicos*.

A formação do pedagogo coube à Faculdade de Educação, cuja dinâmica interna submeteu-se ao estabelecido no Parecer 252/ 69 e na Resolução n. 2/ 69, os quais fixam os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia, e no Parecer 672/ 69 e na Resolução n. 9/ 69, que preceituam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas.

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de Pedagogia atenderam ao preceito legal de *treinar* pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a

⁵ Preserva-se a nomenclatura da época, hoje substituída pela expressão educação básica.

organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica. De maneira mais precisa, dominou a “capacitação de recursos humanos para a educação” por duas décadas, a qual inclui formação de professores e especialistas sob a égide da teoria do capital humano. No Parecer 252/ 69, a *filosofia* da regulamentação, instituída por Valnir Chagas, exigia do setor de educação um ajustamento à nova ordem tecno-burocrata-militar que impunha à licenciatura e ao bacharelado em pedagogia uma diversidade de habilitações – orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais (Dispositivos da Resolução CFE n. 2/ 1969).

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos *especializados*, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: *a identidade tecnicista*.

No final dos anos 1980, o regime militar já demonstrava sinais de esgotamento e os movimentos sociais que se fortaleceram na clandestinidade passaram a assumir um protagonismo mais explícito no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Essa ação impulsionou o Movimento Nacional de Educadores a tomar vulto e demonstrar sua força, como resistência ao poder instituído, por meio de debates, embates, manifestações públicas e ações de ordem epistemológica, política e didático-pedagógica. As críticas detonadas pelo movimento atingiam o cerne do modelo de formação do pedagogo especialista, de identidade tecnicista.

Como já mencionado, as instituições escolares, marcadas pela intrínseca característica conservadora em relação às demais instituições sociais e as *amarras* estabelecidas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, condenaram nosso país a manter a fragmentação em especializações que até hoje não foram superadas, em razão de que elas ainda constam do art. 64 de LDB/ 1996, onde está prescrito:

A formação do profissional da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Justamente contra tal conservadorismo investiram as lutas do Movimento de Educadores e se intensificaram em defesa de um novo paradigma para o curso de Pedagogia que favorecesse uma outra identidade do pedagogo. Os contornos desta identidade deveriam se inspirar em uma *base comum nacional*, cujos princípios são aqui lembrados: uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros.

Nova identidade vai-se engendrando na práxis dos formadores de pedagogos e nas práticas das universidades, lócus adequados à formação de qualidade. As universidades e os cursos de Pedagogia, a rigor, baseiam-se em um projeto concebido à luz da pedagogia histórico-crítica e na formação como conhecimento. Decorrentemente, desta concepção se constrói um projeto político pedagógico de curso, com proposta curricular interdisciplinar nuclearizadora, visando a superar conteúdos delimitados em territórios de disciplinas. Por um lado, o projeto dos

educadores corresponde a uma expectativa histórica de constituir uma política nacional e, em seu interior, um sistema articulado de formação e de valorização dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. Por outro lado, a dinâmica ministerial, nesta ocasião materializada em atos do CNE, favorecia a implementação de um projeto inspirado na Pedagogia de Resultados, que requer a formação por competências e a formação do pedagogo fora do contexto universitário, em instituições dispensadas legalmente de desenvolver pesquisa.

Um terceiro projeto pedagógico de formação do pedagogo emergiu do que foi negociado entre o Movimento Nacional dos Educadores e os conselheiros do CNE integrantes de uma Comissão Bicameral, instalada para elaborar as DCNPedagogia. Essas diretrizes homologadas em 2005 (Parecer CNP/ CP n. 5) e em 2006 (Resolução CNP/ CP n. 1) demarcaram um novo tempo, definiram a abrangência da formação a ser desenvolvida no curso de pedagogia e a destinação do profissional nele formado, bem como delinear uma identidade consensuada. Tal identidade, longe de ser a ensejada pelos educadores, resultou da negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo. Projeto possível, sim, para o momento em que o conflito estava instalado, o que exigiu muitas rodadas de negociação em audiências junto à Comissão Bicameral do CNE. Nessas audiências, os representantes das entidades acadêmicas que fazem parte do Movimento de Educadores questionavam, interpelavam, resistiam, reivindicavam e apresentavam propostas contrárias às imposições. De imediato, os embates se acirravam, as tensões recrudesciam, a ruptura tornava-se uma constante ameaça. A participação na arena política conflituosa e nos embates sobre as DCNPedagogia permitiu-me descobrir que há uma alternativa para o enfrentamento desses impasses – a negociação, o acordo, a conciliação que levou a delinear a identidade consensuada do pedagogo.

1.3. Pedagogo de identidade consensuada: professor-pesquisador-gestor

A identidade de pedagogo que foi possível delinear em razão de negociações, nas novas DCNP tem por base a docência e foi assim explicitada em seu art. 2º, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O pedagogo, portanto, deverá ser professor e pesquisador, ainda que os documentos legais insistam na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em lócus extramuros da universidade, em que a pesquisa é pouco valorizada e ainda que, anacronicamente, se mantenha a formação dos *especialistas* em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar para a educação básica (art. 64/Lei n. 9.396/1996) em nível de graduação.

