

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA OLIVEIRA DE AZEVEDO ROCHA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES: UM OLHAR DE EGRESSOS
SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**VITÓRIA
2011**

VANESSA OLIVEIRA DE AZEVEDO ROCHA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES UM OLHAR DE EGRESSOS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Especial: Abordagens e Tendências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

**VITÓRIA
2011**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


VANESSA OLIVEIRA DE AZEVEDO ROCHA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES: UM OLHAR DE
EGRESSOS SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

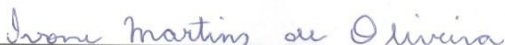
Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 24 de outubro de 2011


COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A994c Azevedo, Vanessa Oliveira de, 1979-
O curso de pedagogia da UFES : um olhar de egressos
sobre a perspectiva da educação inclusiva / Vanessa Oliveira de
Azevedo. – 2011.
123 f.

Orientadora: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Professores -
Formação. I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37

A Lúcio Kleber, esposo amado.

Aos meus filhos Isabela e Benjamim Petrônio, bênçãos de Deus em minha vida.

A Ester e Jorge, que por toda minha vida me compreenderam e me incentivaram a viver.

A Veruska e Verônica, minhas irmãs com quem posso me alegrar e me entristecer.

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem eu busco em oração e súplica e em sua infinita misericórdia me sustenta.

A professora Cida, minha orientadora, que se tornou grande amiga. Obrigada por me compreender e fazer parte da minha vida.

Às professoras Edna Castro de Oliveira e Ivone Martins de Oliveira que me acompanham desde meu ingresso no Curso de Pedagogia, pela seleção do mestrado, na qualificação e defesa. Agradeço por todas as contribuições em todos os momentos.

À professora Kátia Regina Moreno Caiado, pelo aceite ao convite e pelo grande esmero em participar desta defesa. Obrigada pelas contribuições e pela serenidade.

Aos egressos da turma 2009/2 pela oportunidade e acolhida, sem vocês não seria possível.

Aos colegas da turma 23 do mestrado pelos caminhos seguidos juntos.

Aos colegas da linha de Pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, o meu grande apreço a Pâmela, Davieli, Raniely, Sérgio, Tatiana, Shiara, Haila, Olindina, Custódio, Welson, Izaionara, Fernanda e Keli.

Aos colegas e amigos da CRIARTE/CE/UFES, onde fui muito bem recebida como professora, entre eles a Luzia Ardizzon, Célia, Ana, Sonia, Janes, Cida Bianchine, João Recla, Marcos, Genilda e Dalva.

Aos colegas e amigos e monitores do CE.

RESUMO

O trabalho investiga a prática formativa de egressos do Curso de Pedagogia, em especial, as demandas de uma prática pedagógica inclusiva, e como as demandas dessas práticas se evidenciam em seu percurso profissional. O objetivo é analisar a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – matriz curricular 2006, sobre as contribuições que a formação inicial trouxe para atuar na perspectiva da educação inclusiva. O trabalho elege analisar a primeira turma egressa da matriz curricular 2006, como ferramenta de recorte para análise. Toma como referencial teórico as contribuições do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), principalmente os conceitos de saber conjectural, pois esse saber também se utiliza do rigor, de métodos e de informações precisas para o pesquisador; a inferência, pois se constitui em um campo de saber único e de grande riqueza para possíveis e futuras reformulações curriculares. E, o conceito de não-imediatismo como possibilidade de apreciação dos pormenores do conhecimento adquirido pelos egressos. A metodologia utilizada é o estudo de caso do tipo etnográfico, entendendo ser uma metodologia que melhor contribuísse para a coleta e análise dos dados. Considera que os egressos podem e devem contribuir para a formação inicial do professor/pedagogo; que o currículo expresse com mais clareza conceitos como educação especial e educação inclusiva. Também, a necessidade de compreender a especificidade da pessoa com deficiência sem cair no especialismo médico ou psicológico deve ser uma premissa do curso. Aponta ainda que a formação continuada desses profissionais da educação deve ser considerada como uma formação constitutiva de sua prática educativa faz parte de sua gênese, enquanto professor. Nesse sentido, pondera que a formação continuada não deve ser levada como reconsideração de um vazio da formação inicial.

Palavras-chave: Formação Inicial. Egresso. Pedagogia. Educação Inclusiva.

RESUMÉ

Le document examine la formation pratique des diplômés de l'École d'éducation, en particulier, les exigences d'une classe inclusive, et comment les exigences de ces pratiques sont évidentes dans sa carrière. L'objectif est d'analyser les perceptions des diplômés de l'École d'éducation de l'Université fédérale de Espirito Santo (UFES) - programme 2006 sur les contributions que la formation amené à agir en vue de l'éducation inclusive. Le papier choisi pour analyser la première classe est diplômé du programme d'études de 2006, telles que le recadrage outil d'analyse. Prenez-le comme apports théoriques du paradigme de la preuve de Ginzburg (1989), en particulier les concepts de connaissance conjecturale, car cette connaissance est également utilisé la rigueur, des méthodes et des informations précises pour le chercheur ; L'inférence, constitue donc un seul champ de connaissances et de richesses et d'éventuels retraitements curriculum avenir. Et le concept de la non-immédiateté comme une possibilité d'examiner les détails de la connaissance acquise par les diplômés. La méthodologie est l'étude de cas ethnographique, la compréhension est une méthode qui convient le mieux contribuer à la collecte et l'analyse. Considère que les diplômés peuvent et doivent contribuer à la formation initiale des enseignant / éducateur, le curriculum plus clairement exprimer des concepts tels que l'éducation spéciale et l'éducation inclusive. En outre, la nécessité de comprendre la spécificité de la personne handicapée sans tomber dans l'expertise psychologique ou médical doit être une prémisse de la formation. Il indique que la formation continue de l'enseignement professionnel doit être considéré comme une formation constitutive de sa pratique pédagogique fait partie de sa genèse en tant que professeur. En ce sens, suggère que la formation continue ne doit pas être pris comme une reconsidération de l'écart initial.

Mots-clés: formation initiale. Egress. Éducation. L'éducation inclusive.

SUMÁRIO

1	AS MEMÓRIAS VIVIDAS E SEUS SENTIDOS.....	10
2	DA CONSTRUÇÃO ÀS REFORMULAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	17
2.1	<i>A Criação do Curso de Pedagogia e seus diversos percursos.....</i>	<i>17</i>
2.2	<i>As diferentes bases legais do Curso de Pedagogia no Brasil até as Diretrizes Curriculares Nacionais.....</i>	<i>23</i>
2.3	<i>O Curso Normal.....</i>	<i>32</i>
2.4	<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.....</i>	<i>34</i>
3	POSSIBILIDADES TEÓRICAS EM DIÁLOGO: outros sentidos.....	38
3.1	<i>Questões Sobre a Formação Inicial e a Identidade do Pedagogo: dialogando com as produções advindas de estudos sobre o Curso de Pedagogia.....</i>	<i>38</i>
3.2	<i>A formação inicial enquanto possibilidade disparadora do saber docente.....</i>	<i>46</i>
3.3	<i>As DCNs para o Curso de Pedagogia sob a Perspectiva da Educação Inclusiva e o processo histórico-político de formação de professores para a educação especial.....</i>	<i>49</i>
4	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	57
4.1	<i>O estudo de caso enquanto proposta do estudo.....</i>	<i>57</i>
4.2	<i>Os procedimentos para coleta de dados.....</i>	<i>61</i>
4.3	<i>Pistas indícios e sinais: a investigação teórica como intenção de análise.....</i>	<i>62</i>
4.4	<i>O Curso de Pedagogia da UFES: o lócus da pesquisa.....</i>	<i>72</i>
4.5	<i>Os sujeitos.....</i>	<i>78</i>
5	POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE A TEMÁTICA.....	80

6	DESVELANDO A PARTIR DOS EGRESSOS: SINAIS, PISTAS E INDÍCIOS.....	93
6.1	<i>A construção em movimento: a constituição de egressos que estão em seu exercício profissional.....</i>	<i>95</i>
6.2	<i>Reações e perspectivas: o que os egressos têm a dizer sobre o curso....</i>	<i>100</i>
6.3	<i>Formação inicial e avaliação profissional: contribuições para se pensar o currículo inclusivo.....</i>	<i>105</i>
7	COMPREENSÕES (FORMATIVAS) INICIAIS.....	111
8	REFERÊNCIAS.....	115

1. AS MEMÓRIAS VIVIDAS E SEUS SENTIDOS

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não (FREIRE, 2001, p. 43).

Ao entrar em um curso de graduação no ensino superior, muitas são as motivações de um ingressante. É comum encontrarmos alunos que relatam terem afinidade pelo curso escolhido, ou mesmo uma grande carga de conveniência ou ao acaso, os tenha motivado. Outros relatam terem sido influenciados por escolhas diversas, da família, amigos, mídia, enfim.

No entanto, meu ingresso foi orientado primeiro pela possibilidade que eu teria em relação a um futuro próximo, e principalmente por saber que estaria “entrando”, o que aconteceria depois eu não tinha muitas certezas, só sabia que sairia diferente da forma que entrei. E foi certo. Uma das primeiras lições do curso, foi refletir a partir de Freire que, “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (2001, p. 79).

Esse “fazendo aos poucos” trouxe para minha formação acadêmica e profissional, parte de minha infância, adolescência, bem como, parte de uma mãe aos 21 anos de idade, e todas as peculiaridades imprimidas em ser, mãe, estudante, trabalhadora, pesquisadora, mulher, responsável, militante, que ao ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) não se “conformou” com o curso, mas participou, vivenciou, encantou-se e desencantou-se em vários momentos que contribuíram significativamente para continuar formando-me.

Ao iniciar o Curso de Pedagogia em 2004, em meio às disciplinas teóricas básicas do curso, como sociologia geral, filosofia geral, psicologia geral, o cenário do movimento estudantil no curso era de pleno processo eleitoral do Diretório Acadêmico Florestan Fernandes (DAFF). E apesar de estarmos no primeiro período do curso, fomos convidados a compor as chapas que estavam se formando e participar do processo eleitoral diretamente.

Diante disso, grande parte da turma decidiu por uma chapa, após as conversas com os membros que estavam na composição. Esse fato foi disparador para que toda turma se unisse no processo eleitoral. Contudo, não houve eleição, devido uma liminar que embargava o processo. Essa liminar surgiu de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia que estavam matriculados na modalidade aberta e a distância, curso ofertado pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NE@AD) da UFES.

Com a impossibilidade jurídica do processo, encaminhamos as decisões mediante os representantes de turma, de todos os períodos do turno matutino e noturno. Juntos, de forma coletiva e aberta, reformulamos o estatuto do DAFF, aprovamos em assembléia, regularizamos o estatuto em cartório e, em 2005 reabrimos o processo eleitoral.

Toda essa movimentação nos possibilitou, enquanto representante estudantil no Colegiado do Curso de Pedagogia (COLPed), participar do processo de reformulação curricular em decorrência da aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia.

Sobre essa reformulação, cabe ressaltar aqui, que o COLPed, criou uma comissão de reformulação do Projeto Político do Curso (PPC). Esta comissão além de minha participação enquanto representante estudantil, também possuía participação dos segmentos de servidores técnicos administrativos e docentes dos três departamentos do Centro de Educação da UFES e docentes

de outros centros de ensino que lecionam disciplinas no currículo do Curso de Pedagogia.

Nessa participação, enquanto experiência em minha formação inicial pude perceber que, durante os diálogos com os estudantes, os debates e os confrontos das ideias que foram sendo geradas, precisávamos entender como outros alunos de outras instituições pagas ou públicas de todo o país, estavam lidando com a produção e os efeitos dos sentidos produzidos pelas DCNs.

Primeiro, em um movimento estadual, percebemos em geral que os estudantes de outras instituições, que no caso do Espírito Santo eram todas pagas, exceto a UFES, não haviam feito a reflexão do documento. E segundo, em nível nacional, as reflexões estavam se dando de diferentes maneiras nas instituições pagas ou públicas, inclusive com manifestações organizadas pelos movimentos local ou nacional dos estudantes de Pedagogia. Mas que, contudo, não havia um consenso acerca das considerações a respeito da DCNs para o Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, pudemos experimentar “[...] continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica” (FREIRE, 2001, p. 12).

Escrever esse início de minha formação me faz perceber o quanto Curso de Pedagogia da UFES faz parte não apenas de minha formação profissional, mas de minha existência humana, histórica e social.

A experiência acima demonstra o quanto especial para mim é falar de formação inicial no Curso de Pedagogia, pois com isso, estou falando de um lugar que pude viver intensamente, em cada disciplina do curso, em minhas vivências de movimento estudantil, nas representações discentes que participei em diferentes instâncias da universidade e, enquanto estudante bolsista do Curso de Pedagogia da UFES.

Atrrelado a isso, pude aprofundar meus estudos ao participar do grupo de pesquisa¹ Educação Especial: abordagens e tendências. Fazendo uma relação direta com o Curso de Pedagogia, nos centramos nesse momento na pesquisa intitulada “O curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva²”.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e a compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas, por parte dos alunos do curso de Pedagogia.

O período de coleta de dados em que nos inseríamos nas vivências do curso e dos alunos foi bastante enriquecedor não apenas para a pesquisa, mas para impulsionar em mim a necessidade de compreensão do meu objeto de pesquisa.

Os discentes do curso diante das narrativas apontaram elementos que se referem a problemática do lugar de formação do professor da educação especial; a importância de que a educação inclusiva perpassasse pela formação dos alunos e professores do curso e a questão do sucateamento recorrente das Universidades Públicas Brasileiras.

Assim, esses delineamentos dos resultados da pesquisa acima despertaram a seguinte problemática de estudo: o que os egressos entendem por Educação Inclusiva? Quais as demandas que a prática docente tem colocado a eles, tendo em vista uma prática pedagógica inclusiva? Como analisam a formação que tiveram para atuar nessa perspectiva? Como têm lidado com esses desafios?

¹ Grupo de Pesquisa do Diretório de Pesquisa do CNPQ, composto pelas professoras do PPGE – CE – UFES: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor, Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus.

² Pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

Ainda, após concluir o curso em 2008, tive a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do CE da UFES. E em 2009, tive a possibilidade de ingressar, por meio de concurso público, no quadro de servidores técnico-administrativo da UFES, onde atuo como professora da educação infantil, no Centro de Educação Infantil – CRIARTE – CE – UFES.

Dentro desse processo histórico em que me tornei professora, tenho como intenção de pesquisa o seguinte objetivo: **analisar a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – matriz curricular 2006, sobre as contribuições que a formação inicial trouxe para atuar na perspectiva da educação inclusiva.**

Com isso, interessa-me nessa pesquisa, **problematizar as tensões e os questionamentos dos egressos acerca da formação do professor para a educação inclusiva, bem como compreender quais são as articulações presentes na formação desses egressos que corroboram com a afirmação de práticas educacionais inclusivas.**

A opção pelos estudos resultantes dos questionamentos acima, fez-se por primeiro, entender que a atual DCNs para o Curso de Pedagogia, configura-se em uma discussão que se estende a tempos e que ainda hoje, a constituição de formação do pedagogo encontra-se em debate

Segundo, entendo que se configura em um importante campo de análise, os estudos com egressos, na perspectiva de compreender o impacto da ação institucional da UFES na formação de Professores e Pedagogos e identificar os êxitos e as fragilidades da formação inicial no Curso de Pedagogia a eles oferecida. Sabemos que o estudo dos egressos é fundamental para uma instituição avaliar a eficácia de sua atuação e revê-la no que for necessário, subsidiando a implementação de políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, a Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), prevê em seu artigo 11

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Dessa forma, este trabalho pode contribuir para a CPA do Centro de Educação e da UFES, sistematizando dados iniciais de seus egressos no sentido de evidenciar e problematizar questões do tipo: como os egressos percebem e avaliam a formação que tiveram na perspectiva da Educação Inclusiva? O que entendem por Educação Inclusiva? Quais as demandas que a profissionalização tem colocado a eles no sentido de desenvolverem uma prática educativa inclusiva? Como eles têm atendido a essa demanda?

Conforme abordado acima, no primeiro capítulo desse trabalho trago considerações pontuais da pesquisadora bem como, dos questionamentos que contribuíram para a construção dos objetivos desta pesquisa.

Nesse sentido, o segundo capítulo tratará do histórico lugar ocupado pelo Curso de Pedagogia, no contexto das Universidades Públicas do Brasil. O processo de reconstituição histórica do curso faz-se necessário, pois como afirma Bloch (2002, p.65), “[...] o presente e o passado se interpenetram”. Discorro sobre o processo de criação do Curso de Pedagogia no Brasil, e as reformulações ocorridas, pautadas nas disputas políticas e ideológicas de cada época. A investigação do Curso de Pedagogia, desde sua criação nas Universidades Públicas do Brasil é uma tentativa de entender a atual configuração do Curso e seu estatuto epistemológico.

No capítulo 3, irei dialogar sobre a formação inicial e os sentidos produzidos pela (in) definição da identidade do Pedagogo, a partir da análise de autores

(LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2007; FREITAS, 2002; KUENZER, 2007; RODRIGUES, 2007; AGUIAR et. AL, 2006) que vêm discutindo há tempos não somente, questões relativas a identidade do Pedagogo e seu lócus de formação, bem como questões de origem teórico-epistemológicas. Também retrato brevemente as DCNs para o Curso de Pedagogia sob a Perspectiva da Educação Inclusiva dialogando com o processo histórico-político de formação de professores para a educação especial.

Neste capítulo também, trago a intenção de análise com base nos estudos de Ginzburg. Em linhas gerais, a temática desses dois capítulos, versa sobre a ótica da pesquisa bibliográfica e documental por se tratar de subsídios teóricos da literatura, dos documentos oficiais de criação e reformulação do Curso de Pedagogia, do Projeto Político Pedagógico do Curso, dentre outros.

No capítulo 4, discorro sobre o percurso teórico-metodológico investigativo que orientou esse trabalho. Como escolha metodológica, abordei a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso do tipo etnográfico, entendendo ser uma metodologia que melhor contribuísse para a coleta e análise dos dados.

Já no quinto capítulo, trago contribuições de outras pesquisas que, de certa forma, versaram sobre a formação inicial de egressos ou cursistas do curso de pedagogia das universidades do Brasil e em especial da Universidade Federal do Espírito Santo. Haja vista, a importante relevância da temática e da produção e difusão do conhecimento

No sexto, apresento as discussões que emergem das entrevistas com os egressos, seus questionamentos, sugestões e avaliações sobre o Curso de Pedagogia. Ao final, aponto considerações acerca do trabalho desenvolvido e, por último, disponho as referências utilizadas ao longo do trabalho.

