



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULIANE DUARTE DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO
DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: CONTRIBUIÇÕES DE
DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS**

Brasília-DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DA447 Duarte de Almeida, Pauliane
A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS E SUA ATUAÇÃO
NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL:
CONTRIBUIÇÕES DE DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS / Pauliane
Duarte de Almeida; orientador Otilia Dantas. -- Brasília,
2022.
126 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Pedagogo/a. 2. Pedagogia. 3. Formação inicial. 4.
Normativos. 5. Escola pública. I. Dantas, Otilia, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULIANE DUARTE DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO
DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: CONTRIBUIÇÕES DE
DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Prof^a Dr^a. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília-DF

2022

PAULIANE DUARTE DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS E SUA ATUAÇÃO NO
CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL:
CONTRIBUIÇÕES DE DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/ UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Otília Maria A. N. A. Dantas
UnB/PPGE (Presidente)

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
UFAC/PPGE (Membro Externo)

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
UnB/TFE (Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho
UFPI/PPGE (Suplente)

Brasília, dezembro de 2022.

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou

As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás

Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei...

(Dani Black – Maior feat. Milton Nascimento).

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. “A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada” (provérbio africano).

Ensaiei por vezes cursar o mestrado, mas por tempos adiei esse sonho, entretanto no ano que reuni forças para me inscrever no processo seletivo, posso dizer que foi o ano mais desafiador, não só para mim, mas para o mundo como um todo. O ano era 2020 e estávamos passando por uma pandemia intitulada COVID-19¹. O processo seletivo passou por diversos adiamentos e mudanças de cronograma, e isso gerava em mim uma ansiedade infinita.

A cada fase concluída e aprovada eram lágrimas de alegria (inclusive escrevendo aqui, elas rolam). No dia 14 de dezembro, em meio ao caos que vivíamos devido à pandemia, eu recebi a notícia mais feliz do ano. Sim, havia sido aprovada e entrava para o grupo de orientandos da Prof. Otília Dantas para cursar mestrado na Universidade de Brasília (UnB), uma instituição de referência no Brasil. Passados dois anos, cá estou agradecendo e recordando o caminho percorrido. Enfrentei muitos desafios para construir esta dissertação. Mergulhei em leituras, estudos e trabalhos realizados com muita dedicação e amor. Não foi fácil, mas sinto-me grata por ver o quanto cresci. Por tudo isso, agradeço:

- a **Deus** por sua infinita bondade e fidelidade, ele ouviu minhas preces para ser aprovada e renovou minhas forças para concluir esta etapa de minha vida acadêmica.
- À minha professora orientadora **Otília Dantas** por sua amorosidade, paciência, dedicação, humanidade, tempo que me dispensava nas orientações, pelo ombro amigo quando tudo parecia desmoronar e pela preocupação com minha saúde, quando estava debilitada, assim como por compartilhar seus valorosos conhecimentos e por nos permitir vivenciar tantos momentos nesse curso, nos guiou nesse caminho do conhecimento com leveza e luz. A senhora é um exemplo a ser seguido. Obrigada por acreditar em mim.
- Aos meus pais **Paula e João**, por serem os maiores incentivadores de meus sonhos e objetivos e estarem sempre ao meu lado, dando amor e carinho. Amo-

¹ COVID 19 – Sigla utilizada para identificar a doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A contaminação em humanos teve início na cidade de Wuhan, na China e se espalhou por todo o mundo tornando-se uma pandemia.

os infinitamente.

- Ao meu irmão **Joennilson**, que sempre admirou minha determinação e dizia que junto dela nunca me faltariam asas para voar.
- Ao meu companheiro **Davi**, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações, por compartilhar e compreender minhas angústias e ansiedades, minhas noites não dormidas ou pouco dormidas, minhas ausências em momentos que gostaria que eu estivesse presente.
- Aos meus sogros **Dorgil** e **Beatriz**, pessoas que admiro pela história de militância por um Brasil mais justo e menos desigual.
- Às minhas amigas que o curso de pós-graduação me apresentou, **Helena Mikado** e **Elisângela Cabral**, que apesar de termos tido poucos momentos presenciais, nossos encontros virtuais eram constantes, pois criamos um vínculo de carinho e ajuda admirável. Assim, nos tornamos fiéis escudeiras umas das outras, compartilhamos inúmeros risos, choros e desafios sempre com o espírito colaborativo e alegre – meninas, chegamos ao fim dessa jornada, obrigada pela parceria.
- À minha amiga **Érika**, a quem chamo carinhosamente de “anja”, que sofreu e vibrou comigo desde o início. Sem você, Anja, esse sonho não teria sido possível. Terá sempre meu carinho, admiração e apoio em tudo.
- Aos **amigos próximos** que viveram essa jornada de perto e torceram por mim.
- Aos Professores Doutores **Antônia Dalva**, **Erlando Reses** e **João Francisco**, membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.
- As empresas **CMP** e **TCM** que me auxiliaram com a revisão, formatação e com as figuras deste tão sonhado projeto.
- Por fim, agradeço à **Universidade de Brasília** e ao seu corpo docente, que demonstrou estar comprometido com a qualidade e a excelência do ensino, e à **Secretaria de Educação** do Distrito Federal, por me conceder o afastamento remunerado para estudos, e assim poder me dedicar exclusivamente no último ano a este tão sonhado projeto.