As DNCP ampliam o horizonte de formação e de atuação do pedagogo em consonância com as possibilidades que constam em seus art. 4º e art. 5º:

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A análise destes dispositivos legais evidencia que o curso de Pedagogia deverá garantir componentes que dotem os contornos da identidade múltipla do pedagogo, na qual se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional. A concepção de gestão educacional está expressa no Parecer CNE/ CP n. 5/ 2005 que trata do *corpus* doutrinário das DCNP. É 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 (Parecer CNE/ CP n. 05/ 2005, p. 8).

Optar por uma solução negociada requer concessões e renúncia das partes que negociam. O acordo ou a solução negociada se sustenta na relação *perde/ ganha*, de modo que, ao final, os atores em disputa se contentam com *meia* conquista, porém é necessário, nas considerações finais deste trabalho, revelar alguns avanços que servirão de subsídios para a configuração desta outra identidade do pedagogo brasileiro do século XXI. Ademais, algumas derrotas precisam também ser lembradas com o propósito de servir de estímulo ao Movimento de Educadores para continuar propositivo na elaboração de políticas para a formação do pedagogo e para a organização de um sistema nacional de formação e de valorização dos profissionais da educação, em tempos atuais de construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Como avanço assinala-se que há convicção, entre as entidades acadêmicas que integram o Movimento de Educadores, de que no espaço universitário o estudante de licenciatura em Pedagogia poderá construir, no coletivo, sua trajetória profissional e sua identidade de professor-pesquisador-gestor, tendo por base de sua identidade a docência.

Acredita-se que, em cursos universitários de qualidade reconhecida pela Fundação de Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Básica e Superior (CAPES), é facultado ao pedagogo que se prepara para atuar nos três níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – o desenvolvimento de uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, dominar tecnologias de suporte didático ao trabalho docente e produzir novos conhecimentos. Outro avanço consiste da adoção da *base comum nacional*, com seus princípios norteadores, para formar o pedagogo e, espera-se, que seja adotada em todos os cursos universitários que formam profissionais da educação.

Na sequência, a organização curricular por núcleos propalada pelas DCNP é um avanço, no sentido de superação do currículo organizado por disciplinas, visto que, ao longo da implementação de um projeto pedagógico do curso de pedagogia, apoiado nas DCNP, se aposta no currículo organizado por meio da intersecção desses três núcleos. A organização curricular por núcleos criou expectativas em todos os envolvidos com o curso de pedagogia, em especial, porque esses núcleos devem se integrar e se articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado

no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da Pedagogia (BRZEZINSKI, et al, 2006, p. 833).

Considera-se como retrocesso na caminhada para indicar contornos mais nítidos a uma nova identidade do pedagogo, a tese não consensuada sobre a aceção de que o curso de graduação em Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. Definiu-se que, por impedimentos legais, ainda este curso deve ser denominado Licenciatura Plena em Pedagogia. Acrescente-se como retrocesso o que estabelece o art. 14 das DCNP, que revela o conteúdo anacrônico do art. 64 da Lei n. 9.394/ 1996, ao assegurar a formação tanto na graduação (curso de Pedagogia), quanto na pós-graduação, de especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional para atuarem na escola básica, expressando uma indistigável visão tecnicista de formar pedagogos.

Desafortunadamente, o grande retrocesso é permanecer, como fundamento epistemológico do *corpus* doutrinário da formação do pedagogo, a Pedagogia de Resultados, que enaltece a formação por competências e despreza a formação com base no aprofundamento do conhecimento.

É pertinente, nestas considerações finais, retomar o que nos ensinaram Haussaye, Fabre, Hameline e Soëtard (2004); tem-se clareza de que, a Pedagogia de Resultados é incapaz de ancorar uma formação e uma identidade múltipla do pedagogo que lhe permita dizer-se pedagogo e é preciso teorizar sua prática e submetê-la à discussão para suscitar críticas que confirmem maior qualidade à práxis no exercício da docência, no desenvolvimento de pesquisas e no exercício da gestão democrática em nosso Brasil republicano.



Referências

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. *The social construction of reality*. New York: Doubleday & Company, 1966.

BRZEZINSKI, I. *Profissionalização da docência: identidade profissional do professor*. UCG, 2005 (Mini curso ministrado na Semana de Planejamento da UCG, em 2005). Disponível em: <http://www.ucg.br>. Acesso em: 18 fev. 2006.

BRZEZINSKI, I. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006.

BRZEZINSKI, I. (org). *Anfope em movimento 2008-2010*. Brasília: LiberLivro, 2011.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S.. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista da Sociologia da USP*. São Paulo: Tempo Social, v. 5, n. 1-2, nov. 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 8-60.