2. DA CONSTRUÇÃO ÀS REFORMULAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”
(FREIRE, 1993:79).

Esse capítulo surge da necessidade de entender o contexto de formação do professor/pedagogo nas instituições de ensino do Brasil, suas perspectivas e os impasses ocorridos pelos e nos processos de construção do Curso de Pedagogia, passando pela sua criação até os dias de hoje, nos quais o curso se regulamenta por uma diretriz nacional.

Esse resgate histórico é pautado na importância de compreender a questão teórico-epistemológica do Curso de Pedagogia, visto que essa compreensão é retratada no curso desde sua matriz curricular até o momento da saída dos egressos e sua atuação no exercício da profissão.

2.1 A Criação do Curso de Pedagogia e seus diversos percursos

As Universidades brasileiras surgem, institucionalmente, por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Segundo Romanelli (1984), a Universidade de São Paulo, foi a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas desta legislação. Nela continha a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que na ocasião era o cerne da formação de professores.

Na legislação brasileira o Curso de Pedagogia irá se constituir pela primeira vez por meio do decreto-lei n. 1. 190 de 4 de abril de 1939. Tal decreto foi

assinado por Getúlio Vargas, na época presidente do Brasil, e que tinha como Ministro da Educação Gustavo Capanema. O decreto teria a finalidade de dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937.

O contexto histórico-político do Brasil, no referido momento, situa-se no período da era Vargas, no Estado Novo. Nessa ocasião a “orientação político-educacional capitalista estava em preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 1993. p. 129), sobretudo o que se refere ao trabalho intelectual e o trabalho manual em um sentido de cooperação entre a indústria e o Estado.

Além disso, contraditoriamente, há uma desresponsabilização por parte do Estado em relação a manutenção e expansão do ensino primário no texto da Constituição de 1934. Segundo Ghiraldelli (1994), isso se deve ao fato de conter o avanço democrático do governo Vargas.

Ainda, Romanelli (1984) reafirma que um dos aspectos do subdesenvolvimento do país se dá devido,

“A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto, pela escassa demanda social de educação.

Apenas com a chegada do capitalismo industrial no Brasil é que cresceu a demanda social pela educação por parte da população brasileira. Mas Romanelli (1984) chama atenção para o fato de que a expansão ocorreu apenas em locais onde o capitalismo se desenvolveu de forma mais intensa e homogênea e que

“Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (p. 67).

O sistema educacional para a sociedade pobre era terminal, ou seja, não dava acesso ao ensino superior. Acrescido a essa problemática, existia também o fato de que de forma privilegiadamente política e econômica, toda tecnologia que o país usava era importada, o que dificultava o investimento em educação e principalmente em relação à formação de pesquisadores e cientistas no sistema educacional do país.

Dentro desse contexto, a Faculdade Nacional de Filosofia tinha como uma de suas finalidades expressa no artigo 1º. do decreto-lei 1190/39, “b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.

Sua Constituição era dividida em quatro seções fundamentais: a) seção de filosofia; b) seção de ciências; c) seção de letras; d) seção de pedagogia. Podendo ainda haver uma seção especial de didática.

Todas as seções tiveram seus cursos discriminados. A seção de Pedagogia constituía-se do curso ordinário de Pedagogia, com duração de três anos. A compreensão de curso ordinário era concebida por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

Para cada curso havia um conjunto harmônico de disciplinas e a duração total de cada curso. Para o Curso de Pedagogia esse conjunto harmônico de disciplinas era composto da seguinte seriação:

QUADRO I – TABELA DE SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Série	Disciplinas
Primeira	Complementos de matemática. História da filosofia. Sociologia. Fundamentos biológicos da educação. Psicologia educacional.
Segunda	Estatística educacional. História da educação. Fundamentos sociológicos da educação. Psicologia educacional. Administração escolar.
Terceira	História da educação. Psicologia educacional. Administração escolar. Educação comparada. Filosofia da educação.

Fonte: decreto-lei 1190/39.

O esquema de seriação acima permitia ao final do curso a obtenção do título de bacharel em Pedagogia. Para o título de licenciatura, o bacharel em Pedagogia deveria cursar na seção especial de didática, o curso de didática. Também pela primeira vez surge o esquema 3 + 1, o qual correspondia a 3 anos de estudos em seções específicas de bacharelado e após a conclusão, mais um ano de estudos na seção especial de didática, obtendo com isso o grau de licenciado.

Assim, o curso de didática com duração de um ano tinha as seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação.

O fato é que para Bacharel em Pedagogia bastava cursar as disciplinas de Didática geral e Didática especial para obtenção do título de licenciado. Essa dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, além da “[...] ausência de elementos que pudessem auxiliar na caracterização do bacharel em

Pedagogia” apontados por Silva (2003, p. 12), são elementos constitutivos de uma concepção de educação de cunho tecnicista que por décadas foi desenvolvida nas instituições educacionais brasileiras, bem como contribuiu de forma a obscurecer a formação da identidade e dos elementos teóricos constitutivos do Curso de Pedagogia.

Em relação aos elementos teóricos constitutivos do Curso de Pedagogia, Saviani (2004, p.18) acrescenta as seguintes indagações:

“[...] Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias”?

De certa forma, o bacharel, mesmo em seu currículo com tantas incompletudes, a ele minimamente, devido à concepção de cunho tecnicista, conforme o modelo econômico-político e educacional vigente lhe estava previsto um cargo de técnico em educação no Ministério da Educação, conforme o decreto-lei 1.190/39.

Silva (2006) aponta que para o licenciado, o problema, além de estar na sua identidade de formação, também estava no seu campo de atuação, ou seja, no mundo/mercado de trabalho “[...] pois não tinha o curso normal como um campo exclusivo de atuação. Isto porque (...) o decreto-lei n. 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior”, ficando com o direito de lecionar também as disciplinas de filosofia, história e matemática.

Esse currículo do Curso de Pedagogia vai refletir um posicionamento do sistema educacional, dentro de um enfoque tecnoburocrático da época. Para Sander (2007)

“[...] esse enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo. A pedagogia foi chamada a oferecer as soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino.

2.2 As diferentes bases legais do Curso de Pedagogia no Brasil até as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 1962, o país encontrava-se politicamente no final da segunda república. Nela havia minimamente um estado de direito garantido aos cidadãos do Brasil. No que se refere aos direitos políticos dos cidadãos brasileiros, foi apresentada ao Congresso, o anteprojeto da LDB, que será pauta de discussão e aprovação em 1961.

A aprovação da LDB de 1961 passa a ser uma tentativa de reestruturação e reforma do ensino, muito criticadas pela burguesia industrial, que pretendia aumentar o número de mão-de-obra qualificada; da burguesia latifundiária, que nesse momento da história já via o Brasil se tornar um país em sua maioria urbano; da burguesia urbana que se assemelhava aos setores das Forças Armadas e dos movimentos sociais, em especial o “Movimento da Campanha em Defesa da Escola Pública”³.

Segundo Romaneli (1984, p.173) a LDB de 1961 “era um anteprojeto que, embora merecesse ressalvas, não ‘pecava pela base’. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira”.

Contudo, os substitutivos de Antonio Carlos Lacerda, davam novo ar ao que estava posto no anteprojeto. A liberdade de ensino, ou seja, liberdade de quem ou qualquer instituição de ensinar. Além disso, seus substitutivos atribuíam uma publicização do ensino privado em decorrência do ensino público. Romaneli (1984) vai apontar em suas análises a questão da laicidade do

³ Compuseram o movimento da Campanha em Defesa da Escola Pública, dentre outros: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Carlos Mascaro, Joao Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Sencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria Jose Garca Werebe, Luiz Carranca, Anisio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bttencourt, Carneiro Leao, abgar Renault.

ensino. A autora afirma que havia uma tentativa, após o início da República, da igreja retomar a exclusividade do ensino.

Porém, poucas mudanças aconteceram na prática. A autora aponta que em 1961, a estrutura do ensino continuou a mesma, 33,7% as crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola e um grande número de trabalhadores que ia para as grandes empresas apenas nelas encontrava um treinamento em serviço. Nessa época foram criados, dentre outros órgãos regulamentadores o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais, e o Sistema SESI/SENAI.

Conforme demonstra o Parecer 251/62, o Curso de Pedagogia já vislumbrava uma alternativa para a formação de professores em âmbito nacional. Isso por que o nível de escolarização⁴ de professores era muito baixa, ainda que de grande parte da população brasileira era praticamente zero, conforme aponta o parecer:

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos (BRASIL, 1961, p.60).

Tal perspectiva, porém, não estava desligada de contradições e controvérsias. Assim como nos dias atuais, o parecer relata que tanto a manutenção, quanto a extinção da oferta do curso era defendida por diferentes tendências.

⁴ Dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad - 2008)* nos revelam que durante os anos de 1940 ao ano 2000, o índice da taxa de alfabetização do país em 1940 era de 43,2 % e que em 2000 esse índice subiu para 56,8 pontos percentuais. Ainda que o índice de analfabetismo do Brasil foi reduzido em 5 vezes, os números percentuais apontam uma redução de 87,9 para 12,1 percentuais no total da população Brasileira de 10 anos ou mais de idade.

Contudo, o parecer considera que naquele momento, a perspectiva da extinção era inviável, devida à baixa escolarização dos professores primários, bem como também, à legalização em forma da lei de diretrizes e bases de 1961.

E aponta que o curso, mesmo com suas controvérsias,

Representava o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário e cursos de grau médio e conseqüente (sif) formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional (BRASIL, 1961, p.61).

Naquele momento, o parecer também demonstra que era possível vislumbrar a futura extinção dos cursos normais de nível médio e a deslocação da formação para o nível da pós-graduação dos bacharéis em pedagogia e dos licenciados de outras áreas que desejarem a formação pedagógica.

Nesse sentido, o parecer 251/61 que aponta a reformulação do currículo mínimo, considerando que, iniciaria um processo de formação superior do professor primário. Considera que a fixação de um currículo mínimo, em princípio deveria compor uma parte comum e outra parte diversificada.

Segundo Saviani (2008, p. 42) “no que se refere ao currículo foi mantido o caráter generalista, isto é, não fora, ainda, introduzidas as habilitações técnicas”. Dentre o rol de matérias⁵, o parecer aponta um total de cinco obrigatórias e onze optativas, dentre essas onze, o graduando deveria optar por duas.

⁵ Saviani, (2008, p. 43) aponta que “provavelmente, com o uso do termo ‘matéria’, Valnir Chagas já se orientava pela concepção que explicitou claramente quando relatou a reforma do ensino de 1º e 2º graus e 1971. Ou seja, a matéria referia-se ao conteúdo, reportando-se, portanto, a ideia de matéria-prima do currículo que teria de ser trabalhada de modo que se convertesse em disciplina para integrar o currículo propriamente dito”.

Com isso, a parte comum iria conter as seguintes matérias obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (geral e da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As matérias tidas como optativas compreendiam: Biologia, História da Filosofia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média, Estatística e Educação.

Desse modo, para obter o grau de licenciado, o graduando deveria cursar as matérias de Didática e Prática de Ensino. Essa tendência resulta de um modo às avessas do Curso de Pedagogia, conforme aponta Silva (2003, p.17) “fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e se considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

Como grande avanço, apontamos a extinção do esquema 3 + 1, o que portanto configura-se em uma formação única de 4 anos de curso, nos quais os primeiros anos se encarregaria de formar o pedagogo (bacharel) e os anos finais do curso, de acordo com as matérias optativas, formariam o professor dos cursos normais e futuramente da educação básica.

Assim, a partir da reforma universitária, aprovada por meio da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, Valnir Chagas regulamenta o parecer 252/69 por meio da Resolução CFE nº. 2 de 12 de maio de 1969.

Tal parecer tinha como objetivos reformular o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Em sua parte introdutória, resgata o histórico do curso desde sua primeira regulamentação por meio do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939.

E síntese, a reforma universitária, no que tange as regulamentações para o setor educacional, previa e seu artigo 23 que

“Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos” (BRASIL, 1968).

A reforma universitária de 1968 também prevê, em relação ao setor educacional, a obrigatoriedade dos cursos de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação, conforme seu Art. 30:

“A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental” (BRASIL, 1968).

Diante do exposto acima, o parecer afirma que as mudanças sugeridas pela reforma universitária, correspondem a mudanças necessárias à área da Educação, e que assim, o Curso de Pedagogia exigiria modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum.

Com isso resolve que, o curso será composto por uma parte comum constando as seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da

Educação, História da Educação Filosofia da Educação e Didática, que basicamente são as disciplinas da área de fundamentos da educação.

A parte diversificada compreenderia as seguintes matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração da Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão da Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Inspeção da Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação, Legislação do Ensino, Orientação Educacional, Medidas Educacionais, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

Claramente, observamos que as disciplinas da parte diversificada, se organizam em uma tentativa de orientação ideológica e de controle enquanto concepções herdadas da ditadura militar. O governo Federal por meio do Decreto-lei nº. 477 “proíbe aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político” (ARANHA, 1996, p. 212).

Além disso, podemos observar conforme aponta Aranha, que essa concepção de educação empregou ao ensino a concepção taylorista típica da mentalidade empresarial e que, portanto exigia

“o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade” (1996, p. 213).

Os conteúdos seriam distribuídos referentes às habilitações da seguinte maneira:

- **Orientação Educacional:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Educacional, Medidas Educacionais.
- **Administração Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Estatística Aplicada à Educação.
- **Supervisão Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Currículos e Programas.
- **Inspeção Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Legislação do Ensino,
- **Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).
- **Administração Escolar, para o exercício na escola de 1º grau:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Administração da Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação.
- **Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Supervisão da Escola de 1º Grau, Currículos e Programas.

- **Inspeção Escolar, para o exercício na escola de 1º grau:**
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Inspeção da Escola de 1º Grau, Legislação do Ensino.

Assim, o graduando deveria cursar as matérias da parte comum e as matérias da parte diversificada para assim receber o diploma de Pedagogia. O que, ao menos na legislação, resultou no fim da dicotomia entre os licenciados e os bacharéis.

Além das habilitações previstas, as universidades poderiam criar outras habilitações depois de encaminhadas e apreciadas pelo Conselho Federal de Educação.

Em relação a duração, o parecer fixa a duração de duas mil e duzentas horas de atividades, sendo cursadas em no mínimo 3 e no máximo 7 anos letivos, para os que optarem pelas habilitações de: Orientação Educacional; Administração Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar, para o exercício na escola de 1º e 2º graus e Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais.

Já para os que optarem pelas habilitações de: Administração Escolar, para o exercício na escola de 1º grau; Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau e Inspeção Escolar, para o exercício na escola de 1º grau a duração deveria ser de 1.100 horas de atividades, sendo cursadas em no mínimo um ano e meio e no máximo 4 anos letivos.

O parecer delimita ao graduando, cursar de uma vez apenas duas habilitações, como forma de não sobrecarregar o aluno. Contudo, permite o retorno para complementação de estudos, os quais poderão vir a ser apostilados no diploma.

Saviani (2008, p. 49 - 50) aponta que:

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialista” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. [...] Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em conseqüência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda.

Contudo, o que observamos e também como apontam pesquisadores da área é que o curso de pedagogia continuou com sua dicotomia. Ao tentar subordinar o curso a uma lógica mercadológica, dentro de uma “concepção produtivista de educação,” aponta Saviani, o curso se descaracterizou.

2.3 O Curso Normal Superior

Com a aprovação da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), surge uma alternativa a formação e qualificação dos profissionais da educação: o Curso Normal Superior.

O Curso Normal Superior então possibilitou uma alternativa de ampliação da escolaridade na formação de professores que antes só possuíam a formação em nível médio, bem como, uma opção do Estado em substituir a formação em tais cursos de nível médio para a formação de professores para o ensino fundamental e para a educação infantil nos Institutos Superiores de Educação conforme o *caput* do Artigo 62 da mesma lei,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O curso de Pedagogia então, se diferencia do curso Normal Superior por em primeiro lugar não se concentrar apenas na formação voltada para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, mas atrelado a essa formação, concentra em seu currículo e DCNs, a gestão e a pesquisa. E em segundo lugar pelo seu lócus de formação que é a universidade e não os Institutos Superiores de Educação.

Da primeira diferença trataremos mais adiante quando abordaremos a questão das DCNs para o Curso de Pedagogia. Já a segunda diferença que se encontra no lócus de formação preocupa-nos em uma possibilidade de

dicotomia entre a teoria e a prática, entre o professor docente e o pedagogo docente ou não docente.

O fato é que o Parecer CES nº. 970 de 09 de novembro de 1999, que normatiza o Curso Normal Superior, bem como o Parecer CP nº. 115 de 10 de agosto de 1999, que institui as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, discutem e normatizam apenas questões técnicas e metodológicas, suprimindo o contexto político da criação dos Cursos Normais.

Concordamos com Freitas (1999), quando ela afirma ser o Curso Normal Superior “[...] um curso de caráter técnico-profissionalizante” (p. 5). Ainda que a possibilidade de aproveitamento de estudos oferecida pela legislação desqualifica e banaliza o rigor científico do ensino superior. Também, os Institutos Superiores de Educação possuem uma exigência de apenas 10% do seu quadro de professores mestres e doutores, o que “[...] caracteriza uma desqualificação dos formadores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições” (p. 5).

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

O Parecer CNE/CP nº. 5 de 13 de dezembro de 2005, inicia em seu texto introdutório uma explanação desde a formação e composição dos componentes que o propuseram, até as formas de organização e encaminhamentos das reuniões do CNE.

Explicita que o documento leva em conta, além dos documentos legais, 25 anos de discussões e análises da realidade educacional brasileira. Além disso, promove um resgate histórico do Curso de Pedagogia, desde sua criação por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

Ressalta que,

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas (BRASIL, 2005, p. 3 - 4).

Destaca também que o Curso de Pedagogia apresenta uma concepção mais ampla do que o mero tecnicismo, que inclui a perspectiva da docência nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, na Pré-Escola, bem como, para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares e não-escolares.

Assim como no Parecer de 252/1969, as DCNs apontam a formação do especialista em educação em nível de pós-graduação, para qualquer portador de diploma de licenciatura, apontando que:

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como aqui explicitada (BRASIL, 2005, p. 5).