RESUMO

Este estudo tem como **tema** “A formação inicial de pedagogos/as e sua atuação no contexto da escola pública do Distrito Federal: Contribuições de documentos oficiais brasileiros”. Apresentando como **objetivo** geral analisar a formação inicial em Pedagogia e a atuação dos pedagogos da escola pública do Distrito Federal conforme documentos oficiais brasileiros. Na **metodologia**, nos aproximamos do Materialismo Histórico-Dialético, por entender que, mediante as suas principais categorias (historicidade, mediação, contradição e totalidade), o método redimensiona e amplia as relações de análise dialeticamente sobre o objeto de estudo no intuito de se chegar ao concreto pensado, ou seja, a totalidade. Na pesquisa bibliográfica e documental, considerou-se as principais normativas que regulamentam essas atuações no Distrito Federal. Na **fundamentação teórica**, investigou-se o processo histórico da Pedagogia, a formação e atuação do/a pedagogo/a para compreender as influências sociopolíticas anunciadas nos documentos oficiais. Analisou-se a configuração e a atuação do pedagogo no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal como reflexo da formação inicial, especialmente a que se encontra na letra das legislações nacionais e estaduais que regulamentam a formação inicial em Pedagogia. O estudo foi pautado em autores que se aproximam do pensamento crítico, como Dantas (2007); Franco (2008); Libâneo (2005, 2006, 2008), Saviani (2003, 2007) dentre outros. Os **resultados e conclusões** apontam que as normativas investigadas referentes a formação inicial e atuação do pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal apresentam uma certa desarmonia quando confrontadas com a realidade dinâmica do ambiente escolar, pois embora esta realidade contribua para uma efetiva formação continuada, aliada a outras experiências desses profissionais, nem sempre encontram o respaldo legal necessário nas normativas analisadas nessa pesquisa. Verificou-se, ainda, certa dificuldade para um entendimento mais completo em razão da fragmentação das informações nas diferentes normativas que regem a atuação dos pedagogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Pedagogo/a. Pedagogia. Formação Inicial. Normativos. Escola pública.

ABSTRACT

This study has as its **theme** "The initial formation of pedagogues and their performance in the context of the public school of the Federal District: Contributions of Brazilian official documents". It presents as a **general objective** to analyze the initial formation in Pedagogy and the performance of pedagogues in the public school of Distrito Federal according to official Brazilian documents. In the **methodology**, we approached the Historical-Dialectical Materialism, for understanding that, through its main categories (historicity, mediation, contradiction and totality), the method resizes and amplifies the relations of analysis dialectically about the object of study in order to reach the concrete thought, that is, the totality. In the bibliographic and documental research, we considered the main norms that regulate these actions in the Federal District. In the **theoretical foundation**, it was investigated the historical process of Pedagogy, the formation and performance of the pedagogue to understand the sociopolitical influences announced in the official documents. The configuration and performance of the pedagogue in the School Regiment of the Public Education Network of the Federal District were analyzed as a reflection of the initial formation, especially the one found in the letter of the national and state legislations that regulate the initial formation in Pedagogy. The study was based on authors who approach critical thinking, such as Dantas (2007); Franco (2008); Libâneo (2005, 2006, 2008), Saviani (2003, 2007) among others. The **results and conclusions** indicate that the investigated norms referring to the initial formation and performance of the pedagogue of the Secretariat of Education of the Federal District present a certain disharmony when confronted with the dynamic reality of the school environment, because although this reality contributes to an effective continued formation, allied to other experiences of these professionals, they do not always find the necessary legal support in the norms analyzed in this research. We also verified a certain difficulty for a more complete understanding due to the fragmentation of information in the different norms that govern the performance of pedagogues of the Secretariat of Education of the Federal District.

Key words: Pedagogue. Pedagogy. Initial Formation. Normative. Public schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorias da dialética.....	22
Figura 2. Procedimentos da pesquisa bibliográfica.....	25
Figura 3. Descritores da pesquisa.....	32
Figura 4. Pedagogia e história da Pedagogia.....	34
Figura 5. Pedagogo e campos de atuação.....	37
Figura 6. Epistemologia da Pedagogia.....	39
Figura 7. Formação inicial do pedagogo.....	40
Figura 8. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.....	43
Figura 9. Número de estudos por Unidade Federativa.....	44
Figura 10. Percurso histórico da educação brasileira.....	56
Figura 11. Vertentes da Universidade.....	61
Figura 12. Marcos legais do curso de Pedagogia e da formação de pedagogos.....	64
Figura 13. Trajetória histórica de alguns estágios legais.....	65
Figura 14. Resolução CNE/CP nº 2/2015.....	70
Figura 15. Diretrizes da CNE/CP nº 2/2015.....	70
Figura 16. Elementos que indicam a função social da educação escolar.....	77
Figura 17. Perspectivas da Pedagogia.....	79
Figura 18. Funções do pedagogo na SEEDF.....	87
Figura 19. Áreas da SEEDF para concessão de aptidão.....	88
Figura 20. Requisitos para ingresso no SEAA.....	90
Figura 21. Critérios de avaliação.....	91
Figura 22. Resultados da pesquisa bibliográfica.....	105