Como finalidade do Curso de Pedagogia, propõe que as DCNs (BRASIL, 2005, p. 6), aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Como princípios para o curso, as DCNs fundamenta-se em diversos conceitos como: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Dentre os conceitos acima também aponta como fundamental o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. E que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade

econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Todos os conceitos acima devem estar relacionados com a produção de conhecimento interligados a formação inicial, bem como na participação na gestão e nos processos educativos, na organização e funcionamento das escolas e dos sistemas educativos.

Como objetivo do curso, retoma a ideia de docência para além do espaço escolar e ressalta que:

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

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7 - 8).

Sobre o perfil do egresso, salienta uma incompletude de termos e conceitos, tornando-as ao mesmo tempo restritas e extensas, o que para Saviani (2008, p. 67),

Vê-se pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vê prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular.

Quanto à organização curricular, cada instituição, respeitando a diversidade nacional e autonomia pedagógica, deverá compor o currículo com: um núcleo

de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos e um núcleo de estudos integradores.

Como carga horária do curso, prevê um total de 3.200 horas distribuídas da seguinte maneira:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2005, p. 14).

3. Possibilidades teóricas em diálogo: outros sentidos

No intuito de dialogar sobre a formação inicial e os sentidos produzidos pela (in) definição da identidade do Pedagogo, trago na literatura autores como (LIBÂNEO, PIMENTA, FREITAS, KUENZER, AGUIAR, BRZEZINSKI, SILVA, PINO, SCHEIBE) que vêm discutindo há tempos não somente, questões relativas a identidade do Pedagogo e seu lócus de formação, bem como questões de origem teórico-epistemológicas.

3.1 *Questões Sobre a Formação Inicial e a Identidade do Pedagogo: dialogando com as produções advindas de estudos sobre o Curso de Pedagogia*

Aguiar, et al (2006) vão dizer que as disputas referente a identidade do pedagogo e as questões teórico-epistemológicas da Pedagogia e do Curso de Pedagogia, estão acontecendo a algum tempo, em diversos contextos sócio-históricos. Pode-se também observar que as disputas acima referidas, se concentram em uma tentativa de (re) definir o curso ora em licenciatura, ora em bacharelado, ora em ambas as perspectivas.

O movimento de Educadores da década de 80 em contraponto as políticas educacionais do Conselho Federal de Educação, da Reforma Universitária (1968) e da Lei do Ensino de 1º e 2º grau Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, empenharam-se em discutir e aprofundar as discussões que diziam respeito a questões teórico-epistemológicas e da base da identidade, que preconizavam ser a docência.

A respeito disso, reacendem várias discussões sobre a base da identidade do Curso de Pedagogia ser a docência. Em suma, apontarei nesse momento do texto, concepções de autores que versam sobre a temática.

Aguiar *et al* (2006), vão apontar que segundo o artigo 4º. das DCNs, o Curso de Pedagogia não poderá ser reduzido a um curso normal superior, ou seja, afasta a possibilidade de redução do curso apenas ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental e ou magistério da educação infantil. Isso por que o documento deixa explícito que a formação no Curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

Aguiar *et al*, entendem que,

“[...] a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]” (2006, p.12).

Ao resgatar historicamente a luta dos movimentos sociais e das entidades organizativas – ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), entre outras, Freitas irá afirmar que,

“Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. [...] Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos” (2002, p. 139).

Nesse sentido, o posicionamento da base comum nacional; da perspectiva da gestão democrática e, da autonomia universitária, tornaram-se as principais bandeiras de luta desses movimentos. Dessa forma, Freitas (2002) destaca que os cursos de Pedagogia são cursos de graduação plena, ou seja, ao mesmo tempo são licenciatura e bacharelado. Ainda

“[...] Superou-se, portanto, o entendimento da docência como habilitação, entendendo-a como fundante, base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional [...]” (2002, p. 152).

Assim, as DCNs, permitem que o acúmulo do debate realizado por décadas seja incorporado ao texto regulamentador. Contudo, apesar do acúmulo histórico advindo do movimento dos educadores da década de 80, autores como Libâneo (2006, 2007), Pimenta (2007) e Franco (2003, 2007) vão defender outra proposta para o Curso de Pedagogia, bem como para a formulação de suas diretrizes.

A prerrogativa, para esses autores, é de que a Pedagogia é e deve ser entendido como ciência da educação. Para Franco (2003), a docência não deve ser entendida anteriormente a Pedagogia. Na compreensão da autora, a docência, entre outras práticas educativas e elementos científicos e técnicos da formação humana são constituintes da Pedagogia.

Sob o mesmo olhar, Libâneo (2006), vai argumentar que o Curso de Pedagogia, conforme a Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006, em vários de seus artigos reafirma o curso como uma licenciatura **reduzida a docência** das seguintes áreas educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, nos cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

Além disso, o mesmo autor aponta uma dubiedade na DCNs atrelada aos artigos que reafirmam o curso nos moldes da gestão, e destaca que,

“o curso de pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Já no artigo 4º, parágrafo único, estabelece-se que as atividades docentes, além obviamente das funções de magistério fixadas no caput do artigo, compreendem, também, a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, “em contextos escolares e não-escolares” (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

A dubiedade apontada aqui por Libâneo (2006) é explicada por ele principalmente pelo termo “participação”. Libâneo afirma que “[...] não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola [...] (2006, p. 845).

Libâneo afirma também que o artigo 2º das DCNs ao dizer que o curso “prepara” para o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, o que para o autor, estaria incoerentemente afirmando que em qualquer profissão, o profissional ao exercer suas atividades estaria exercendo também a docência.

Para o autor, essas imprecisões estariam sendo assentadas na compreensão de docência colocada pela resolução. Assim, para o autor a DCN do curso de Pedagogia serviria para ser uma DCN de um curso Normal Superior e não de um Curso de Pedagogia. E questiona de forma irônica “[...] por quê, se todos os docentes são pedagogos, também não se incluem no curso de pedagogia os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio?” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Atrelado a essa imprecisão, as DCNs atribuem uma concepção genérica de atividades docentes, como denota o parágrafo único do artigo 4º,

em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente, seja essa atividade o planejamento educacional, a coordenação de trabalhos, a pesquisa e sua difusão, e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não) (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

O autor destaca que para as DCNs o que basta ao pedagogo saber é “participar” dos processos da gestão. Também, que o artigo 5º descreve as competências de um super profissional; que os artigos 2º e 4º concebem uma formação que institui cinco modalidades do exercício do magistério para apenas uma titulação, e que, além disso, o documento não estabelece um percurso curricular para formação dessas modalidades. E no artigo 12, a resolução permite e ainda usa o termo habilitação, não deixando clara a especificidade dessa formação enquanto complementação de estudos.

Libâneo (2006) concorda com Franco (2003) ao afirmar que existe uma imprecisão conceitual no que concerne a docência e a pedagogia. Assim, para o autor, a resolução afirma a docência em um patamar mais elevado do que a pedagogia, o que lembra o autor, não está em conformidade com as proposições da ANFOPE.

Nesse sentido, para Libâneo (2006, p.849)

[...] o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas. Se se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir subcampos de conhecimentos como seriam, por exemplo, a teoria da educação, a história da educação, a organização do trabalho escolar, a didática (que trata da docência) etc.

Atrelado a isso, Franco *et al* (2007) afirma que historicamente a pedagogia tem sido retratada como ciência, ora apoiada por Herbart (2003), ao afirmar que a Pedagogia assenta-se em suas bases teórico-epistemológicas os estatutos da Psicologia e da Ética; ora defendida por Durkheim (1985) que de forma positivista ressalta o papel da sociedade no processo educativo; ora nos entendimentos marxistas sobre educação que afirma estar

[...] baseada na atividade do ser humano, essa concepção ressaltou, para além da formação do indivíduo, o caráter político-social da educação, na perspectiva da emancipação, da igualdade, da transformação social, reafirmando uma concepção orgânica da ciência pedagógica” (FRANCO *et al*, 2007, p. 65).

Assim, apoiado no autor alemão Schimied-Kowarzik, Franco *et al* (2007) afirma ser a pedagogia a ciência da e para a educação, e que devido os complexos processos educativos é necessário “[...] uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa” (p. 66-67).

Assim, Franco *et al* considera “[...] o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa” (p. 67), na tentativa de refletir, compreender e construir outras práticas.

Mediante esses pressupostos, Franco *et al* (2007) irá pontuar que a prática docente sem essa cientificidade que o saber-fazer pedagógico deve permitir enquanto conhecimento científico, nada mais é que “tecnologia do fazer”. Ou seja, a prática docente, sem a reflexividade da ciência da educação que permite uma postura crítica-reflexiva e transformadora, pode se tornar em apenas o desempenhar de uma tarefa.

Somado a isso, Franco *et al* vão afirmar que as DCNs “[...] não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos” (2007, p. 70).

Com isso, o autor entende que a resolução não considera a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia, o que para o perfil da escola brasileira deixa de fomentar as possibilidades e necessidades do profissional pedagogo.

Em contraposição a DCNs para o Curso de Pedagogia e os efeitos de sentido por ela produzidos, temos na literatura o debate de Rodrigues e Kuenzer (2007). As autoras vão afirmar veementemente que a DCNs para o Curso de Pedagogia constituem-se em uma redução do Curso ao Normal Superior.

Segundo as autoras, a afirmação da docência como base epistemológica “[...] reedita, em larga medida, as propostas apresentadas na década de 1970 pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, cujo relator foi o professor Valnir Chagas (RODRIGUES, KUENZER, 2007, p. 43).

Rodrigues e Kuenzer vão se contrapor a pedagogia centrada na docência (enquanto concepção do CNE/MEC), a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação do pedagogo enquanto bacharelado, e irão assumir uma terceira posição no debate: a da proposta de que a

pedagogia deve formar o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso, o que me parece mais uma nomenclatura do que uma proposta de formação.

Diante ao exposto e dos subsídios teóricos em debate, afirmamos nosso posicionamento apoiada nas contribuições de Aguiar *et AL* (2006). Nossos estudos reafirmam a base comum nacional na docência, sem contudo reduzir a pedagogia. Ao contrário, apenas tomando a docência como base que a pedagogia pode se firmar enquanto ciência e articular a perspectiva do trabalho na gestão democrática e no exercício da pesquisa.

3.2 A formação inicial enquanto possibilidade disparadora do saber docente

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? (TARDIF, 2010, p. 9)

Nesse capítulo trago como intenção a problematização da formação inicial do egresso do Curso de Pedagogia e suas expectativas e percepções a respeito da formação que receberam para atuarem na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, apóio-me nos estudos de Tardif (2010) para destacar elementos que a formação inicial proporcionou a esses egressos enquanto possibilidade disparadora do saber docente.

Assim, recorro-me a questão que trago no início do capítulo, dentre outras como “[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?”

O autor vai afirmar que a posição do professor é estratégia e tem o papel de contribuir com os processos de aprendizagem individuais e coletivas. Assim, para Tardif (2010, p.36) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Dessa forma, a relação do docente com o saber não está reduzida apenas à função de transmissão do saber, ela está entrelaçada a diferentes saberes que o docente traz consigo e em suas diferentes relações.

Assim, ao egresso do Curso de Pedagogia faz-se necessário a compreensão de que o saber adquirido no curso deve se interligar com outros saberes que o egresso tem em suas diferentes relações.

No momento da prática e da reflexão dessa prática, surgirão os saberes experienciais, nos quais, segundo Tardif (2010, p. 38) “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suas profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Baseada em Tardif (2010) podemos afirmar que o saber do egresso do Curso de Pedagogia é um saber que ultrapassa a grade curricular do curso. Os saberes do egresso do Curso de Pedagogia são constitutivos de sua prática.

Em contrapartida, o autor vai atentar para a importância da crítica na experiência. Ou seja, os saberes experienciais não devem ser totalizantes, ao contrário, o egresso do Curso de Pedagogia deve refletir cotidianamente sobre sua práxis.

Dessa forma, a práxis do egresso do Curso de Pedagogia sobre seu trabalho irá transformar tanto o sujeito quanto o objeto, ou seja, tanto o trabalhador quanto o trabalho. Corroboramos com Tardif (2010) quando aponta que

“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (p. 56-57).

O autor vai apontar também, que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de atividade variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF, 2010, p. 58). Dialogando com essa ideia do autor, posso acrescentar outra variável; de acordo com cada contexto sócio-histórico, no caso do egresso do Curso de Pedagogia, em que esse professor/pedagogo esteja inserido.

Nossa afirmação se dá pelo fato de que observamos em nossa pesquisa, que a percepção de egressos recém formados, cujo o tempo de trabalho em média era de apenas 1 ano.

Em conseqüente Tardif (2010), vai problematizar também que os saberes da trajetória pré-profissional, da história de vida, da socialização primária, dentre outros são constituintes dos saberes profissionais dos professores.

Com isso queremos ressaltar, a importância do egresso do Curso de Pedagogia compreender o curso, seu currículo de uma forma que ele se veja imerso no processo de construção dessa formação inicial. Cabe ao egresso pensar que o curso não é totalizante e muito menos o diploma. É importante ressaltar que a formação é disparadora da reflexão e conseqüente da práxis do trabalho docente.

Assim, a compreensão para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva terá como premissa a reflexão de que saberes são necessários para que o professor/pedagogo compreenda a pessoa deficiente, bem como, quais os apontamentos indispensáveis para essa formação.

3.3 As DCNs para o Curso de Pedagogia sob a Perspectiva da Educação Inclusiva e o processo histórico-político de formação de professores para a educação especial

A educação inclusiva é um conceito que está carregado de um paradigma, que segundo Mendes (2002, p. 61) nela está implicada “a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Com isso conceitos como, democracia, cidadania, diversidade, aceitação, reconhecimento e respeito as diferenças devem estar presentes na formação de qualquer profissional da educação, porém podemos observar que os conceitos acima estavam no mínimo indefinidos nos currículos do Curso de Pedagogia do Brasil.

Dessa forma, a legislação brasileira vem tratando de diferentes maneiras os sujeitos com deficiência, e Marquezani (2008, p. 140) aborda muito bem esses sentidos produzidos de que:

“O sujeito deficiente foi enunciado/pressuposto, e, portanto, significou de outros lugares, com outras designações como “cidadãos brasileiros” na Constituição Imperial de 1824, como “mendigos e analfabetos” na Constituição Republicana de 1891, como indicado para receber uma “[...] educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” na Constituição de 1937 e como “alunos necessitados” na Constituição de 1946.

Assim, antes do sujeito com deficiência ser considerado cidadão, a sociedade não era pensada para ele, bem como a sociedade não pensava nesse sujeito, apenas o excluía. Dentre outras instituições que assim o fazia, destacamos a escola.

A escola, e todo seu contexto de organização educacional, excluía o deficiente. Podemos afirmar isso, tanto do ponto de vista da aquisição do direito ao acesso a escola, quanto pelo direito de permanência e qualidade. Ou seja, em não sendo cidadão, não existe a demanda de políticas de permanência para a pessoa com deficiência, bem como a garantia de uma educação de qualidade.

Com isso, a partir do momento em que à pessoa com deficiência é possibilitado uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais, podemos observar que os currículos dos cursos de formação de professores em especial, os Cursos de Pedagogia, também são repensados.

A partir da criação do Curso de Pedagogia, assim como a democratização da educação no Brasil, o sujeito com deficiência entra na escola regular e com ela surge a necessidade de formação de profissionais e instituições específicas para a área.

Segundo Brzezinski (1996, p.19), “[...] a expansão da escola elementar no final do Império, passou a exigir a formação de professores em nível médio, na Escola Normal” um dos grandes locais de formação para professores tanto da escola regular quanto da escola especializada.

Outra prerrogativa de formação foi a instauração de escolas especializadas pelo país, que sob a égide da segregação, mantinha os deficientes em classes especializadas, com professores especializados, para se adaptarem, o que de acordo com Mendes era (1995, p. 77), “[...] um antídoto para a vida perniciosa nas grandes cidades, fazendo surgir a figura dos cuidadores profissionais que se dedicavam ao trabalho nestas instituições”.

Assim, a educação de pessoas com deficiência passa a seguir uma linha assistencialista e de segregação, imbuída da prerrogativa de escolas especializadas com o APAE e Pestalozzi. Além disso, historicamente, essas

instituições demonstram aspectos formativos de cunho médico e psicológico, muitas vezes em detrimento ao campo pedagógico.

Januzzi (1985) destaca referente as escolas especializadas que além de serem de poucas iniciativas as suas aberturas e funcionamentos, também reflete que essas instituições não estavam preocupadas com a produção de mão-de-obra.

Glat e Nogueira (2002) vão lembrar que ,

a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo, “ o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele”

Mas é apenas a partir da LDB de 1961, que o Curso de Pedagogia, incorpora em sua grade curricular a formação dos especialistas.

Brzezinski (1996) vai apontar que

A educação [...] transformou-se em “treinamento”. Nela foram projetadas também ambiguidades (sic) e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Assim, se, por um lado, o processo educacional, foi propulsor do desenvolvimento nacional com a democratização das oportunidades educacionais [...] por outro, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

Com a LDB de 1996, a formação de professores para a educação especial torna-se indefinida no que se refere ao seu *lócus*, bem como no que diz respeito a dicotomia entre o professor da sala comum e professor da sala especializada.

Tal dicotomia contribuiu anos para a segregação e exclusão dentro da própria escola de alunos com deficiência e de professores especialistas.

Atualmente, devido as DCNs para o Curso de Pedagogia, a discussão sobre o lugar da formação de professores para atuar na educação especial encontra-se tangenciada a discussão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que a diretriz exclui as habilitações do currículo do curso, o que gera uma formação generalista e uma nova concepção política de atendimento ao educando com deficiência, o AEE:

“[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art.1º).

Dessa forma, a especificidade da formação do professor para atuar na educação especial já expelida do currículo para dar lugar a formação generalista, é evidenciada, mesmo que de maneira técnica, no Decreto nº 6.571/2008 que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Baptista (2011), essa discussão deve ser pautada

[...] sinteticamente, em duas perspectivas: a compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Desse modo, a discussão sobre o *locus* de formação do professor da educação especial/educação inclusiva é reiterada tanto nas DCNs quanto no Decreto nº 6.571/2008 dentro da perspectiva genérica de formação e ou tangenciada a equipes, redes ou sistemas de ensino de maneira individualizada, devido a dupla interpretação das políticas vigentes.

Nesse sentido, ressignificar esses conceitos e designações ao longo do tempo é um desafio que a Educação Inclusiva se propõe. Especialmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, podemos afirmar que iniciou-se um novo modelo de formação de professores que visa associar o olhar sob a ótica da Educação Inclusiva ao processo de formação inicial geral, conforme o artigo 5 da DCNs ao destacar as aptidões necessárias de seus egressos.

É possível observarmos, nas DCNs, afirmações do tipo “construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”; o fortalecimento do desenvolvimento e das “aprendizagens daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria”; ou seja, uma perspectiva de direito a educação, preconizada também em documentos legais como a LDBEN.

Observamos também a prerrogativa ao atendimento a “sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”; o reconhecimento e o respeito as “necessidades físicas e cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”.

Esses direitos que todos os cidadãos deveriam ter podem contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas dentre outras, e é papel da escola e do educador promover tais práticas.

Isso demonstra que o professor/pedagogo deve possuir consciência da diversidade cultural existente no país, e o reflexo dessa diversidade na escola, apoiando e “respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

Além disso, como entendimento de escola inclusiva, a DCNs propõe que o professor/pedagogo promova o “diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária”, bem como também os “professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”.

Além de reconhecer o processo educativo nas diferentes culturas, a legislação preconiza o atendimento com o diálogo, respeito e autonomia dos professores/pedagogos que atuam nas comunidades indígenas e quilombolas. Somado a isso a DCNs para o Curso de Pedagogia, prevê de acordo com as necessidades e interesses das instituições que

“[...] poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (BRASIL, 2005, p. 10).

Diante dessas discussões pautamos nosso entendimento em um processo de formação que permita ao egresso compreender a área de sua atuação docente

dentro de uma área específica. Faz-se necessário que a concepção de que o Curso de Pedagogia serve para dar aula pra educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental e para atuar na gestão, seja bem entendida nos âmbitos de cada especificidade do curso.

Assim, as DCNs propõem que o egresso do Curso de Pedagogia, desempenhe um papel na sociedade que a ele seja necessário o conhecimento apropriado das legislações pertinentes as políticas da educação inclusiva, com isso o documento toma a inclusão como um princípio do trabalho educativo.

Dentre outras, as DCNs adotam como postura constitutiva da escola e conseqüentemente dos egressos, a inclusão e a atenção às necessidades educacionais especiais e o acolhimento de alunos que demonstram qualquer tipo de deficiência.

Em nosso entendimento, as DCNs retratam um posicionamento muito claro na formação inicial, requerida pela educação inclusiva que é o de uma formação inclusiva para todos e não somente uma formação específica para poucos.

Porém, ela menciona vagamente discussões importantes em seu texto, como por exemplo, da questão racial e de gênero. O que nos aponta uma falha nas questões da diversidade e da escola para todos.

Nesse sentido, as DCNs corroboram com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que prevê que, para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional

especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Ou seja, a Educação Especial se torna uma modalidade de ensino que deve proporcionar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a inclusão das pessoas com deficiência.

Com isso, a formação inicial e continuada de professores irá se apoiar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas diferentes etapas da Educação Básica e do Ensino Superior. Mais uma vez, a dicotomia da formação é superada para proporcionar uma educação inclusiva para todos.

Compreendemos que as discussões sobre a formação inicial se entrelaçam em inúmeras questões, para tanto destacamos, assim como Barreto (2006, p. 86) “[...] a ênfase à aprendizagem de todo e qualquer aluno, independentemente de suas diferenças, na indissociabilidade da teoria à prática, contemplando compulsoriamente o saber e o saber-fazer, ou seja, a articulação teoria e prática.”

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Para concretização dessa pesquisa, optamos pela realização de uma investigação que apresentasse como caminho metodológico a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

4.1 O estudo de caso etnográfico enquanto proposta do estudo

Conforme André (1995) a partir do século XIX, cientistas sociais passaram a questionar os métodos de investigação das pesquisas nas áreas de conhecimento ligadas às Ciências Físicas e Naturais. Com isso, tais questionamentos iniciaram o uso de investigação qualitativa pelos cientistas sociais e posteriormente, na década de 80 a abordagem qualitativa ganha espaço na área da educação.

A autora aponta ainda que essa mudança de rumos metodológicos se dá pelo fato das Ciências Sociais buscarem em seus objetos de estudo o entendimento “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Assim concordamos com André (1995) quando ela aponta que o referencial da “pesquisa qualitativa” é a marca da subjetividade na qual o pesquisador irá se distanciar da postura positivista, mesmo quando estiver tratando com dados quantitativos.

Quanto aos fins, esta pesquisa tem uma natureza exploratória porque pretende obter informação preliminar acerca do objeto a ser estudado. Para tanto,

resolvemos apoiada em André (1995) em realizarmos o Estudo de Caso do tipo Etnográfico. Para a autora este tipo de abordagem deve ser utilizado:

- (1) Quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- (2) Quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- (3) Quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- (4) Quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e
- (5) Quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p. 51-52.)

A escolha do estudo de caso do tipo etnográfico como metodologia para a presente pesquisa se deu, dentre outros, pela sua grande relevância em contribuir para desvelar as principais dificuldades da prática educacionais dos egressos do Curso de Pedagogia.

Podemos destacar também conforme André (1995) que o estudo de caso do tipo etnográfico se caracteriza por no mínimo três consensos 1.) pela densa descrição dos dados obtidos na fase de coleta, pois é extremamente importante a comparação de situações que permitam a análise do que for similar e do que for diferente; 2.) a generalização das análises não se aplica a todos os casos, ou seja não é universal; e 3.) a generalização pode contribuir quando dados de um estudo específico possibilitem a compreensão de dados de diferentes estudos .

Outra caracterização de estudo de caso é apresentada, sinteticamente por Alvez-Mazzotti (2006):

Tal como os experimentos, os estudos de caso, portanto, não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos (Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez., 647).

Quanto as qualidades do pesquisador, suas características e habilidades pessoais para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva metodológica adotada. Para André (1995) o pesquisador precisa conviver com a dúvida e incertezas, aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, pois não existem normas próprias, empatia, saber ouvir, ambiente acolhedor, sensibilidade aguçada para estar sempre atento a dados coletados no contexto pesquisado.

A autora aponta que a sensibilidade é uma das características fundamentais para o pesquisador, pois nesta metodologia ele é o principal instrumento de coleta de dados. Como aponta:

O uso da sensibilidade na fase de coleta significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não-verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes (ANDRÉ, 1995, p. 61).

E por último, com destaque especial, a autora cita como características do pesquisador a habilidade da expressão escrita. Concordamos com André (1995) quando nos diz que é preciso colocar no papel o que observou, ouviu e sentiu. Caso haja dificuldade na elaboração dos relatos das observações, a autora pontua que é preciso a disponibilidade de tempo do pesquisador para

elaboração dos relatos, bem como persistência para fazê-los ou refazê-los se necessário.

4.2 Os procedimentos para coleta de dados

Para concretização da coleta dos dados, além dos documentos legais pertinentes a criação, regulamentação e implementação do Curso de Pedagogia no Brasil e na UFES, utilizamos também a entrevista semi-estruturada com os egressos do curso matriz curricular – 2006 – turma concluintes em 2009/2.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Além disso, é uma técnica comumente utilizada e um instrumento essencial para a coleta de dados subjetivos dos sujeitos entrevistados.

Com isso, a entrevista resultou em uma interação maior entre a pesquisadora e os egressos do curso. Para a entrevista destacamos questões relacionadas a formação inicial, a prática do trabalho educativo, concepções acerca da escola inclusiva e do processo avaliativo do curso.

Para realizar uma pesquisa em geral encontramos muitos caminhos. Esses se encontram repletos de pedras que nos fazem tropeçar, mas que nos permitem vislumbrar um possível horizonte e nos encorajam a levantar. Em especial, na pesquisa com egressos podemos encontrar muitos caminhos, antes nunca vistos pelo pesquisador tanto no que se refere as questões geográficas quanto aos que se referem as questões estruturais do ambiente de trabalho do egresso.

4.3 Pistas, indícios e sinais: a investigação teórica como intenção de análise

A intenção que trago para análise dos dados obtidos por meio das entrevistas é a proposta do paradigma indiciário. Nesse sentido, apresento uma breve referência a biografia de Carlos Ginsburg e sua consistente pesquisa do Método Indiciário (GINSBURG, 1989), bem como uma teorização das “pistas”, “sinais” e “*indícios*” que constituem o método, juntamente com a análise das entrevistas feitas no decorrer da pesquisa.

O autor Carlos Ginsburg, foi nascido na Itália, mas precisamente em Turim, filho de pais judeus, teve uma educação privilegiada. Seu avô foi professor da Universidade de Turim, seu pai professor de literatura russa e antifacista. Sua mãe, uma renomada romancista.

Em entrevista intitulada História e Cultura: Conversa com Carlo Ginzburg à Revista Estudos Históricos, no Rio de Janeiro, o autor relata que iniciou seus estudos em Turim e depois Roma, mas a opção pela história ocorreu na Universidade de Pisa, sob a influência dos professores Delio Cantimori e Arsenio Frugonio.

Em Pisa, os autores que o influenciaram foram Marc Bloch, Frederico Chabod, Aby Warburg, Gramsci, embora o autor deixa claro que os romances foram os que mais o marcaram, como por exemplo, *Guerra e Paz* de Tolstói e Dostoiévski.

Sua primeira publicação foi “Os andarilhos do bem”, mas foi com “O queijo e os vermes” que o autor se tornou conhecido mundialmente. Publicou também o título “História Noturna: decifrando o Saba”, no qual versa sobre um estudo histórico das feiticeiras e suas reuniões.

Mas é na sua obra “Mitos, emblemas e sinais” que Ginzburg retrata mais claramente o paradigma indiciário, no qual relata que consiste em um método milenar que, foge bruscamente da concepção da ciência moderna e seu rigor de cientificidade. No paradigma indiciário, não há quantificação, realidade, ou uma verdadeira forma de se fazer pesquisa. Com isso, Ginzburg (1989, p. 177) irá ratificar por meio de suas pesquisas que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. Afirma também, que essas zonas privilegiadas são, em muitos casos negligenciadas podendo gerar conseqüências inenarráveis sob a realidade não experimentada.

O autor relata que, desde a infância, seu gosto pela pintura e pela escrita o influenciaram em seu modo de ver e pensar a história. Dentre outras questões a sensibilidade obtida pela arte o provocaram pelo estudo do método indiciário.

Essa sensibilidade é ressaltada nos artigos de Giovanni Morelli, sob o método morelliano de distinguir quadros originais de suas cópias. Ginzburg (1989, p.144) dizia que para Morelli era “necessário analisar os pormenores negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia”. Com isso, Morelli por pequenos indícios como por exemplo, um detalhe da orelha, que em muitos casos passava despercebido, conseguiu atribuir a obra sua originalidade e conferência. Ou seja, “cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas suas impressões digitais...” (GINZBURG, 1989, p. 145).

Ginzburg (1989) ressalta que o método Morelliano foi muito criticado, e suas críticas o marginalizaram por anos na história da arte. Mas é com Wind, e seus paralelismos, que o mérito de Morelli é retomado e o método indiciário será posteriormente, brilhantemente desenvolvido por Castelnovo aos escritos de Arthur Conan Doyle acerca do grande personagem Sherlock Holmes.

Segundo Ginzburg (1989), Castelnovo irá comparar o conhecedor das artes ao detetive⁶. Ao passo que um irá descobrir indícios a respeito do autor de uma obra de arte, por meio do método indiciário, o outro, por meio do mesmo método, irá interpretar pegadas ou incontáveis indícios na cena de um crime, que revelará o suspeito ou possível autor de um crime.

Para muitos críticos da época, descobrir a autoria de uma obra por uma evidência na orelha era algo no mínimo estranho, bem como um esforço desnecessário. É nesse ponto que Wind irá relatar o próximo outro paralelismo de Morelli.

Conforme Ginzburg (1989), Morelli, sob o codinome russo de Ivan Lermolieff, destacava em um ensaio⁷ de Freud “O Moisés de Michelangelo” (1914) o método indiciário morelliano. Ressaltava a importância que Freud atribuía aos

“detalhes secundários, das particularidades insignificantes, como a conformação das unhas, dos lobos auriculares, da aureola e outros elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar, ao passo porém que cada artista os executa de um modo que o diferencia (p. 147)”.

⁶ Mas, para se convencer da exatidão da aproximação proposta por Castelnovo, veja-se um conto como “A caixa de papelão” (1892), no qual Sherlock Holmes literalmente “dá uma de Morelli”. O caso começa exatamente com duas orelhas cortadas e enviadas pelo correio a uma inocente senhorita. Eis o conhecedor com mãos a obra: Holmes se interrompeu e eu [Watson] fiquei surpreso, olhando-o, ao ver que ele fixava com singular atenção o perfil da senhorita. Por um segundo foi possível ver em seu rosto ansioso, surpresa e satisfação ao mesmo tempo, ainda que, quando ela se virou para descobrir o motivo de seu silêncio, Holmes tivesse se tornado impassível como sempre. (...) Na sua qualidade de médico o senhor não ignorara, Watson, que não exista parte do corpo humano que ofereça maiores variações que uma orelha. Cada orelha possui características propriamente suas e difere de todas as outras. Na Revista Antropológica do ano passado o senhor encontrará mais sobre o assunto duas breves monografias de minha lavra. Portanto, examinei as orelhas contidas na caixa com olhos de especialista e observei acuradamente as suas características anatômicas. Imagine a minha surpresa quando, pousando os olhos sobre a senhorita Cushing, notei que a sua orelha correspondia exatamente a orelha feminina que havia examinado pouco antes. Não era possível pensar numa coincidência. Nas duas existia o mesmo encurtamento da aba, a mesma ampla curvatura do lóbulo superior, a mesma circunvolução da cartilagem interna. Em todos os pontos essenciais tratava-se da mesma orelha. Naturalmente percebi de imediato a enorme importância de tal observação. Era evidente que a vítima deveria ser uma parente consanguínea, provavelmente muito próxima, da senhorita... (GINZBURG, 1989, p. 145-146).

⁷ O ensaio sobre o Moisés de Michelangelo num primeiro momento aparecera anônimo: Freud reconheceu sua Paternidade somente na ocasião de incluí-lo em suas obras completas. [...] O certo é que, coberto pelo véu do anonimato, Freud declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase muito anterior a descoberta da psicanálise (GINZBURG, 1989, p. 147-148).

Ginzburg (1989), afirma que Freud acreditava que o método morelliano estava intimamente próximo a teoria da psicanálise médica. Relata ainda que Morelli “contribuiu diretamente para a cristalização da psicanálise, e não (...) como uma coincidência encontrada posteriormente, quando já se dera a descoberta (p.148).

O autor afirma que para Freud, a proposta do método indiciário morelliano é uma tentativa de interpretação de resíduos e de dados que por muitos possam ser marginalizados, mas são considerados reveladores.

Ainda, considerar os dados marginais reveladores era para Morelli justificado “porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado a tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, ‘que lhe escapam sem que ele se dê conta’ (GINZBURG, 1989, p. 150).

O método indiciário ou paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1989, p. 151) é datado de milênios pelo simples e ao mesmo tempo complexo ato de caçar. Para ele, as perseguições, as pegadas, o cheiro da caça embrulhado ao vento, o entrelaçar de uma armadilha ou de uma emboscada, são “pistas infinitesimais como fios de barba”.

Além disso, outra característica importante é o trabalho cognitivo de memorizar e relatar cada item, cada caçada (linguagem oral), ao passo que a pintura rupestre (linguagem escrita) não estava tão desenvolvida. O paradigma venatório⁸ concretiza o primeiro passo de desvelar a raiz do paradigma indiciário, pois ele assumia uma “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

⁸ O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (GINZBURG, 1989, p.152).

Conta-se que a fábula ou conto oriental dos três irmãos, segundo Ginzburg (1989, p. 168) “é uma remota origem provavelmente venatória do paradigma indiciário”.

Três irmãos encontram um homem que perdeu um camelo – ou, em outras variantes um cavalo. Sem hesitar, descrevem-no para ele: é branco, cego de um olho, tem dois odres nas costas, um cheio de vinho, o outro cheio de olho. Portanto, viram-no? Não, não o viram. Então são acusados de roubo e submetidos a julgamento. É, para os irmãos, o triunfo: num instante demonstraram como, através de indícios mínimos, puderam reconstruir o aspecto de um animal que nunca viram (Ginzburg, 1989, p. 151-152).

Coelho (2006) irá afirmar em seus estudos a corroboração da proposição de Ginzburg a partir do conhecimento das sociedades antigas. Para o autor,

“as relações entre os caçadores-coletores estavam marcadas por laços estreitos de sociabilidade. As conversas em volta do fogo representavam momentos importantes de trocas de experiências, sentimentos e emoções, transmissão de informações e aprendizado mútuo. Estes momentos promoviam o fortalecimento dos laços sociais. A linguagem falada, por sua vez, permitia a narração de acontecimentos sobre o dia-a-dia do grupo” (p.2).

Outra característica importante destacada por Ginzburg (1989) para descrever as raízes do paradigma indiciário, são os textos divinatórios mesopotâmicos datados do terceiro milênio a.C. Tais escritos descrevem uma realidade que aparentemente se constitui em algo minimamente descritível, ao contrário, são de uma grandiosidade de descrição de eventos experimentados pelo observador.

Mesmo com “tudo ou quase tudo” ser passível de adivinhação para os adivinhos mesopotâmios, e ainda, mesmo que a adivinhação se voltasse para o futuro e não para casos anteriormente ocorridos, o paradigma divinatório era enriquecido de um arcabouço intelectual e cognitivo, igualmente ao paradigma

venatório, pois o que importava era “inferir as causas a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1989, p. 153).

Uma terceira vertente com a qual Ginzburg se orienta é a forma privilegiada em que a Medicina Hipocrática utiliza-se dos sintomas para diagnóstico da doença. O autor destaca que “Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível. (1989,p.155).

Aponta que não só na medicina, mas como em outras profissões, para os gregos, o saber conjectural era o socialmente aceito. Assim, especificamente na Medicina, a relação de força era evidenciada, desde os tempos da Grécia antiga, pelo detentor do saber – o médico e o desprovido do saber – o paciente.

E vai além, na modernidade, a polêmica é acirrada pelo caráter rigoroso da cientificidade. Com isso, o saber indiciário ficou a par do dos critérios de cientificidade dedutíveis do paradigma galileano.