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1. Número de descritores por filtro: 1º filtro.....	33
Gráfico 2. Número de descritores por filtro: 2º filtro.....	33
Quadro 1. Coerência da pesquisa.....	18
Quadro 2. Procedimentos utilizados na pesquisa documental.....	26
Quadro 3. Plano para análise dos referenciais bibliográficos.....	27
Quadro 4. Plano para análise dos documentos.....	27
Quadro 5. Plano para análise do regimento do DF.....	28
Quadro 6. Pedagogia e história da Pedagogia.....	35
Quadro 7. Pedagogo e campos de atuação.....	36
Quadro 8. Formação inicial do pedagogo.....	41
Quadro 9. Diretrizes Curriculares Nacionais.....	42
Quadro 10. Resultados da Pesquisa Documental.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADC - Análise do Discurso Crítica
AEE - Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNC-F - Base Nacional Comum-Formação Inicial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CMPDF - Carreira Magistério Público do Distrito Federal
CRE - Coordenação Regional de Ensino
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP - Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia
DF - Distrito Federal
EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação
EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico Dialético
MRE - Ministério das Relações Exteriores
ONU - Organização das Nações Unidas
OP - Orientação Pedagógica
PPI - Plano Pedagógico Individual
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO - Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SRG - Sala de Recursos Generalistas
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UE - Unidade de Ensino
UnB – Universidade de Brasília
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. TESSITURAS DAS MINHAS MEMÓRIAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....	12
1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
1.3. RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	19
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.1. O MÉTODO.....	21
2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO.....	23
2.3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	26
3. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	30
4. A PEDAGOGIA, SUA ORIGEM, FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PROFESSOR E PRÁTICAS.....	46
4.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – A HISTÓRIA POUCO CONTADA.....	46
4.2. A PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	57
4.3. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS.....	64
4.4. EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOCENTE.....	74
4.5. FORMAÇÃO INICIAL: CAMINHOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	81
4.6. O PEDAGOGO DE ESTADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	85
5. SÍNTESE INTEGRADORA.....	101
5.1. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	100
5.2. DISCUSSÕES E RESULTADOS – QUESTÕES NORTEADORAS.....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A.....	122

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar a formação inicial de pedagogos(as) com base em documentos oficiais, suas contribuições no trabalho pedagógico, e como este se reflete nos documentos oficiais das escolas públicas do Distrito Federal. Busco me incluir como esse profissional que se forma, aprende e se desenvolve cotidianamente em direção à sua profissionalização docente (profissionalidade e profissionalismo), que segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalidade é a competência técnica para ensinar, enquanto o profissionalismo é o status de ser professor.

Nesta seção apresento minha história de vida, me reconhecendo como sujeito histórico que se insere na relação dialógica e dialética com o outro, me constituindo nessa interação individual, coletiva e profissionalmente. Como profissional, mediante esse processo de construção identitária, interajo com o mundo dos objetos por meio da atividade psíquica, prática e valorativa que me orienta em direção a objetivos me transformando em um ser consciente e responsável em relação às diferentes situações do cotidiano, sem me perder na alienação (LEONTIEV, 1988).

Logo, socializo recortes de minhas memórias, desde criança até a atualidade, mergulhando no passado, no presente, e já vislumbrando o futuro. São lembranças que se enunciam como num tear, cujos fios são tão diferentes, importantes para me constituir como criança, adolescente, jovem e adulta, ser aprendente. Nesse tear de tantas lembranças vividas, ora me alegre, ora, não. São conflitos, desafios, recuos, avanços e tantos outros sentimentos contraditórios constituindo minha identidade permeada de rupturas cognitivas e materiais que me fazem um novo sujeito que vive e reflete sua história. Compartilho também o que me motivou para a materialização desse estudo, a problemática, a justificativa, os objetivos e a relevância da pesquisa.

1.1 Tessituras das minhas memórias: Passado, presente e futuro

Escrever sobre as minhas memórias mobiliza projetar-me para minha individualidade em busca de lembranças, ora esquecidas, seja da vida pessoal ou profissional. Como destacam Prado e Soligo (2003), Prado e Cunha (2007) e Prado et al. (2007), aquele que escreve deve narrar seu processo formativo enquanto sujeito, discente e profissional. É ele, o autor, quem tem o poder de, entrelaçando as lembranças, se colocar na posição de quem as organiza lhes dando sentido, para encontrar caminhos de autoconsciência nesse processo de escrita em curso.

Esse processo, para mim, se constituiu como uma oportunidade de identificação, conhecimento e reconhecimento como pessoa e profissional, cujo pensamento foi materializado por meio da escrita dos momentos vividos. Passeggi (2010) explicita que aquele que escreve seleciona e organiza suas memórias, observando as relações entre as lembranças e o conhecimento construído até o momento da escrita.

Ao escrever sobre as minhas memórias pude refletir sobre vários aspectos da minha vida, que outrora pensava completamente diferente. Narrar sobre as brincadeiras de criança me remete ao presente, pois como pedagoga, reconheço o quanto essas brincadeiras contribuíram para minha aprendizagem e desenvolvimento. Entendi, também, que a ludicidade é importante para a formação do sujeito, desde que seja planejada do ponto de vista pedagógico, considerando os objetivos propostos pelo currículo da escola. O memorial é, portanto, um pensamento que se desencadeia analiticamente, pois como defende Carrilho (2007), esse momento nos faz refletir sobre a formação continuada e a prática profissional – o efeito do desejo da escrita sobre si e suas práticas num movimento de olhar para si – e se debruçar sobre uma prática, constituindo-se o próprio movimento de formação. A análise reflexiva que o memorial proporciona em si é uma ação formativa.

Assim, já inserida no plano social em contato direto com vários seres, inicio o meu caminhar. Nasci em dezenove de março de mil novecentos e noventa e três, em Brasília em uma manhã chuvosa, afinal como diz a música de Elis Regina e Tom Jobim, as águas de março fecham o verão e trazem promessa de vida ao coração. Assim começa a minha história de vida, externa ao ventre materno.

Muito antes de entrar no ambiente escolar, eu já o frequentava no imaginário de minhas brincadeiras. Usava os cadernos e livros do meu irmão e fingia que lecionava para ele. Na verdade, seguia os passos de minha mãe que na época o ajudava nas atividades escolares. Estava diante da ludicidade e das estratégias didático-pedagógicas as quais considero condição *sine qua non* para aprendizagens e para o desenvolvimento infantil.

Ingressei na escola pública aos seis anos de idade conhecendo alguns códigos da Língua Portuguesa e da Matemática, devido à minha curiosidade e vivência com as atividades escolares do meu irmão. Minha mãe, aos poucos, também me ensinava. Na escola, rapidamente aprendi a ler e a escrever e me tornei uma “devoradora” de livros. Amava ler livros bíblicos e gibis da turma da Mônica. Assim aprendia, me formava e me desenvolvia construindo um novo olhar para a realidade passando a enxergá-la sob outro prisma.

Aquelas brincadeiras de professora passaram a ter mais sentido com meu ingresso na escola, para satisfação da minha mãe, pois ela presenciava situações em casa ao me ver

mobilizando o que aprendia na escola para o contexto cotidiano – fazia as paredes da casa de lousa, os lápis de cor viravam giz, as bonecas e almofadas eram os meus estudantes. Todos os dias eu replicava as aulas da escola aos meus alunos imaginários – a bronca da minha mãe era certa, pelo fato de estragar as paredes da casa. A vontade de ser professora perdurou por longos anos, mas na adolescência ela titubeou.

Sou filha de pais com pouca instrução acadêmica, ambos concluíram apenas o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, porém sempre valorizaram muito o estudo. Passei a minha infância toda ouvindo que o segredo do futuro era o estudo e que uma qualidade de vida melhor somente seria possível através dele. Meus pais desencadearam grande esforço para proporcionar a mim e a meu irmão condições para estudarmos. Estudei somente em escola pública, sempre gostando de ler e tendo sucesso na aprendizagem. Na área das Ciências Exatas, apresentava certa dificuldade e precisava de um esforço maior (inclusive aulas particulares) para conseguir aprender.

Aos 18 anos eu ingressei no curso de Pedagogia, com duração de 4 anos. Jamais poderia imaginar que a brincadeira de criança se tornaria real. A cada aprendizado compartilhado, a cada nova descoberta desse mundo educacional mais eu tinha certeza de ter feito a escolha certa. Nesse mesmo ano, precisei trabalhar para ajudar meus pais a pagar a faculdade, pois a mensalidade estava acima de suas condições. Quanto aos livros, os que não encontrávamos nos sebos, meu pai pagava para copiar. Não tínhamos computador, então eu fazia os trabalhos no laboratório de informática da faculdade. Somente com dois anos de faculdade tivemos condições de comprar nosso primeiro computador e impressora.

Foram tempos difíceis, pois eu trabalhava o dia todo e estudava à noite. Morava na periferia de Brasília, longe da faculdade. Não raro dormia no ônibus, perdia o ponto de descer e acordava no terminal rodoviário. Minha mãe sempre foi minha maior aliada, pois me acompanhava à parada de ônibus às 5h45min e me buscava às 23h30min. Era uma rotina puxada, mas ela sempre estava lá, incansável, em todas as estações. Lembro-me desta época com emoção e com o coração repleto de gratidão por esta conquista.

Aos 22 anos estava formada e Brasília ganhava mais uma Pedagoga. Na colação de grau meus pais e irmão estavam lá, na primeira fileira, emocionados e cheios de orgulho, vibrando com a minha conquista. Eu fui a primeira neta dos meus avós paternos a concluir o ensino superior.

Durante minha graduação, me apaixonei pela Pedagogia Empresarial² e enveredei por esse caminho por algum tempo. Era uma atuação nova, inclusive meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre esse tema, pois estava muito curiosa com os campos de atuação do Pedagogo. Finalizando a graduação, logo entrei na pós-graduação, uma Especialização em Psicopedagogia. Após o estágio obrigatório, optei por ficar como voluntária nos atendimentos a crianças hipossuficientes³. Esta foi uma experiência incrível na minha vida.