Coelho (2006), afirma que “para Hipócrates e seus discípulos, as doenças deveriam ser encaradas como fenômenos cujas causas se encontram nos aspectos naturais. Desta forma, negavam a atribuição de causas divinas para as enfermidades.

Outra característica importante que contribui para as proposições de Ginzburg sobre os estudos do paradigma indiciário foi as obras do italiano Giulio Mancini. Médico de Urbano VIII confiava que nas pistas dadas por seus pacientes, como as fezes, urinas, entre outras, era possível realizar um diagnóstico individual. Assim, observava os sintomas e inferia sobre os efeitos das doenças.

Mas foi como crítico das pinturas e obras de arte que Ginzburg destaca a habilidade de inferência de Mancini. Destaca sua obra intitulada *Algumas considerações referentes a pintura como deleite de um gentil-homem nobre e como introdução ao que se deve dizer*.

Mancini escrevia para os “gentis-homens” o qual definia sendo os que “lotavam as exposições de quadros antigos e modernos que aconteciam todos os anos no Pantheon em 19 de março”(GINZBURG, 1989, p. 159).

Seus principais apontamentos eram uma metodologia em distinguir os originais das cópias. Ginzburg destaca nas habilidades de que Mancini era “um homem que encontrando um doente com um rápido olhar *“quem exitum morbus ille esset, habiturus divinabat”* [adivinava que fim aquela doença iria ter] (GINZBURG, 1989, p. 159). Não nos cabe aqui nos debruçar sobre o método de Mancini, mas sim considerar sua importante forma de conduzir a observação de pistas e sinais de uma originalidade que é singular.

Também, na literatura Ginzburg demonstra a clarificação do paradigma indiciário. O filósofo e novelista francês Voltaire (1694-1778) foi um dos que recontou contos e fábulas em seus escritos. Um de seus personagens mais destacados foi “Zadig” que descrevia minuciosamente e decifrava as pistas deixadas por um animal em um terreno.

“O nome de Zadig tornara-se tão simbólico que Tomas Huxley, em 1880, no ciclo de conferencias proferidas para a difusão das descobertas de Darwin, definiu como “método de Zadig” o procedimento que reunia a história, a arqueologia, a geologia, a astronomia física e a paleontologia: isto é, a capacidade de fazer profecias retrospectivas.(...) Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1989, p.159).

Também, é possível observar indícios do método nos romances policiais datados do século XIX e XX. Isso por que a investigação minuciosa é privilegiada nos trabalhos detetivescos. Coelho (2006) irá destacar que o escritor inglês Allan Poe (1809-1849) destaca que

O contexto histórico de sua época estava marcado pela intensificação do processo de urbanização e de industrialização; pelo crescimento assustador da violência, da criminalidade e da insegurança; o aumento expressivo do público leitor; o surgimento de jornais populares e o destaque dado às notícias sobre crimes misteriosos; o fascínio pelas idéias positivistas; o fortalecimento da idéia que considerava o criminoso um inimigo social (p.15).

Em um de seus romances, o principal personagem, detetive Dupin conta com a

“busca de fatos pequenos (detalhes), a observação atenta e a inferência a partir da análise indutiva (do particular para a totalidade). Dupin valoriza a observação dos fatos, a objetividade, o rigor lógico e a dúvida metódica na análise (categorias do pensamento positivista)” (COELHO, 2006, p.16).

Ainda, Ginzburg (1989, p. 169) afirma que “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos”. Nesse momento o autor ressalta a importância do paradigma indiciário sobre as disciplinas da área das Ciências Humanas como, História, Arqueologia, Geologia, e a contraposição que o paradigma indiciário faz sob o paradigma galileano e seu conceito de cientificidade moderna.

Criado por Conan Doyle (1859-1930), Sherlock Holmes é um personagens da literatura policial, mais conhecido pela humanidade. Podemos ver que a medicina entre outros conhecimentos, pode contribuir para a infinidade de relatos e indícios criados pelo personagem,

“...toda vida é uma grande corrente cuja natureza torna-se conhecida desde que nos apresentem um único elo. [...] Antes de enfrentar os aspectos morais e mentais que apresentam maior grau de dificuldade em determinada questão, convém que aquele que indaga comece por dominar os problemas mais elementares. Que ao olhar outro mortal, aprenda a perceber através de um mero olhar a história do homem e o ofício ou profissão a que se dedica. Por mais pueril que esse exercício possa parecer, ele aguça as faculdades de observação e ensina para onde olhar e o que ver. As unhas de um homem, a manga de seu paletó, sua botina, os joelhos de suas calças, as calosidades de seu indicador e se polegar, sua expressão, os punhos de sua camisa – eis diversos elementos que permitem discernir claramente a ocupação de um homem” (DOYLE, 1988, p.33, 35, 80-81).

Nesse sentido, destacamos que em nossas análises das entrevistas dos egressos, tentaremos percebê-los como o outro, em seus olhares, em suas histórias, em suas atividades no cotidiano das salas de aula, e em suas relações com o outro.

Isso se dá pelo fato desse saber cotidiano requerer uma análise qualitativa, que muito provavelmente, um questionário não seria capaz de realizar por si só. Acredito, assim como Ginzburg (1989) que “[...] todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (p. 178-179).

Nesse tipo de pesquisa, o saber conjectural é essencial para a produção do conhecimento científico, ou seja, “[...] a conjectura também constitui um diferencial necessário na elaboração do conhecimento científico” (COELHO , 2006, p. 27), pois também se utiliza do rigor, de métodos, de informações precisas para o pesquisador.

Essa inferência se constituirá em um campo de saber único e de grande riqueza para possíveis e futuras reformulações curriculares do Curso de Pedagogia.

Os saberes dos egressos, uma vez sistematizados, são de grande importância para uma avaliação institucional e acadêmica, uma vez que, a Universidade promove e divulga a produção de conhecimento. Assim, essa pesquisa tende a uma preocupação em apreciar os pormenores do conhecimento adquirido de seus egressos. Ou melhor, de fugir do imediatismo dos questionários de avaliação empregados por grandes instituições de financiamento e ou avaliação.

O não imediatismo, ainda, pode ser uma necessidade de escuta do egresso de um currículo reformulado, que nesse determinado momento está nos aproximando de sinais que estão perceptíveis aos nossos olhos, mas, que nos passam despercebidos pela falta de uma escuta mais específica, de atenção a pequenos gestos, de subtrair o conjectural e propor o documental vivido e sentido.

Ainda, de interpretar resíduos sobre uma formação que os possibilita práticas educacionais que aparentemente estão claras aos olhos da sociedade em geral, e, principalmente deles, mas que, em seus pormenores por uma importância particular encontram-se ramificados de certezas e inseguranças, tentativas, erros, acertos. E mais que tudo, refletem uma individualidade que sob o controle deles, escapam às tramas curriculares da Universidade, mas que mesmo assim, são interessantes e produtivas.

Assim, essa pesquisa, em grande medida, se constitui em “pistas que nos falam”. E é no reconhecimento das falas de egressos que a universidade reconstrói seus rumos, aprimora seus valores, ideais e perspectivas.

Nesse sentido, dentro de uma realidade específica, em um contexto cultural também específico, nos propomos a conjecturar os saberes dos egressos, observando os sentidos de suas falas, seguindo suas pistas, decifrando seus sinais para produzirmos o saber indiciário por eles propostos.

4.4 O Curso de Pedagogia da UFES: o lócus da pesquisa

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi criado em 7 de dezembro de 1951, pela Lei Estadual nº. 550, de 7 de dezembro de 1951 e esteve vinculado à então chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A estrutura do curso estava regulamentada pelo decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. O esquema curricular era baseado no decreto-lei e seguia o esquema 3 + 1, o qual privilegiava o bacharel em detrimento do licenciado.

Apenas em 1956, por meio do decreto nº. 39815 de 20 de agosto de 1956, (DOU de 22 de agosto de 1956), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras obteve o reconhecimento dos Cursos de Pedagogia, Letras Neo-latinas, Letras Anglo-germanicas, Geografia e Historia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Espírito Santo na instituição.

A partir da Reforma Universitária (RU) estabelecida pela Lei nº. 5.540 de 28 novembro de 1968, que instituiu normas de organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, e mais precisamente, em 1968, por meio do Decreto Federal nº. 63577, de 8 de novembro de 1968, cria e institui na UFES o Centro Pedagógico (CP) como a unidade de ensino profissional e a pesquisa aplicados à Educação.

De forma gradual, a RU foi sendo implementada na UFES, o que gerou a vinculação do Curso de Pedagogia a partir de 1971, ao Departamento de Educação do Centro de Estudos Gerais. Em 1972, criou-se uma comissão para elaborar o projeto de implantação do Centro Pedagógico.

Na prática, o então chamado CP foi implementado apenas em 1975. Nessa época, o Curso era regido pelo Parecer CFE N. 251/62, que extinguiu o esquema 3 + 1 e fixava um currículo mínimo, com duração de 4 anos. Nesses moldes a formação possuía caráter generalista, formando tanto o bacharel para

atuar nas questões não-docentes, quanto o licenciado para atuar na modalidade normal e na educação básica.

Na UFES, devido a uma reformulação curricular em 1990, regida pelo Parecer nº. 252/69 e a partir de 1991 houve uma redução na carga horária do currículo, saindo de 3000 horas para 2790 horas. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso, “[...] o currículo implantado em 1990 absorvia as discussões oriundas do CONARCFE/ANFOPE, que redefiniam o papel do pedagogo/especialista em educação, identificando a docência como base de sua identidade” (PPP, 2006, p. 13).

Tal entendimento acrescentou na formação do Curso de Pedagogia da UFES, tanto a habilitação para o Magistério do ensino fundamental quanto, para o Magistério da educação infantil.

A partir do Parecer CFE nº. 983/89, a UFES transfere para o nível de pós-graduação “*Lato-sensu*” as habilitações, o que gerou um currículo específico para a graduação, que formaria apenas o professor para o Magistério do ensino fundamental e para o Magistério da educação infantil. Essa alteração permaneceu até o ano de 1994, no qual após uma pesquisa entre docentes e discentes recomendou algumas alterações curriculares, o que acarretou na separação das habilitações de Magistério para o Ensino Fundamental e Educação Infantil e a inclusão do Magistério para a Educação Especial e o Magistério para a Educação de Jovens e Adultos.

Essas sugestões foram aceitas, o que corroborou para uma nova mudança curricular em 1995. Dessa forma o Curso de Pedagogia teve um novo currículo com carga horária mínima de 2.460 horas, duração de oito semestres. Nesse formato, o discente deveria concluir a habilitação de Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, e outra habilitação de caráter complementar, mas que também versava a obrigatoriedade, nas seguintes opções: Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação

Especial, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2002, a Habilitação Gestão Educacional (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), passa a ser ofertada na graduação, dentro do quadro das habilitações complementares obrigatórias.

Isso aconteceu devido o entendimento do Curso de Pedagogia não se transformar em um curso Normal Superior. Surge então uma necessidade comum que era a oferta da Habilitação em Gestão Educacional ser ofertada no currículo da graduação.

Essa estrutura do Curso ficou em vigor no Centro de Educação até o ano de 2005. Aos alunos ingressantes até esse período, seria garantida a oferta do currículo nos moldes descritos acima.

Devido a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 14 de maio de 2006, inicia-se no Curso de Pedagogia da UFES a implementação da matriz curricular 2006, conforme as novas diretrizes e outras legislações em vigor. Após aprovação na Comissão de Reformulação Curricular do COLPed e nas instâncias superiores da Universidade, o currículo do curso irá se configurar da seguinte estrutura:

QUADRO II – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA – MATUTINO.

DISCIPLINAS						
PERÍODO						
1	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	INTRODUÇÃO A PESQUISA EDUCACIONAL	HISTÓRIA DA EDUCACAO I	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA DA EDUCACAO
2	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTORIA DA EDUCAÇÃO II	PESQUISA, EXTENSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	ARTE E EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO, CORPO E MOVIMENTO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
3	INTRODUÇÃO À GESTÃO EDUCACIONAL	MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ALFABETIZACAO I	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	PESQUISA, EXTENSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA II
4	ALFABETIZACAO II	TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DIDÁTICA I	MATEMÁTICA I CONTEÚDO E METODOLOGIA	PESQUISA, EXTENSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	CIÊNCIAS NATURAIS CONTEÚDO E METODOLOGIA
5	GESTÃO EDUCACIONAL	TRABALHO E EDUCAÇÃO	PORTUGUÊS CONTEÚDO E METODOLOGIA	PESQUISA, EXTENSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	MATEMATICA II CONTEÚDO E METODOLOGIA
6	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) I	GEOGRAFIA CONTEÚDO E METODOLOGIA	TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
7	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	HISTÓRIA CONTEÚDO E METODOLOGIA	CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO	OPTATIVA OBRIGATÓRIA
8	SEMINÁRIO DE TCC	TRABALHO DOCENTE NA GESTÃO EDUCACIONAL	EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	OPTATIVA OBRIGATÓRIA

Fonte: Universidade Federal do Espírito Santo.
Pró-Reitoria de Graduação.

Ao trazer o currículo, destaco primeiramente a importante contribuição das disciplinas da área da educação especial e educação inclusiva que foram incorporadas na grade curricular dessa matriz.

Além das disciplinas de “Introdução À Educação Especial”, que já era obrigatória na última versão curricular, foram acrescentadas as disciplinas de “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”, em cumprimento ao disposto no Art. 1 da Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, “Educação, Diversidade e Cidadania”.

Ainda, como possibilidade de aprofundamento nos estudos, o PPP do Curso de Pedagogia aponta a possibilidade de aproveitamento de estudos. Para tanto, cabe ao estudante selecionar as disciplinas optativas que deseja cursar. As disciplinas para a área da educação inclusiva são: *“Alunos com necessidades educacionais especiais”, “Desenvolvimento curricular em educação especial I”, “Desenvolvimento curricular em educação especial II”, “Educação do campo e diversidade”, “Políticas públicas e educação do campo”, “Fundamentos da Educação do campo”, “Sujeitos da EJA: diversidade e diferença” e “Pedagogia Social”*.

Outro destaque é a transversalidade proposta pelas disciplinas, bem como o eixo orientador da prática educacional vislumbrada pelas disciplinas de *“Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica”*.

Mesmo com esse conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas que o currículo do curso apresenta, percebemos que esse é o currículo prescrito e como aponta Sacristán (2000) imerso em um contexto social, cultural e histórico. Para o autor, o currículo prescrito,

[...] “é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (2000, p. 109).

Assim, as DCNs ao apontarem uma legalidade para o currículo do Curso de Pedagogia, considerando uma base comum nacional, se materializa uma [...] “política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Essas orientações então passam a ter uma

[...] “importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que tem consequências (sic) em níveis de desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 107-108).

Nesse sentido, o currículo do Curso de Pedagogia da UFES é validado pelos seus estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, e também por todos esses (re)inventado, (re)significado em cada ato. Ou seja, por mais prescritivo que seja o currículo, sempre haverá uma maneira de conduzi-lo. E isso é o currículo oculto se materializando nas práticas de estudantes e professores do Curso de Pedagogia.

Para Silva (1999, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. E essa relevância é encontrada nas conversas de estudantes e professores nos corredores do Centro de Educação, na biblioteca, na fila da Xerox, na cantina, no Diretório Acadêmico, e em outros espaços que o prescrito não consegue chegar.

4.5 Os sujeitos

A delimitação dos sujeitos se deu exclusivamente por se tratar de egressos da turma 2009/2, ingressante em 2006/01 que colaram grau na sessão solene e pública de colação de grau realizada no dia 03 de fevereiro de 2010 no auditório do Centro de Educação as 10:00 hs.

Diante dessa delimitação, foi solicitado à direção do Centro de Educação, cópia da ata da sessão acima citada, na qual foi possível localizar nominalmente a referida turma, que se constituía em um total de vinte e sete formandos.

Em posse da ata, verificamos no SIE (Sistema de Matrículas da UFES), os dados cadastrais com telefone e endereço de cada formando. A partir daí, o trabalho foi artesanal. Individualmente, contatei a cada um, e, em horário e local previamente agendado realizávamos as entrevistas.

Todos os sujeitos eram do sexo feminino e como recorte para a pesquisa, selecionamos apenas os que estavam atuando na área da educação, tanto em espaços escolares quanto em não-escolares. Todas as egressas passaram pelo mesmo percurso de formação. Como todas eram recém egressas, a média de experiência na docência ou na gestão era de 1 ano.

O local de trabalho foi indiscriminado, havia egressos que atuavam em instituições públicas, bem como em instituições privadas. Dessas egressas todas residiam nos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória. O período da coleta de dados se deu no ano de 2010. Dentre as entrevistadas totalizamos 17 entrevistadas.

O instrumento de coleta de dados foi testado em um primeiro momento com um grupo de 3 alunas egressas. A contribuição desse teste se deu pela possibilidade da contribuição e aperfeiçoamento do instrumento.

Assim, de posse das gravações das entrevistas, realizamos as transcrições e leitura das entrevistas. Com base nessa leitura inicial, realizamos uma categorização dos dados da seguinte maneira:

<p>Contribuições do Curso de Pedagogia que os egressos consideram evidentes em seu exercício profissional.</p> <p>Aspectos da formação continuada.</p> <p>Profissionalização docente</p>	<p>A construção em movimento: a constituição de egressos que estão em seu exercício profissional.</p>
<p>Opção de escolha em realizar o Curso de Pedagogia.</p> <p>Dificuldades encontradas na realização do Curso.</p> <p>Mudanças significativas para melhoria do Curso de Pedagogia</p>	<p>Reações e perspectivas: o que os egressos têm a dizer sobre o currículo</p>
<p>Considerações de aspectos da Educação Inclusiva presentes no Curso de Pedagogia que contribuíram para sua formação profissional.</p> <p>Avaliação de sua prática profissional na perspectiva da educação inclusiva.</p>	<p>Formação inicial e avaliação profissional: contribuições para se pensar o currículo inclusivo.</p>

5. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE A TEMÁTICA

A temática abordada nesse estudo é muito pouco pesquisada no meio acadêmico em geral. Dessa forma, buscando no banco de teses do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES, no campo assunto, as palavras-chave: avaliação, egresso, pedagogia, educação inclusiva, encontramos duas dissertações de mestrados. Porém as duas em seus resumos não apontam o estudo com egressos do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, não encontramos no banco de teses da CAPES produção que possa contribuir com nosso estudo.

Dessa forma, para adensar nossos estudos referentes avaliação do Curso de Pedagogia, realizamos um levantamento bibliográfico das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) no período de 2004 a 2009/1.