Ainda nesse período fui aprovada em um processo seletivo de uma agência que atua para promover produtos brasileiros no exterior, um serviço social autônomo vinculado ao Ministério das Relações Exteriores (MRE). Ali trabalhei na área de recursos humanos atuando na elaboração de projetos de educação continuada como cursos, treinamentos para o desenvolvimento e integração dos colaboradores, bem como para o desenvolvimento organizacional.

Neste período pude vivenciar experiências únicas como participar de um treinamento por três meses em Nova Iorque na Organização das Nações Unidas – ONU, entre outros países que tive a oportunidade de conhecer, ministrando palestras e participando de cursos de formação continuada. Permaneci por 10 anos nessa empresa, saí para vivenciar outro campo de atuação da Pedagogia, a docência em si.

Minha primeira experiência com a docência em sala de aula foi na Secretaria de Educação do Distrito Federal SEEDF, local onde fui discente desde fevereiro de 1989, quando adentrei a escola pública. Foi uma alegria estar neste espaço como pedagoga/professora. Lecionei em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Exerci também a função de coordenadora pedagógica.

Porém, desde meu primeiro contato com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na SEEDF, um interesse por essa atuação surgiu. No entanto, tinha consciência que para compor a Equipe eu necessitaria me qualificar mais e estudar com afinco a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Nesse caminhar, desenvolvia a consciência das minhas necessidades formativas, ou seja, precisava continuar me profissionalizando, pois a cada situação profissional que vivenciava, muitos questionamentos se enunciavam. Questionava-me como poderia mobilizar as teorias estudadas no curso para resolver tais situações. Via no dia a dia que os conhecimentos

² A proposta da pedagogia empresarial é trazer conceitos pedagógicos para desenvolver colaboradores de uma empresa no âmbito profissional e pessoal, reforçando conceitos que são construídos nos primeiros anos da educação básica, como trabalho em equipe, criatividade, empatia, confiança e respeito. Nesse sentido, o pedagogo empresarial é o profissional que estimula o desenvolvimento de capacidades nos funcionários de uma empresa.

³ Pessoas que não dispõem de recursos financeiros necessários para se sustentar.

aprendidos na formação inicial não seriam suficientes para o exercício de tais funções, sendo necessário continuar com minha formação.

Ao adentrar nesse novo espaço, vivenciei situações diversas no tocante à atuação do pedagogo na escola, pois os profissionais das Equipes – conhecidos como Pedagogos da EEAA – são docentes que optam por trabalhar no apoio pedagógico escolar, de maneira institucional, com o objetivo de auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. O trabalho dessas Equipes é organizado a partir das demandas que são mutáveis e diversas, sendo necessário que o Pedagogo se adapte ao contexto e redimensione, constantemente, a sua prática. Para tanto, salienta-se a necessidade de uma formação sólida que alie a teoria à práxis pedagógica, minimizando as lacunas deixadas na formação docente.

Em 2019, senti-me motivada a me inscrever para a concessão de aptidão para atuar como Pedagoga da EEAA. Para essa aquisição, são exigidas prova escrita e entrevista. Fui aprovada em ambas as etapas, e após o processo de remanejamento, no ano seguinte, ingressei na Equipe, onde estou atuando até o momento. Mais uma vez estava experienciando vivências, pois nesse novo ambiente deparei-me com situações vivenciadas no espaço profissional que me deixaram reflexiva. Uma delas foi o contato direto com estudantes que possuem dificuldades de aprendizagens em graus diferenciados. Não raro progridem para diagnósticos mais complexos que demandam estudos mais aprofundados. Sendo assim, fazem-se necessários estudos sobre as diferentes causas das dificuldades de aprendizagem desses alunos que a apresentam, para assim auxiliar os professores na construção do processo de aprendizagem desses alunos, o que torna obrigatória uma constante formação.

Foi após percorrer esse longo caminho como Pedagoga, atuando nesses diversos campos de conhecimento, que emergiu essa vontade latente de ingressar no Mestrado e pesquisar sobre o tema, configurando-se como minhas necessidades formativas como pedagoga.

Questionava-me constantemente acerca das diretrizes legais para atuação do Pedagogo Especialista como profissional nos espaços escolares. O que esses documentos orientavam? Como estavam postas essas orientações no regimento das instituições escolares? Por que ainda não estavam tão claras essas diretrizes para os pedagogos especialistas que atuavam no mesmo espaço que eu também trabalhava?

Sobre isto Libâneo (2008) argumenta: “o que justifica a existência da Pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana” (LIBÂNEO, 2008, p.38). Devido a tantas dúvidas e dificuldades em compreender a função do pedagogo no âmbito da Secretaria de Educação do DF, Libâneo (2008) argumenta sobre a importância de se pensar

em dois cursos, um de Pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu* e um de licenciatura, para formar professores para os ensinos fundamental e médio.

Enquanto curso, segundo Lisita (2007), a Pedagogia assim passou a se constituir em:

- Faculdades de educação que ofereceriam dois cursos diferentes, um de Pedagogia e um de licenciatura para a docência no ensino fundamental e médio;
- O pedagogo receber formação especializada por meio de habilitações, entre elas a Pedagogia escolar;
- O licenciado obteria habilitações para a docência no curso de magistério, nos componentes curriculares do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ou nos anos iniciais do ensino fundamental;
- A estrutura curricular teria uma base comum, englobando conhecimentos referentes aos fundamentos da educação, da escola e do ensino e de uma parte específica de conhecimentos profissionais, definidos conforme o contexto de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação).

Notadamente, segundo Lisita (2007, p. 513) “Trata-se de uma proposta coerente com uma visão de educação como prática social que, por não restringir o educativo ao âmbito escolar, abre o campo de exercício profissional do pedagogo”.

Considerando esse contexto, questionamentos ainda se enunciam sobre esse assunto, alguns a favor e outros contra a proposta do Libâneo. Mesmo diante de discussões e intensos debates na área educacional, ainda não se tem clareza do *status* destes profissionais da Pedagogia a respeito das contribuições desse profissional para o desenvolvimento das atividades nos espaços escolares, situação que temos vivenciado em escolas públicas estaduais do Distrito Federal, em particular aquelas nas quais já trabalhei, como já mencionado.

1.2 Problemática e objetivos da pesquisa

Partindo da problemática enunciada no meu Memorial de Formação evidenciamos a questão principal deste estudo: Que contribuições os documentos oficiais brasileiros enunciam para a formação inicial em Pedagogia, de modo a se evidenciar no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?

A partir dessa questão principal, construímos as questões secundárias que foram norteadoras para responder ao problema de pesquisa.

- Como se deu o curso de Pedagogia desde sua origem no Brasil?

- Como as aproximações e distanciamentos ocorrem entre o que regula as DCNs 2015, e o Regimento Escolar do Distrito Federal acerca da atuação do pedagogo?
- Como se configura a atuação do pedagogo das escolas públicas do DF no Regimento Escolar do Distrito Federal?

A partir destas indagações, emergiram o objeto de estudo, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as questões secundárias, respondidas mediante procedimentos metodológicos. Esses estão evidenciados no quadro de coerência (Quadro 1), que tem por objetivo apresentar a articulação entre eles, e assim percebermos a coerência da pesquisa, o que contribuiu com a compreensão do objeto pesquisado.

Quadro 1. Coerência da pesquisa.

TEMA: A formação inicial de pedagogos/as e sua atuação no contexto da escola pública do Distrito Federal: Contribuições de documentos oficiais brasileiros		
PROBLEMA DE PESQUISA: Que contribuições os documentos oficiais brasileiros enunciam para a formação inicial em Pedagogia e sua atuação pedagógica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?		
OBJETIVO GERAL: Analisar a formação inicial em Pedagogia e a atuação dos pedagogos da escola pública do Distrito Federal conforme documentos oficiais brasileiros		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Q1. Como se deu o curso de Pedagogia desde sua origem no Brasil?	OE1. Caracterizar o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil e sua contribuição para a formação do pedagogo.	M1. Pesquisa documental e revisão bibliográfica.
Q2. Como as aproximações e distanciamentos ocorrem entre o que regula as DCNs 2015, e o Regimento Escolar do Distrito Federal acerca da atuação do pedagogo?	OE2. Analisar as aproximações e distanciamentos do que regula as DCNs 2015 sobre a formação do pedagogo.	M2. Pesquisa documental e revisão bibliográfica. Análise de Discurso Crítico.
Q3. Como se configura a atuação do pedagogo das escolas públicas do DF no Regimento Escolar do Distrito Federal?	OE3. Analisar a atuação do pedagogo nos normativos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	M3. Pesquisa documental e revisão bibliográfica. Análise de Discurso Crítico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro de coerência acima apresenta uma síntese da pesquisa, relacionando cada questão secundária ao seu respectivo objetivo específico e os procedimentos metodológicos

desenvolvidos. Atingindo tais objetivos, respondemos ao objetivo geral e a questão central do estudo.

O quadro de coerência, segundo Dantas (2019), permite ao pesquisador compreender a relação entre o objeto de estudo, a questão central, os objetivos e os instrumentos e/ou técnicas para obter as informações preteridas, sem correr o risco de tais instrumentos não responderem as questões central, secundárias e os objetivos propostos.

1.3 Relevância da pesquisa

Acreditamos que estudar a formação do pedagogo é um tema de relevância, pois pensar a educação é refletir sobre os fatores que interferem na melhoria da aprendizagem e na aquisição/disseminação do conhecimento. O pedagogo é quem tem formação e detém a responsabilidade e a primazia pela organização do trabalho pedagógico na escola. O estudo mostra-se importante pela defesa da atuação que o pedagogo especialista exerce a partir de sua formação inicial, em especial aquele que atua no contexto escolar da Secretaria de Estado da Educação do DF.

Compreendemos a importância desse estudo como base para pensarmos e materializarmos formações continuadas para pedagogos do DF, com o objetivo de permitir que eles conheçam de fato o seu lugar como profissional nos diferentes contextos em que atuam.