Como fonte para coleta dos dados, inicialmente utilizamos o “Catálogo dos 30 anos do PPGE-UFES”, lançado no Seminário dos 30 anos do PPGE-UFES, em comemoração aos 30 anos do programa. Logo depois, buscamos as dissertações/teses abordadas no banco de teses do site do PPGE-UFES.

Nesse sentido, trago alguns trabalhos que de certa forma versaram sobre a formação inicial de egressos ou cursistas do curso de pedagogia das universidades do Brasil e em especial da Universidade Federal do Espírito Santo.

No PPGE – UFES encontramos apenas uma dissertação que irá trabalhar com egressos, o que demonstra a carência de pesquisas na área. Isso porque a relevância de estudos sobre egressos, de qualquer curso, é uma importante devolutiva para a sociedade do papel da universidade para com ela.

Assim o trabalho que apontamos é o de Leitão (2008). A autora irá discutir em seu trabalho como se constitui o professor que atua na área da Educação Especial.

Seu interesse era em compreender como professores graduados em Pedagogia se constituíram professores na área da Educação Especial. Analisando as seguintes questões: o que interferiu nessa formação? Como a Universidade participou desse processo? De que maneira as ações e experiências vividas no contexto do trabalho repercutiram e repercutem nesse percurso?

Como objetivos específicos, a autora pretende: identificar a história de vida de cada sujeito envolvido na pesquisa; como se constituiu o interesse pela área da Educação Especial; analisar as passagens significativas na formação inicial dos sujeitos; conhecer a experiência profissional dos sujeitos na Educação Especial.

Como referencial teórico Leitão (2008) utiliza dentre outros, os estudos de Nóvoa (1995). Para este autor, Leitão (2008) discorre sobre a importância da constituição do professor e sobre as investigações relacionadas com o papel do educador. Ainda, a autora utiliza Sacristán (1995) se apoiando no conceito de profissionalidade docente a autora irá relacionar os dois autores sugerindo que a profissionalidade docente e a prática do professor estão alicerçadas em costumes e crenças de uma determinada cultura, que delineiam o modo de ser de cada professor e sua prática dentro das escolas.

Não dissociada da questão da identidade e da profissionalidade, a autora acrescenta as contribuições de Vigotski (2000a; 2000b), refletindo que a constituição do homem – e do professor – só se torna possível mediante um processo de relações com outros homens. Assim, aponta que o que define o homem como ser cultural é uma rede de relações.

A partir dessa perspectiva a autora pensa a construção da identidade do professor e do seu fazer pedagógico como um processo de apropriação de modos de ser, de conhecimentos percebidos por ele na relação com os outros. Afirma que este processo está em constante reformulação, pois o desenvolvimento humano é processo.

Nesse sentido, suas reflexões corroboram com as ideias de Nóvoa (2001) que afirma que a maneira como cada professor ensina está ligada diretamente à imagem que tem da profissão e essa imagem está relacionada diretamente com aquilo que ele é como pessoa, sua constituição. Para Leitão (2008) nessa imagem habita suas narrativas, memórias, passado, história, presente.

Assim seu terceiro autor de referência é Benjamim (1993), que contribui para o trabalho, refinando o conceito de narrativa e memória. Para a autora a narrativa manifesta e releva o conhecimento do profissional, articulando teoria e prática, tornando-se um recurso facilitador de expressão e também de sua constituição, de sua vivência.

Na abordagem metodológica do trabalho defendido por Leitão (2008) foi desenvolvido o estudo de caso numa perspectiva da pesquisa qualitativa. Assim para a autora era importante valorizar o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento bem como do sujeito que concebe a realidade como construção social.

Sua base teórico-metodológica foram os estudos desenvolvidos por André (2005). Nela a autora irá apontar que estudos de casos são estudos pontuais que tomam porção reduzida da realidade, abordando-a de forma aprofundada. Não se configura como um método de pesquisa, mas uma forma particular de estudo, um tipo de conhecimento.

Especificamente, seu trabalho irá retratar um estudo de caso coletivo, em que a pesquisadora se concentra não apenas no caso de um sujeito, mas de vários.

Seus sujeitos foram egressos do curso de Pedagogia da UFES, exclusivamente os que cursaram a habilitação Magistério da Educação Especial, no período de 1998 a 2005.

Para a coleta de dados a autora utilizou entrevistas semi-estruturadas, seguindo o caminho das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como referencial para utilização desse instrumento, a autora irá utilizar as contribuições de Durhan (1986) quando adverte do cuidado em não cair nas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando o entrevistador e entrevistado compartilham do mesmo universo cultural. Leitão também irá recorrer as Atas de colação de grau dos formandos da habilitação do Magistério da Educação Especial, bem como do projeto do curso – currículo 1995.

Ao trabalhar com as narrativas a autora pode observar os aspectos da formação e vida dos professores que atuam na Educação Especial, bem como compreender o processo de constituição desses professores. Tais narrativas constituem como memórias significativas de um percurso trilhado e entrelaçado pelo cotidiano, experiências e suas formações.

As narrativas demonstraram que a opção pela educação e pela Educação Especial tem sua origem em situações vivenciadas na infância ou na adolescência. Assim a motivação encontrada pelos entrevistados em sua maioria se deu no curso de formação inicial.

Por isso, a importância da formação de professores numa perspectiva inclusiva. É nela que o perfil de alguns professores, por meio das vivências e experiências, irão constituir em ações voltadas a consolidação da educação para todos e todas as pessoas com deficiência.

Vale destacar que as narrativas apontam que a constituição do professor é entendida como um processo contínuo que se faz com vários elos e espaços e tempos. Antes da formação inicial pode ou não, haver elementos disparadores a práticas educacionais inclusivas. Contudo, é na formação inicial que o sujeito irá se constituir. Bem como, esse sujeito, em outros espaços e tempos de formação profissional ou pessoal, estará em um contínuo processo de formação e constituição do ser professor.

Como dito anteriormente, poucas são as pesquisas que envolvem o trabalho com egressos do Curso de Pedagogia e questões da Educação Especial e ou Educação Inclusiva. Dessa forma, para compor nosso trabalho trouxemos três pesquisas que retratam trabalhos desenvolvidos com discentes do Curso de Pedagogia.

Um desses trabalhos é o de Tótola (2004). A autora em seu estudo irá analisar as práticas pedagógicas no cotidiano do currículo do Curso de Pedagogia Presencial da UFES, porém enfatizando que esse trabalho será desenvolvido para além do conceito de currículo como documento prescrito.

Para fundamentar seu objeto de estudo, a autora irá se basear nos fundamentos teóricos da idéia das redes de significados e currículos praticados.

Superando o rigor científico da Ciência Moderna, afetado pelas medições e quantificações, o conhecimento em rede irá expor que é preciso uma teoria que possa fomentar discussões para além de leis rígidas, inflexíveis, controladoras, normativas de princípios e posições absolutas. Ou seja, é necessário um conhecimento que não finalize, mas que contribua como aprendizagem, como movimento, com possibilidades de *saberesfazeres*.

Seus estudos se apóiam na opção epistemológica da pós-modernidade, na qual se coloca como fase de transição paradigmática e consiste na

revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental. Tótola (2004) afirma que essa fase é marcada pelas indefinições, por criação de novas práticas, atitudes e conhecimentos que superam as práticas do cientificismo moderno, ou seja, a tendência pós-moderna.

Tal tendência irá privilegiar elementos como: conhecimento localizado historicamente e socialmente, um conhecimento que seja provisório e relativo, a valorização da curiosidade, do questionamento e da incerteza, o estímulo à análise, a dúvida e o erro sendo partes do processo de invenção do cotidiano, a apreensão da realidade, um conhecimento que seja em rede, estabelecendo relações e conexões com o mundo.

Em sua revisão de literatura, a autora irá apresentar uma experiência de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFF de Angra dos Reis, tendo como base disparadora a problematização do contexto local. A autora também irá apontar entrevistas com autores que estudam o currículo em redes, nas quais, segundo Tótola (2004) irão complementar a abordagem teórica sobre a relação entre currículo, redes de *saberesfazeres* e cotidiano.

A autora parte da premissa de que a prática social é o critério e referência de seu estudo assim irá pensar como os sujeitos inventam e tecem os conhecimentos criados em cada um, para melhor compreender o cotidiano e para que possam ser capazes de trançar melhor as redes de significados, de conhecimentos.

A autora então, a partir de seus estudos teóricos, parte para as vivências nos espaços do currículo, imbuída da tese de que a complexidade se forja na prática social. Assim, a autora irá orientar seus estudos, na complexa trama do cotidiano em rede, tomando como instrumento de análise as proposições da narrativa, com o intuito de favorecer as multiplicidades das diferenças, tomando a ideia da escala do macro (local).

Assim, a autora assume na realização do seu trabalho a pesquisa com o cotidiano do currículo do Curso de Pedagogia Presencial da UFES, ou seja, com o currículo praticado, realizado ou em ação.

Para o estudo Tótola (2004) traça como caminho investigativo de aproximação e de mergulho no cotidiano do Curso de Pedagogia Presencial da UFES, capturar as redes que são tecidas e compartilhadas entre os sujeitos que praticam esse cotidiano. Deseja também, observar, analisar, e registrar os desafios encontrados nesse cotidiano, mas, sobretudo perceber as práticas, procedimentos, diálogos que fortalecem essas redes de *saberesfazeres*.

Assim, a autora irá se valer da observação e do registro de diário de campo, entrevistas com sujeitos que estão presentes no cotidiano do curso como possibilidade de ampliação dos horizontes, percebendo os detalhes existentes no cotidiano.

Ao finalizar seu trabalho Tótola (2004) irá mostrar brevemente um cenário político, econômico e social do país e em especial, da educação. Tais transformações são ações que na leitura da autora, se estruturam em um modelo econômico de sustentabilidade da política neoliberal.

Suas consequências no campo educacional entre elas são as políticas compensatórias, aligeiradas, os cursos na modalidade aberta e a distância, a criação de Institutos Superiores de Educação, a política das competências, a competitividade, entre outras.

Para a autora, ainda, observa-se que fruto dessa política, a transferência de responsabilidade, por parte do Estado para a sociedade civil, numa explícita mostra do Estado mínimo de políticas sociais e num Estado máximo de controle.

Sua pesquisa demonstrou que o Curso de Pedagogia é um espaço contra-hegemônico de resistência e propositivo de alternativas para a educação. A autora sugere dentre outros, a introdução do Trabalho de Conclusão de Curso, com uma perspectiva integrada ao estágio e espaços de vivências, bem como uma sólida formação epistemológica e teórica.

Em sua dissertação a autora pode destacar o quanto a formação inicial está imbricada com outras práticas, vivências, experiências de formação. O professor do Curso de Pedagogia, além de estar em constante processo de formação continuada, tem como diferentes espaços de formação inicial. Isso pode contribuir para construção de práticas inclusivas no trabalho que irá desenvolver, seja na escola, como professor ou pedagogo, seja em ambientes não-escolares.

Outro trabalho que acho relevante destacar é a tese de doutoramento de Caetano (2009). A autora irá se orientar pela pelos processos de democratização da escola pública, que visa atender ao direito à educação, e se contrapondo a isso o fortalecimento de políticas neoliberais pelos governos e Estado.

Assim suas questões de investigação irão se orientar no seguinte eixo: os currículos dos cursos de formação inicial de professores têm contemplado o desafio de formar o professor para atuar na Educação Especial, com conhecimentos específicos da área de atendimento? A formação inicial do professor tem imbricado em seu processo a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência?

Desse modo, seu trabalho de doutoramento teve como objetivo geral, acompanhar o processo de formação inicial do professor, no Curso de Pedagogia da UFES, considerando a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência.

A autora irá, em um capítulo do seu trabalho, discorrer sobre o contexto da inclusão escolar na formação do professor. Aponta os principais documentos legais da Educação Especial em uma reflexão contínua do processo de formação inicial do professor.

Como um dos destaques, aborda o surgimento da Educação Especial na LDB 9.394 e a Resolução 2 de 2001 e 1 de 2002, ambas do Conselho Nacional de Educação.

Acrescido a isso, destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ponderando: qual é o tipo de formação que queremos e necessitamos em tempos de inclusão. Que análise crítica e rigorosa é necessário para sairmos do ponto em que estamos para superar os entraves à inclusão? O que pensam os professores sobre o que é incluir e excluir? Quanto senso comum ingênuo ainda existe permeando as decisões na escola?

A revisão de literatura feita por Caetano (2009), aponta para as condições de trabalho a que estão submetidos os docentes; a necessidade de maior proximidade entre os conteúdos veiculados na formação e o fazer pedagógico; um melhor entrosamento nas relações entre formadores e seus alunos; a importância da pesquisa nos currículos dos cursos de formação inicial; a mediação como instrumento na formação, entre outros aspectos. A autora aponta ainda, que o dilema ainda existe entre a formação inicial de professores e a perspectiva de inclusão escolar.

Como abordagem metodológica, Caetano (2009) traz em seu estudo o uso da etnografia. Para a autora uma das grandes contribuições da pesquisa do tipo etnográfico é a possibilidade de se trabalhar com um plano de trabalho flexível, que, portanto pode ser revisto, reavaliado, para melhor compreender a realidade.

Outro motivo que a levou optar por este tipo de pesquisa é o fato de levar em consideração o senso questionador do pesquisador, porque o sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Como instrumentos para coleta de dados a Caetano (2009) utilizou da observação participante, de entrevistas e de grupos focais. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os discentes do curso e seus docentes, tanto efetivos quanto substitutos.

Como contribuição teórica para sua pesquisa, Caetano (2009) utiliza a teoria histórico-cultural de Vygostky pois considera que os sujeitos inseridos em uma cultura que é influenciada pelas condições sociais e históricas de sua época.

Dentro da vasta teoria de Vygotsky, a autora destaca a idéia de mediação. O ser humano não possui um acesso imediato as coisas ao seu redor, ele precisa de outras pessoas. Para Oliveira (1992, p.26) “Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. Dessa forma é preciso que haja interação entre as pessoas para que haja a construção do conhecimento.

Assim, o ser biológico, com suas limitações e potencialidades interage com o ser social. A influência dada pela cultura ao longo do desenvolvimento humano são internalizadas pelo sujeito, e constituirá elementos simbólicos entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No que tange as crianças com necessidades educacionais especiais, Vygotsky considera que “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (Vygotsky, apud Valdés 2003,

p. 47). Ele destaca a importância da interação social entre as pessoas com NEE, como os cegos e os surdos, pois acredita que as crianças com alguma deficiência deveriam ter a oportunidade de conviverem com as crianças ditas normais.

Como resultados, Caetano (2009) afirma que seu estudo pode contribuir para as configurações da perspectiva de inclusão escolar em que estão envolvidos alunos, professores e administradores, olhando a realidade pela via dos princípios histórico-culturais e do discurso.

Aponta ainda, a necessidade de se trabalhar com a questão da diversidade na escola, mas ressalta o como fazer. No currículo as disciplinas podem dar conta desse como fazer, mas não só elas. É importante outras experiências formativas para se considerar a questão.

Finaliza que precisam ser discutidas questões do tipo: como ensinar ao professor em formação inicial a ensinar alunos que tem sua vida estudantil posicionada no limiar entre a deficiência e suas possibilidades cognitivas? O que ensinar aos professores que ensinarão alunos com deficiência? Como materializar isto para eles?

Por último, trago como contribuição a tese de doutoramento defendida por Cevidanes (2009). A autora irá se propor a compreender os modos como professores-formadores e alunos-futuros-pedagogos produzem a rede de saberes-fazer-poderes que perpassa a realização cotidiana do currículo do curso de Pedagogia”.

Para responder o questionamento acima a autora irá se orientar pelo seguinte objetivo geral: “cartografar a produção de saberes-fazer-poderes que atravessa o processo de realização cotidiana do currículo do curso de Pedagogia”. E pelos seguintes objetivos específicos: “problematizar conversações de docentes e discentes sobre a utilização de artefatos,

estratégias, táticas inventivas para produção de saberes-fazer-poderes na realização do currículo do curso de Pedagogia e, indagar sobre processos de saberes-fazer-poderes que atravessam e enredam a formação de pedagogos.

Como metodologia para o estudo proposta, a autora utiliza dos estudos no-do-com o cotidiano. Essa decisão se dá por ser um modo útil para problematizar questões educacionais, por ajudar a ver, ouvir e compreender táticas e estratégias inventadas no saber-fazer-poder, docente-discente, para realização do ensino-aprendizagem, para pesquisar a própria prática, para formar pedagogos. E, ainda, para compreender o currículo realizado, na sua relação com o currículo prescrito, conforme as normas do MEC (Ministério da Educação), as Diretrizes da UFES e o Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia (PPC, CE, 2006).

O período de realização da coleta de dados foi durante os semestres letivos de 2007/02, 2008/01 e em 2008/02 e início de 2009/01, no turno matutino, com professoras-formadoras, alunas e funcionárias. Para produção de dados Cevidanes (2009) utiliza a entrevista semi-estruturada.

Ainda, a autora cartografa momentos processuais do curso como: Abertura do Ano Letivo, Semana Pedagógica (docente), Recepção de Calouros, Semana da Pedagogia (discente), Reuniões de Colegiado do Curso e de Departamento, aulas, apresentação de seminários, fóruns, montagem de Exposições no corredor do prédio IC IV, bem como, momentos de conversações com as turmas do currículo novo, com pequenos grupos de alunas dessas turmas e com as responsáveis por diversos núcleos do Centro de Educação (CE) e da biblioteca.

Dentre as produções metodológicas, a autora destaca as contribuições da hermenêutica diatópica utilizada como procedimento metodológico, “porque é baseada na idéia da incompletude das culturas, dos saberes, dos fazeres, dos

agentes e possibilita um “exercício de reciprocidade entre culturas” (SANTOS, 2006, p. 87), na perspectiva da ecologia de saberes e de práticas.

Como procedimento para análise dos dados foram também utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental nos seguintes documentos: as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, as Diretrizes da UFES para Formação de Professores e as do CE, para Formação de Pedagogos.

Para as contribuições teóricas do estudo, a autora utiliza autores como Carvalho (2004), Ferraço (2005), Carvalho e Simões (2000), Linhares e Leal (2000, 2002), Cunha (1998), Alves e Garcia (2002), Behrens (2000), Pimenta (1999), entre outros, e ainda, as teorizações de outros autores como Certeau (1994), Elsworth (2001) e Santos (1997, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008).