1.4 Organização da Dissertação

No **capítulo um (este capítulo) – Introdução**, inicia-se com as Tessituras das Minhas Memórias: Passado, Presente e Futuro que marcaram e marcam a minha escolha profissional e toda a minha trajetória acadêmica e profissional, desvelando os motivos que me instigaram a realizar essa pesquisa. Apresenta-se também o tema, problema, questões de estudo e objetivos.

Na sequência, o **capítulo dois** delinea a **Metodologia** da pesquisa, revelando os passos que constituíram a investigação, bem como o contexto da pesquisa, o método escolhido, a abordagem, os documentos, os instrumentos e técnicas utilizadas.

No **capítulo três**, aborda-se o **Estado do Conhecimento** a respeito do objeto de estudo, descrevendo como tem se apresentado junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal de 2010 a 2020, tendo como delimitação de busca as teses e dissertações realizadas sobre a formação inicial do pedagogo.

No **capítulo quatro**, intitulado A Pedagogia, sua origem, formação do pedagogo

professor e práticas, apresenta um percurso histórico do curso, explanando seus métodos de ensino usados em cada época da história retratada, assim como as leis que os regiam e os movimentos que aconteciam. A *Pedagogia no Brasil e a Formação do Pedagogo*, aborda a história do curso tendo como base a legislação educacional e as políticas educacionais, pois ambas sofreram transformações ao longo do tempo, refletindo assim na formação dos pedagogos.

Na subseção seguinte (4.3), *Diretrizes para a Formação Docente: Princípios e Fundamentos*, são apresentados os elementos pedagógicos expressos nas Legislações que regulamentam, direta e indiretamente, a matéria, trazendo um recorte da trajetória histórica para as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação no país, traçando as mudanças promovidas por elas. Ainda na seção quatro, a subseção (4.4) *Epistemologia da Pedagogia e a Formação Inicial do Pedagogo Docente*, versa sobre as considerações do curso a partir de sua gnoseologia como campo científico.

Na subseção (4.5) *Formação Inicial: Caminhos para a Profissionalidade Docente*, trouxemos autores que debatem sobre a importância da formação inicial para o trabalho docente e os desafios enfrentados nessa formação e sua profissionalidade para o ensino, de modo que se alinhe ao profissionalismo, dimensões ainda muito distantes. Trazendo essas reflexões adentramos na subseção (4.6) *O Pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, delineando as funções do Pedagogo SEEA, Professor EEA, Pedagogo Orientador e o Coordenador Pedagógico, a partir de legislações Distritais, para a compreensão de sua atuação no contexto escolar da SEDF.

Partindo dessa compreensão, o **capítulo cinco**, *Síntese Integradora*, refere-se às análises das funções dos pedagogos da SEEDF investigadas na pesquisa. Explicita as funções compreendendo os aspectos, as características e circunstâncias específicas que acontecem a partir da atuação deles no espaço escolar.

Por fim, apresentamos a síntese da pesquisa, denominada **Considerações Finais**. Nesta seção, retomamos o trajeto percorrido, as discussões realizadas, os achados, resultados e contribuições do estudo. Em seguida apresentamos as referências e o apêndice.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a metodologia da pesquisa, considerando os fundamentos teórico-metodológicos (quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos), o percurso metodológico, e como foram organizados e analisados os dados coletados. Portanto, mediante esse caminhar, buscamos responder ao problema de pesquisa. Gil (2008) expressa que a primeira atividade em uma pesquisa científica é escolher o problema a ser pesquisado. A partir de uma determinada situação ou contexto, enuncia-se a questão central ou problema a ser pesquisado, mediante um método.

2.1 O método

A presente pesquisa, quanto à abordagem metodológica, é qualitativa, pois segundo Thiollent (1988), os estudos qualitativos são aqueles que se dedicam à descrição dos fenômenos, se detêm nas suas características e incluem, por exemplo, pensamentos, opiniões, modalidades, atitudes e comportamentos. É um método utilizado, principalmente nas ciências sociais, para estudar fenômenos humanos que requerem análises complexas para sua compreensão. A grande quantidade e variedade de dados que dispõe esse tipo de pesquisa possibilita que outros pesquisadores cheguem a diferentes conclusões e até mesmo continuem a investigação.

Creswell (2010, p. 43) elucida a abordagem qualitativa como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Os procedimentos fundamentais, segundo esse autor focam em amostragem intencional, coleta de dados abertos, análise de textos, imagens e interpretação pessoal dos dados obtidos. A abordagem qualitativa exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