A autora considera em sua tese que a formação do pedagogo na matriz curricular 2006 está voltada sob os eixos da docência, da gestão e da pesquisa. Mas que é preciso estar atento para as características dos ingressantes, jovens, de classes populares, oriundos do ensino médio público, sem formação no médio normal. Essa preocupação deve perpassar pelas professoras formadoras, pois, além de um novo currículo, o curso de pedagogia também tem um novo público.

Ao dialogar com as produções acima percebemos primeiro que é preciso endossar pesquisas cujos objetivos visem investigar a problemática a partir dos olhares e sentidos de egressos de cursos em geral, e principalmente de egressos do Curso de Pedagogia.

Outro aspecto observado foi, a importância fundamental de se iniciar institucionalmente, via Pró-Reitoria de Graduação, ou então como construção coletiva do colegiado de curso, uma possibilidade de avaliação efetiva de seus egressos.

6. DESVELANDO O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DOS EGRESSOS: SINAIS, PISTAS E INDÍCIOS

*Eu acredito e sempre vou acreditar nelas eu sei que elas podem e vão conseguir.
Egressa do Curso de Pedagogia 2009/2*

Nesse capítulo, discorro sobre os aspectos relacionados a formação no Curso de Pedagogia, sob o olhar avaliativo dos egressos. Nesse sentido, abordo uma perspectiva qualitativa de análise dos dados e percorro por três eixos de análise para exposição do estudo.

Gostaria de destacar que esse trabalho possui um recorte de uma turma específica, que vivenciou um currículo pós-vivido, e que portanto, nossas análises estão pautadas em uma experiência específica.

Dessa forma, no primeiro eixo retrato os apontamentos referentes a constituição de egressos do Curso de Pedagogia, as contribuições do Curso de Pedagogia que os egressos consideram evidentes em seu exercício profissional, alguns aspectos da formação continuada e a profissionalização docente.

No segundo eixo, perpasso pelas reações e a perspectiva desses alunos no que tange seus processos formativos, assim considerando de grande importância ressaltar a opção de escolha em realizar o Curso de Pedagogia, as dificuldades encontradas na realização do Curso, e apontamentos de mudanças significativas para melhoria do Curso de Pedagogia.

No terceiro eixo, destaco os questionamentos dos egressos em se pensar contribuições para o currículo inclusivo. Destaco aspectos da educação inclusiva presente no Curso de Pedagogia que contribuíram para a formação

profissional desses egressos, bem como, uma síntese da avaliação de suas práticas profissionais dentro dessa perspectiva.

6.1 A construção em movimento: a constituição de egressos que estão em seu exercício profissional.

Sabemos que a formação inicial de um egresso do Curso de Pedagogia pode se constituir em diferentes níveis de vivência em sua vida acadêmica. No início do curso, porém, os sinais deixados pelos egressos nos apontam para dúvidas, incertezas e ponderações referentes a escolha do curso.

A própria característica do curso, que possui um caráter generalista e multifacetado, contribui para dúvidas e incertezas no momento do ingresso acadêmico no curso. O início do curso, com grande carga teórica, as disciplinas específicas das áreas de conteúdo e metodologia, as disciplinas práticas, as de pesquisa e o Trabalho de Conclusão do Curso, não são facilmente assimiladas por todos num primeiro momento.

De certo modo, parte dos egressos acredita que essas incertezas são agravadas pelo acúmulo de leituras e estudos de disciplinas filosóficas e sociológicas que o curso propõe em sua grade curricular nos primeiros semestres de formação.

Bourdieu (1998), afirma que todas as escolhas do indivíduo são socialmente construídas, o ambiente social que esse indivíduo está inserido, contribui e o conduz à escolhas pessoais e profissionais.

Desse modo, compreendemos que as referências culturais de parte dos egressos favorece esse estranhamento inicial das disciplinas filosóficas e sociológicas.

Mesmo afirmando a importância de tais disciplinas, alguns entrevistados acreditam que as disciplinas de áreas de conteúdo e metodologia são mais significativas que outras. Isso devido ao fato do grande uso de seus conteúdos em suas atividades profissionais, ou seja, na prática.

Tardif (2010, p.84) vai destacar um fato considerável em pesquisas que

“[...] (HUBERMAN, 1989; VONK, 1988; VONK & SCHRAS, 1987; GRIFFIN, 1985; FEIMAN-NEMSER & REMILLARD, 1996; RYAN et a., 1980) consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo os autores, um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Os egressos também acrescentam que tais disciplinas apresentaram baixa carga horária, o que gera uma aligeiração no trabalhado com os conteúdos e as metodologias, bem como, professores substitutos pouco qualificados para desenvolver os trabalhos proposta pelas disciplinas.

As disciplinas da parte metodológica foram poucas que supriram as nossas necessidades, foram pouquíssimas. Tudo foi prejudicado, toda a parte metodológica foi prejudicada, a maioria foi ministrada por professores substitutos, não querendo desmerecer, por que nós tivemos professores substitutos excelentes. Mas acho que essa área, essa parte metodológica, tinha que ter professores com uma bagagem maior pra gente saber como explicar. Por que como você vai explicar pro aluno, uma coisa que você não teve essa base, na formação da sua graduação (MARIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Em especial, na disciplina de matemática (conteúdo e metodologia), é apontado que os alunos possuem pouco conhecimento do conteúdo, o que gera um atraso no trabalho da metodologia pelo professor da disciplina.

E o grande problema da disciplina de matemática é que a professora tem que ensinar metodologia, mas primeiro tem que ensinar o conteúdo junto, esse que foi o grande problema dessa disciplina, aí acho que teria que ser três mesmo (ANA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Tardif (2010) vai apontar que essas contradições trazem à tona a questão da “hierarquização dos saberes”. Ao elencar as disciplinas de conteúdo e

metodologia, os egressos privilegiam a outras disciplinas do currículo, sob princípios da função que essas disciplinas exercem na utilidade do ensino que praticam.

Atrelado a isso Tardif (2010, p. 38) nos chama a atenção de que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, desse modo, é possível visualizar como os egressos estão carregados de valores socialmente privilegiados.

Mas o mesmo autor ressalta que [...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho (2010, p. 21) e ainda, que esse ensino deve tomar como precedência a reflexividade.

Atrelado a esse aspecto, temos o dado de que a maioria dos egressos são alunos oriundos de escola pública, o que nos dá uma leitura de um capital cultural (BOURDIEU, 1984) diferenciado, principalmente no que tange aspectos das disciplinas de áreas das ciências exatas.

Ainda, durante grande parte de realização do curso os egressos o fizeram trabalhando ou estagiando. Ou seja, em condições pouco favoráveis de aquisição de uma leitura mais densa de textos, ou mesmo de uma sistematização dos conteúdos das disciplinas.

Por outro lado, destacamos alguns apontamentos positivos em relação ao curso e suas disciplinas, como por exemplo, a possibilidade *do trabalho com a pesquisa de maneira sistematizada*, é pontuada por muitos egressos.

Acrescido a pesquisa, encontramos nas falas a perspectiva do professor-pesquisador.

Entrar em um curso que me permita a possibilidade de em seu decorrer deparar-me com situações de pesquisa e que possivelmente também serão situações recorrentes da escola é

muito enriquecedor para o estudante e futuro professor (JOANA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Diante desse ponto, destacamos a importância do Curso de Pedagogia em contribuir com uma perspectiva de trabalho em que a educação seja um campo de conhecimento no qual os profissionais da área estejam em constante processo de transformação de suas práticas.

A unificação da pesquisa e prática profissional no Curso de Pedagogia nos diz o quanto este curso faz ciência. Também que,

[...] o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 20)

A própria DCN irá afirmar no inciso II do parágrafo único, do Art. 3º uma questão central na formação do estudante do Curso de Pedagogia é “a pesquisa a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”.

Assim, a contribuição da pesquisa enquanto construtora do conhecimento, na formação inicial, pode trazer resultados significativos para a educação. E, sobretudo, resultados que ultrapassem os muros da academia e encarem a realidade da escola em seu dia-a-dia.

Isso pode ser visto nos momentos que os egressos significam a formação continuada ou a formação em serviço oferecida pelos sistemas de ensino. Há ainda outra consideração que é a continuidade dos estudos pela via dos cursos especialização *lato sensu* e *stricto sensu*.

Existem os momentos de formação continuada e em serviço. Quando nos deparamos com questões do cotidiano de sala de aula mesmo, paramos e refletimos o fato ocorrido dentro do coletivo, lemos textos e trazemos as discussões para a roda (ISABEL – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Dessa forma, os egressos concebem a formação inicial e continuada como um processo. E nesse processo tomam como referência o próprio saber, uma vez que a reflexão da prática surge na pauta de discussão.

Tardif (2010) vai apontar que esses saberes que surgem da reflexão da prática são *saberes experienciais* e que assim sendo é uma forma de demonstrar a excelência do ser professor, ou seja, a reflexão sobre a prática.

Nesse sentido nos chama atenção a possibilidade dos egressos estarem atentos de que a reflexão sobre prática irá trazer uma permanente reflexão sobre o trabalho e os saberes profissionais do professor. Assim, a formação em processo estará sempre levando a tona questões do trabalho, dentro da dimensão de transformação da prática.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho docente tem como objeto o humano (TARDIF, 2010). E assim sendo, esse objeto é sociável, possui afetividade, é ativo, pode oferecer resistência e acima de tudo é complexo.

6.2 Reações e perspectivas: o que os egressos têm a dizer sobre o currículo

No que se refere à escolha do curso, podemos encontrar em nossos egressos, uma aproximação ao tema da educação que se constitui, na maioria dos entrevistados, como um referendo, mesmo que de uma forma implícita, pois a pedagogia não é citada em sua forma específica e sim o que percebemos é a grande área da educação.

[...] Meu interesse sempre foi atuar na área da educação (CARMEM – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

[...] Eu sempre tive interesse na área da educação (ANDRÉIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

[...] Eu tinha interesse na área, sempre gostei de ensinar (LUIZA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Em contraponto as variáveis mais explicativas possíveis, elas revelam algumas pistas. Desse modo, acredito que o sinal da ausência do Curso de Pedagogia como escolha, nas falas dos egressos se dá pelo fato do curso possuir forte desprestígio inicial.

Porém, depois do ingresso o curso possui uma grande aceitação entre os cursistas, especificamente na turma que participou da pesquisa, de um ingresso de 40 estudantes, 27 concluíram o curso em 8 períodos previstos inicialmente.

Nesse sentido, Damasceno vai afirmar que

[...] estudos realizados evidenciam o cunho ideológico da seletividade escolar a partir das aptidões naturais, tendo em vista que as aptidões não são características inatas e sim

produto da socialização a que o indivíduo é submetido, associadas, portanto, às condições materiais e culturais específicas de cada grupo social. Isto significa que, em última instância, o determinante principal das diferenças intelectivas é a situação de classe do indivíduo (1986, p.56).

Outro indício que destacamos, é o fato do curso proporcionar ao aluno diversas oportunidades no mundo do trabalho, uma vez que forma professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares.

Alguns estudos de Ribeiro e Klein (1982) apontam que a escolha das carreiras está estritamente ligada ao condicionamento social da educação, sendo que este contribui significativamente ao encaminhamento e distribuição dos candidatos pelos diversos cursos superiores.

Outro destaque que observamos nos indícios obtidos com os entrevistados é que o Curso de Pedagogia não oferece grandes dificuldades de se cursá-lo no que tange os *aspectos estruturais* de funcionamento do Centro de Educação da UFES.

Para os egressos, as *condições físicas e estruturais* (biblioteca, laboratório de informática, salas de aula, equipamentos) do Centro de Educação contribuíram para sua formação.

Entretanto, apontam que o atraso nos processos de contratação de professores substitutos evidencia grande engessamento da universidade e consequências drásticas para os cursos de graduação da UFES.

No caso do Curso de Pedagogia, esse atraso podia acontecer por até meio período, porém, houve uma grande mudança nos processos de contratação de professores substitutos, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº. 57/2008 que estabelece normas para processo seletivo de contratação de professor substituto. Tal resolução possibilita ao gestor

prever a ausência do quadro de professores antes do mesmo se ausentar, o que leva a contratação do substituto no período exato de alguma ausência ou em decorrência eventual.

Ainda, apontam que, muitos professores substitutos assumem disciplina nos departamentos do Centro de Educação sem possuir nenhuma afinidade com o programa, ou com o ementário das referidas disciplinas. Houve um caso em que uma aluna relata que a professora assumiu a disciplina de “Introdução à Educação Especial” e possuía formação em Pedagogia com especialização em Educação Ambiental.

Teve a professora de Educação Especial que era formada em Educação Ambiental (MARIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Outro fator apontado como dificuldade é o horário *de entrada e saída das aulas*. A UFES está muito bem localizada em uma capital, porém seus alunos são oriundos de toda região metropolitana do Espírito Santo, e que em muitos casos a distância de algumas cidades é de aproximadamente 20 quilômetros.

Em alguns casos, o tempo de percurso varia entre uma hora a uma hora e meia para chegada na UFES, isso, por meio do transporte rodoviário, que é o único meio de locomoção em toda região metropolitana, pois no Espírito Santo, não há metrô. Assim muitos alunos encontram dificuldades em estar nas aulas às 7 horas da manhã .

Também há dificuldade com o horário da saída, que na maioria dos períodos é às 12 horas. Dessa forma, os egressos apontam grande dificuldade em 1 hora, conseguirem almoçar e se locomover para o estágio e ou local de trabalho. O fato é que essa é uma realidade também de muitos professores que possuem

jornada dupla e ou tripla de trabalho, para poderem aumentar a renda e conseguirem sobreviver com o piso salarial da carreira.

Outra ressalva é a *falta de visibilidade dos laboratórios de ensino, núcleos e professores que desenvolvem pesquisas* no Centro de Educação. É possível encontrar alunos no último período que nunca visitaram ou mesmo ouviram falar de um determinado núcleo ou laboratório. Quando se trata de professores e suas pesquisas em desenvolvimento há muitas dificuldades em participação por parte dos alunos e na maioria dos casos, devido a falta de divulgação na graduação.

Ainda, uma sugestão considerável entre os entrevistados que é o aprofundamento das questões da escola, tendo como ponto de partida o início da formação e não apenas os estágios nos períodos finais.

Eu acredito que essa dicotomia de quando você está no meio acadêmico e quando vai pra escola, e aqui né é preciso. Por que precisa viver isso, quando faz estágio, essa vivência, isso deveria sempre ter por que é muito complicado quando a gente chega lá na escola, e você ter que... eu acho que o curso tem uma formação que ela precisa ser aprofundada, por que hoje, parece uma formação muito superficial, a gente faz um curso superior que deveria ser muito mais complexo, e fica mais superficial que a própria educação básica toda, eu acho que é mais nesse sentido, de aprofundar mais a escola, as questões da educação básica (ANTONIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A dicotomia percebida por essa egressa pode ser suprida pelas disciplinas de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I,II, III e IV que possibilitam uma articulação entre as disciplinas propostas no semestre e a problemática desencadeadas na escola. Essa disciplinas, além do estágio curricular obrigatório, bem como as 200 horas de atividades complementares como componente curricular proposta no PPP são outra possibilidade relevante para

articulação dos conhecimentos adquiridos na Universidade e os problemas relacionados à escola.

De fato, esse indício é recorrente em outras entrevistas. Porém, nas outras entrevistas observamos questões específicas e de cunho metodológico. Agora, essa preocupação em se aprofundar as questões da educação básica e da escola como um todo, nos permite inferir que há uma preocupação para além do conteúdo e da metodologia das disciplinas escolares.

Essa fala nos aponta que existe uma preocupação de se entender a escola, a educação e suas questões, com mais clareza, e ainda que é possível de se realizar um Curso de Pedagogia com essa perspectiva.

É possível por que o debate existe, mas está chegando ao aluno de forma dicotômica e pouco aprofundado. Ressaltamos, que segundo Tardif (2010, p. 104), “os fundamentos do ensino são *sociais* porque, [...] os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.)” ainda, além de serem sociais também podem ser temporais, no sentido de serem adquiridos em tempos sociais diferentes (na formação inicial, início do exercício profissional).

6.3 Formação inicial e avaliação profissional: contribuições para se pensar o currículo inclusivo.

Estaremos nos detendo mais pontualmente nessa categoria, por entendermos que nossa intenção de pesquisa se delinea no sentido de problematizarmos as tensões e os questionamentos levantados pelos egressos que visam contribuir para uma avaliação do curso para a formação do professor para a educação inclusiva.

Nesse tópico também, abordaremos as articulações presentes na formação dos egressos que corroboraram com a afirmação de práticas educacionais inclusivas em seu cotidiano profissional.

Dentre as pontuações acerca da formação na perspectiva da educação inclusiva possibilitada pelo Curso de Pedagogia, os egressos destacam que é possível um olhar mais crítico após o ingresso na cultura acadêmica, bem como no currículo do curso de uma forma mais aprofundada.

O conhecimento de mundo e o conhecimento possibilitado pela universidade são sinalizados em algumas considerações no sentido de uma ruptura com o senso comum e uma aproximação de um pensamento plural e que diz respeito à diversidade.

No início muitas coisas que vemos em notícias nos jornais, temos contato com essas informações, mas não é um contato tão de perto e como a faculdade explica de forma tão clara, que fez a gente entender a estrutura social que vivemos. A estrutura econômica, política, o esmiuçar dessas questões que a gente só teve contato na UFES, não tivemos contato antes, fizeram com que a gente entendesse um pouco da importância dessa inclusão de crianças e adolescentes que em muitos casos são muito marginalizados, nas escolas, nos projetos sociais (CARMEM – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Por outro lado, percebe-se que de uma forma geral, e mais intensa, que os egressos priorizam uma diversidade voltada para o caráter da deficiência. Isso porque, em suas falas, se sobressai às questões de cunho específico como a de gênero, a étnico-racial, dentre outros, como pode ser observado na fala abaixo.

As disciplinas trabalhavam muito a diversidade, então o que a gente aborda é pra não discriminar, não reprimir, é o que a gente usa aqui na sala de aula, mas não que lá deu todo suporte, a gente tem sempre que tá procurando (LUIZA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Contudo, essas sinalizações possuem uma crítica que pondera as questões da especificidade das relações étnico-raciais. Ou seja, fala-se muito pouco sobre o preconceito de cor, gênero e raça no Curso de Pedagogia.

(...) o curso fala pouco sobre a relação dos negros, sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais, fala sobre diversidade, mas remetendo sempre a criança com deficiência, não fala da diversidade enquanto um todo, não fala da diversidade em relação a gênero, em relação a sexualidade, em relação a cor, não fala (ANDRÉIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Mais precisamente sobre o currículo, algumas questões que dizem respeito a educação inclusiva são pontuadas pelos egressos em caráter especial, uma delas é a *importância da disciplina de “Introdução à Educação Especial”*.

Mesmo sendo a única disciplina do currículo, essa disciplina possui um caráter disparador das discussões do indivíduo com deficiência bem como, da discussão da diversidade e educação inclusiva.

Contudo os egressos acreditam que essa disciplina não possui caráter totalizante, ou seja, não esgota o debate acerca da Educação Especial, e ressaltam o quanto é necessário outras disciplinas desse caráter para uma maior compreensão da temática.

Outra consideração pontuada pelos egressos é o trabalho desenvolvido na disciplina de libras e a problematização das discussões que dizem respeito a Educação Especial não serem centralizadas em uma disciplina apenas.

Acho que a disciplina de libras é muito importante, por que está numa fase em que ela está sendo reconhecida, e no curso de pedagogia estamos vivendo isso muito presente na escola, temos o intérprete aí. Então é bom já formar pensando nessa realidade, eu acho também que não ficar só em libras, e ainda, achar que uma disciplina só de educação especial vai dar conta, ela não vai dar (CAROLINA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Mesmo com a importância dada a pesquisa no currículo do curso, destacamos que contraditoriamente, poucos indícios se detiveram nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II, porém, é importante, do ponto de vista de uma das egressas entrevistadas complementar que, mesmo a disciplina específica da área, de certo modo, não ter contribuído para despertar de um olhar inclusivo mais apurado, foi possível para essa egressa, desenvolver seu TCC na área da Educação Especial, mesmo diante da adversidade por ela encontrada na disciplina de Introdução à Educação Especial.

Segundo a entrevistada, isso se deve pelo fato de grande parte *das disciplinas dialogarem entre elas sobre o discurso da diversidade e da educação inclusiva*. Além disso, a possibilidade das discussões ocorridas na disciplina de Libras, também contribuiu para que a egressa despertasse um olhar para a temática.

Dessa maneira, observamos que o fato de nem todas as disciplinas realizarem esse diálogo não retira do curso o caráter inclusivo por ele proposto.

Uma vez não havendo a discussão por meio de uma disciplina específica, era possível pelas egressas, enquanto alunas, buscarem as discussões nos diferentes espaços promovidos pela Universidade.

Na verdade a gente foi fazendo, por exemplo, estava pesquisando com um colega meu, a gente começou a pesquisar as questões de estudo, a gente foi participando de seminários, aí sim começou aquele olhar diferente sobre a questão (ANA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Dessa forma, em um contexto mais amplo em que se explicita um currículo inclusivo, Prieto (2008, p. 19) vai afirmar que,

[...] na formação inicial e continuada de professores é preciso garantir ênfase na construção de repertórios pedagógicos que respondam às exigências do cotidiano de classes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, portanto, que os auxilie no planejamento de situações de aprendizagem e na organização de estratégias de ajuda pedagógica para todos os alunos.

No que se refere a avaliação de sua prática os egressos entrevistados encontram-se, em minha concepção, em dois estágios auto-avaliativos de sua formação. Sendo eles, o estágio em que o curso possui caráter disparador da discussão da educação especial e o estágio em que essa discussão pode ser complementada no processo de formação continuada.

No estágio disparador, é possível encontrar sinais de que os egressos percebem o curso de formação inicial que lhes foi possibilitado como um disparador de discussões iniciais a cerca da formação na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, sua prática é cerceada por pretextos do tipo: “não sei, tenho muita dificuldade, tenho que procurar, que pesquisar”. Ou mesmo em algumas tentativas mais promissoras também encontramos pistas tendenciosas ao estágio disparador como, por exemplo: “temos que ser flexíveis, promover um atendimento diferenciado, respeitar os limites, dentre outros”.

Acho que eu procuro assim, atender as especificidades (LUIZA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Mas isso tudo por que a gente teve que pesquisar e ficou procurando por fora por que aqui mesmo praticamente nada (MARIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Eu tento incluir, eu tenho um aluno especial, com deficiência mental. Só que, eu tento fazer a prática pra que eu não prejudicá-la nem prejudicar os outros. Então eu dou atividade diferenciada, mas ao mesmo tempo com o mesmo conteúdo de todos, aí eu tento até o limite dele. Às vezes ele, por causa dos remédios, aí ele para um pouquinho e eu respeito, acho que esse é o meu trabalho né, respeitar mais o limite dele (SARA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA)

É possível entendermos que a formação profissional desses egressos encontra-se em um estágio inicial. Assim, a importância crítica da experiência por eles apontada, mesmo ainda sendo um disparador do saber pode ser percebida como um fator de sua prática cotidiana, ou seja, uma saber experiencial (TARDIF, 2010).

O saber experiencial que cada egresso irá contrair, não será fruto individualmente de sua formação inicial, mas sim de pela experiência coletiva dos professores, com outros profissionais da educação, com estagiários em processo de formação (TARDIF, 2010).

No que tange o estágio em que a discussão da educação inclusiva pode ser complementada no processo de formação continuada, podemos destacar uma

ansiosa solicitude por uma sólida formação inicial e pelos seus possíveis desdobramentos.

Eu tenho muita dificuldade, é formação continuada mesmo, é estudar todos os dias, é procurar o que você tem que fazer. Eu acho que é importante a formação continuada, mas eu acho também que é importante uma formação sólida, então, essa é uma angustia minha (PATRICIA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Tenho que caminhar muito ainda pra poder conseguir observar tudo, lidar com a diversidade, eu acho que é com o contato que você consegue... Não colocar em prática, mas é perceber as teorias, com o contato, igual (MARIANA – EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A Educação Inclusiva no contexto atual requer que o professor/pedagogo despenda ao máximo a atenção a todos em suas especificidades. Nesse sentido, reafirmamos assim como as DCNs, que o Curso de Pedagogia da UFES tem sido o disparador do processo de formação inicial nessa perspectiva.

Assim, no trabalho com o aluno deficiente é possível encontrar dificuldades, e muitas, didáticas ou metodológicas, mas a premissa da formação continuada se configura em um espaço de formação imprescindível a todos os professores. E a consciência da necessidade desse espaço de formação também está presente no curso, bem como nas falas das egressas.

7. COMPREENSÕES (FORMATIVAS) INICIAIS

Em nosso trabalho tivemos como objetivo analisar a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – matriz curricular 2006, sobre as contribuições que a formação inicial trouxe para atuarem na perspectiva da educação inclusiva.

Dentro dessa análise, interessou-nos problematizar as tensões e os questionamentos dos egressos acerca da formação do professor para a educação inclusiva, bem como, compreender quais são as articulações presentes na formação desses egressos que corroboram com a afirmação de práticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, buscamos compreender por meio do paradigma indiciário como cada egresso percebia as contribuições da formação inicial do Curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, entendemos assim como para a medicina o corpo vivo, era por definição inatingível, por que cada doença assumirá características diferentes no indivíduo, assim também para o currículo do Curso de Pedagogia, cada aprendizado proporcionado pelo curso, assumirá uma perspectiva diferente em cada egresso.

Para tanto, foi necessário percorrermos caminhos particulares. Assim, diante das dificuldades propostas pela pesquisa com egressos, mais precisamente da etapa de coleta de dados, das idas e vindas aos locais de trabalhos de cada egresso, ou até mesmo a acolhida em suas residências, bem como outros locais, observamos o quanto é difícil realizar a pesquisa com um caráter qualitativo, para além de números, porcentagens e perguntas fechadas.

Nosso trabalho trouxe considerações importantes acerca da percepção dos egressos do Curso de Pedagogia. Nesse sentido apontamos que os egressos

também podem e devem contribuir com a formação inicial do professor/pedagogo na medida em que suas ponderações possam ser recebidas pelo meio acadêmico

Em relação à Universidade ressalto em primeiro lugar, a importância desses egressos serem ouvidos, mas para isso acontecer precisam ser buscados, achados, encontrados. Seus dados no sistema de cadastro da universidade precisam estar completos e atualizados a cada semestre, para que o contato não seja perdido.

Em segundo lugar, gostaria de pontuar o quanto a Universidade, por meio do Colegiado de Curso, dos Programas de Pós-Graduação e da Pró-Reitoria de Graduação, deve assumir essa etapa da avaliação institucional com propriedade, estruturando os colegiados, fomentando a pesquisa com egressos nos cursos de pós-graduação junto aos seus professores, ou usando as redes sociais virtuais e o próprio site da universidade.

A aquisição de uma vaga em um curso superior de uma universidade pública para muitos, é uma grande conquista. A oportunidade de concluí-lo também, e a chance de concebê-lo, avaliá-lo com vista a problematizá-lo e aperfeiçoá-lo é visto com aprovação entre os egressos.

Ainda, a oportunidade de realizar um curso superior em uma Universidade Pública é privilégio de poucos. Diante disso é fundamental que a estrutura física da UFES tenha contribuído e é necessário que contribua ainda mais, abrindo seus laboratórios e divulgando-os para todos os alunos do Curso de Pedagogia.

Faz-se necessário que o currículo do Curso de Pedagogia da UFES articule de uma maneira pontual os conhecimentos produzidos na Universidade, sobretudo os que dizem respeito a práticas de ensino e metodologias, junto aos

conhecimentos que se tornam emergentes e imprescindíveis a serem utilizados em sala de aula.

O fato dos egressos, em grande parte, considerarem as disciplinas de conteúdo e metodologia imprescindíveis em sua formação inicial, é resultado de uma hierarquização de saberes que a Universidade vem reproduzindo em seus cursos de formação de professores.

Assim, é preciso assumir as disciplinas pedagógicas como uma característica fundamental da formação. Também é preciso que as disciplinas das áreas sociológica, filosófica e psicológica assumam papéis marcantes na formação desses professores, e ainda, que venham refletir as questões da escola e da educação com suas partes sem dicotomizá-las.

Além disso, as significações, que os egressos apontaram na pesquisa, em relação às disciplinas de conteúdo e metodologia, perpassam por uma incompletude do saber. De maneira que, o professor dicotomiza a disciplina ao privilegiar ora o conteúdo, ora a metodologia. Mas, em contrapartida, como instrumentalizar a metodologia para o aluno se ele não domina o conteúdo?

Os saberes cotidianos desses egressos podem e devem fazer parte do processo de formação inicial dentro do Curso de Pedagogia. Isso nos permite sabermos da identidade desses professores, de seus percursos, perspectivas e a maneira como pensam o Curso de Pedagogia.

É preciso chamar atenção da Universidade para com seus egressos que estão em exercício profissional, para participarem de forma avaliativa do processo de formação inicial dos estudantes ingressantes.

Os dados apontam que as concepções dos egressos, bem como dos professores do curso, referentes aos conceitos de educação especial e educação inclusiva encontram-se emaranhadas. Dessa forma, destacamos a

importância de compreensão desses conceitos na formação do curso, pois embora diferentes, um não anula o outro, ao contrário, se complementam.

A fragilidade da formação nesse sentido reflete na educação básica, e conseqüentemente na criança deficiente. Nesse sentido, este estudo aponta que é preciso discutir com propriedade a formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, no Curso de Pedagogia da UFES, pois os egressos entrevistados consideram que a discussão ficou isolada em algumas disciplinas, e que ainda assim, essa discussão passou para o nível da generalização.

Além disso, a necessidade de compreender a especificidade da pessoa com deficiência sem cair no especialismo médico ou psicológico deve ser uma premissa do curso, tendo em vista que esses egressos serão em sua maioria, os profissionais que irão, na escola, lidar com as especificidades desses diferentes sujeitos.

Apontamos ainda que a formação continuada desses profissionais da educação deve ser considerada como uma formação constitutiva de sua prática educativa, faz parte de sua gênese enquanto professor. Nesse sentido, acredito que a formação continuada não deve ser levada como reconsideração de um vazio da formação inicial.

Finalmente, gostaria de expressar questões que ainda me inquietam e acredito que possa contribuir de alguma forma com quem estiver lendo, como os egressos de outras turmas conceberam esse mesmo currículo? É possível uma mudança na estrutura curricular, pedagógica e na concepção dos formadores, considerando a perspectiva da educação inclusiva?

8. REFERÊNCIAS

1. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
2. BRASIL. **Lei nº. 452**, de 5 de julho de 1937.
3. _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. n.11, p.59-65, 1963.
4. _____. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. n. 100, p.101-17,1969.
5. _____. **Resolução CFE nº. 2**, de 12 de maio de 1969.
6. _____. **Resolução CNE nº. 2**, de 26 de junho de 1977.
7. _____. **Parecer CNE/CP nº. 115**, de 1 de agosto de 1999.
8. _____. **Parecer CNE/CES nº. 970**, de 09 de novembro de 1999.
9. _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em: <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 2 de jun. 2006.
10. _____. **Parecer CFE nº. 983**, de /89.

11. _____. **Lei Estadual nº. 550**, de 7 de dezembro de 1951.
12. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.
13. _____. **Decreto-Lei nº. 1.190**, de 4 de abril de 1939.
14. _____. **Decreto nº. 39815**, de 20 de agosto de 1956 .
15. _____. **LEI Nº 10.861**, DE 14 DE ABRIL DE 2004.
16. _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
17. _____. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de novembro de 1968. Retificada no DO de 3 de dezembro de 1968.
18. _____. **Decreto Federal nº. 63577**, de 8 de novembro de 1968.
19. _____. Indicação nº. 67/75 – CFE aprovada em 4/9/75 anexa ao **Parecer 3.484/75**. Estudos Superiores de Educação. Habilitações e Cursos de Graduação. In Publicação MEC-CFE Comissão Especial de Currículos.
20. _____. **Indicação nº. 68/75** – CFE aprovada em 4/12/75 Formação Pedagógica das Licenciaturas. In Publicação MEC-CFE Comissão Especial de Currículos.

21. _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de agosto de 1971.
22. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 dez. 2005.
23. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 fev. 2006.
24. _____. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
25. AGUIAR, et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
26. Alvez-Mazzotti 2006. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**. v. 36, n. 129, set./dez., 647
27. ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus,. Campinas, SP, 1995.
28. BARRETO, M. A. S.C. et AL. A formação de professores e os moldes das políticas públicas atuais de educação especial/inclusão escolar no espírito santo. In: SONIA LOPES VICTOR; ROGERIO DRAGO; JOSE FRANCISCO CHICON. (Org.). **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**. 1 ed. Vitória - ES: Edufes, 2010, v. 1, p. 121-150.
29. BARRETO, M. A. S.C. . As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2011, v. 1, p. 174-189.

30. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR Sônia Lopes. Retomando trajetórias de pesquisas: indícios de um processo de formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BATPISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.
31. BLOCH, Marc L. B., 1886-1944. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.
32. BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
33. _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
34. _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
35. BUENO, José, G. S. **Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993. 150 p.
36. CAETANO, Andressa Mafezoni. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2009.
37. “Catálogo dos 30 anos do PPGE-UFES.
38. CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. Realização curricular cotidiana: uma ecologia de saberes-fazeres-poderes na formação de pedagogos. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2009.

39. COELHO, Claudio M. Raízes do paradigma indiciário. In: Coleção Rumos da História. PPGHIS – UFES – Vitória, 2006.
40. DAMACENO, M. N. O Processo de seletividade social e o vestibular. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.14, p.55-61, jul./dez. 1986.
41. DOYLE, A. Conan. **Um estudo em vermelho**. – São Paulo: Ática, 1988.
42. FÁVERO, Osmar. (Org). **A educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
43. Franco (2007) *et al.* ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE PEDAGOGIA **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007
44. FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. 2001.
45. FREITAS, H. C. L. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
46. GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras. 1989.
47. GLAT. R. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.
48. GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau Série formação do professor)
49. HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

50. JANNUZZI, Gilberta. M. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985. 123 p.
51. JESUS, D. M. (Org.) ; BAPTISTA, C. R. (Org.) ; BARRETO, M. A. S.C. (Org.) ; VICTOR, S. L. (Org.) . **Inclusão escolar, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1. ed. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2007. v. 1. 304 p.
52. LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.
53. LEITÃO, Maria Elisa Bittencourt. Professores que atuam na educação especial: trajetórias de vida e de formação acadêmica. 2008.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2008.
54. LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. [on-line], dez. 1999, v.20, nº.68, p. 239-277. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> >. Acesso em: 3 de Jan. 2006.
55. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
56. MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em: <www.nates.ufjf.br/novo/saudecoletiva/2007/materias/rita/abordagem.doc> Acesso em: 10 jan. 2008.
57. MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
58. MENDES, Eniceia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Cristina. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 236 p.

59. PIMENTA, S. G. ; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro ; LIBÂNEO, José Carlos . Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 63-97, 2007.
60. _____. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadoras? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Rio Grande do Sul. **Anais ...** Rio grande do Sul: UFES, UFRGS, 2008. 1 CD-ROM, p. 1-23
61. PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFES – MATRIZ CURRICULAR 2006.
62. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
63. RIBEIRO, S.; KLEIN, R. A Divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.5, p.29-36, jan./jul. 1982
64. RODRIGUES E KUENZER (2007). AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPRESSÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA, **Olhar de professor**, Ponta Grossa, **10**(1): 35-62, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>
65. ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
66. SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
67. SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
68. SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica** *Paidéia*, 2004, 14 (28), 113 – 124

69. SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 1. 275 p.
70. SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 1. 496 p.
71. SAVIANI, D. ; MARIN, A. J. . Formação de professores versus formação de pedagogos (Tema em Destaque). **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 13-134, 2007.
72. SAVIANI, D. ; ALMEIDA, Jane Soares ; SOUZA, R. F. ; VALDEMARIN, V. T. . **O legado educacional do século XX no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. 220 p.
73. SILVA, Carmem Silvia Bissoli Da. **Curso de pedagogia no Brasil : história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999. 105 p.
74. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.
75. SUZANE DA R. V. Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor? 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2007.
76. TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.
77. _____. **Saberes Docente: formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010. 11^aed.
78. TÓTOLA, Magda Luíza Bertolini. O cotidiano do currículo do Curso de Pedagogia presencial da UFES: sobre as redes tecidas e compartilhadas entre os sujeitos que praticam este cotidiano. 2004. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

79. VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. vol. 3, n. 6, 1990, p254 -263