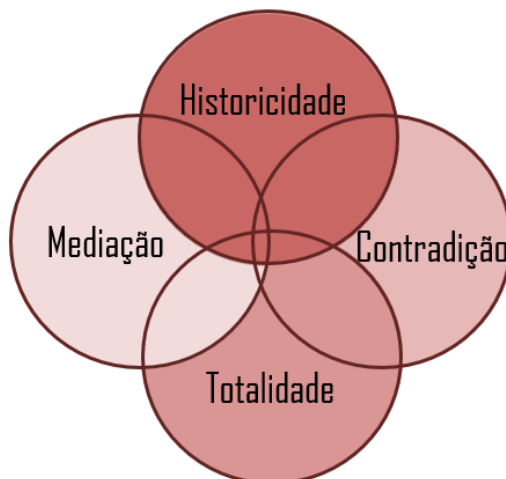
Nessa pesquisa, nos aproximamos do materialismo histórico-dialético por compreender que a formação inicial de pedagogos/as e o trabalho pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal é uma realidade histórica que está em constante movimento e transformações, com contradições. O materialismo histórico-dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade histórica, que visa explicar a sociedade e sua história. Então, a nossa realidade não é estática muito menos imutável, mas é dinâmica e pautada na dialética. A Concepção Materialista,

[...] funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência (FRIGOTTO, 1989, p.76). O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

Frigoto (1989) explicita que a teoria materialista tem como ponto de partida o conhecimento enquanto esforço reflexivo em realizar uma análise crítica da realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos seres humanos concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. Por meio dela, os sujeitos se relacionam com a realidade transformando-a e se transformando. Sobre isto, Triviños (1987, p. 51) nos lembra que “[...] o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, a sua evolução histórica e a prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.”

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a produção do conhecimento se dá mediante a tríade: Tese + Antítese + Síntese, observados os princípios da conexão entre os elementos e o princípio do movimento contínuo numa relação dialógica e dialética. As investigações científicas que possuem como plano metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, partem da necessidade de compreender e explicar os objetos investigados, como se mostram na pseudo-realidade. Foi o que nos propusemos a desenvolver neste estudo. Na figura abaixo ilustramos a interseção entre as categorias da MHD.

Figura 1. Categorias da dialética



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Historicidade é o contexto histórico-cultural e social em que se encontra o problema, a contradição é o estranhamento desse problema, a mediação é o momento que o pesquisador, colocando-se no lugar do outro, faz um movimento de compreensão desse problema. Por fim, a totalidade, representa a convergência entre as demais categorias. Em outras palavras a totalidade é o momento em que o pesquisador consegue expressar o pensado concreto de seu estudo (SAVIANI, 1991).

O autor reflete que é fundamental transpor o senso comum em direção ao pensamento filosófico, alcançar a lógica formal. Por isso, o pensamento crítico é uma referência para essa superação do senso comum educacional e a história, quando analisada como algo em movimento, torna-se transitória e transformada pelas ações humanas. Sobre isto completa Saviani (1991, p. 11):

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Isso demonstra que a dialética é uma concepção da história e da natureza ligada à ideia de que a realidade histórica está em contínuo movimento e transformações, sendo feita de contradições e mediações em busca da totalidade, um exercício complexo porque demanda do pesquisador uma postura apartada da alienação. Assim, esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real conforme abordado em Marx (2008), Frigoto (1989), dentre outros.

Para tanto, pelo método será possível encontrar o caminho que nos leve a compreensão do trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a partir da sua formação inicial. Assim, poderemos alcançar a compreensão da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações e de emancipação humana, como aponta Freitas (1995).

2.2 Procedimentos metodológicos

No que se refere aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica.

Logo, ao se pensar nos procedimentos da investigação. A pesquisa bibliográfica

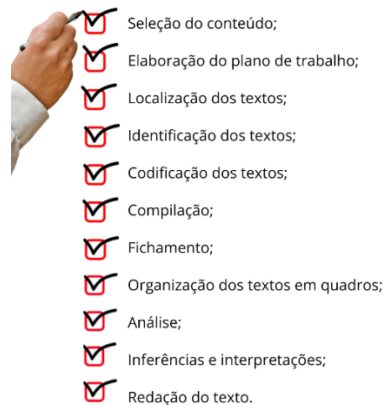
interpreta e analisa o material, impresso e digital. Entre eles podemos citar livros, documentos, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, *e-books*, entre outros. Nesse sentido, “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência, em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência” (GIL, 2002, p. 44). A pesquisa bibliográfica, como expressa Medeiros (2000), inclui-se nos procedimentos de documentação indireta e se apresenta em quatro etapas: a) identificação, b) localização, c) compilação, d) fichamento.

A identificação: cuida do recolhimento bibliográfico que existe a respeito do conteúdo pesquisado – “O trabalho do pedagogo expresso em documentos oficiais: Entre a formação inicial e a ação pedagógica.” Esse levantamento é feito por meio de catálogos de editoras, livrarias, de órgãos públicos, de entidades de classe, de universidades, de bibliotecas. No nosso caso, em bibliotecas virtuais (Z-Library, Scielo livros acadêmicos, biblioteca do Senado Federal e Portal de Periódicos da CAPES), sites oficiais do MEC e da SEEDF, e na biblioteca física da UnB.

A localização é a fase posterior ao levantamento bibliográfico e significa a localização das obras específicas, a fim de conseguir as informações necessárias. No nosso caso, realizamos levantamento bibliográfico em artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais. Considerando que a compilação se caracteriza como fase da obtenção e reunião do material desejado, organizamos o material em uma pasta virtual identificando cada material por meio de códigos (pasta de DOCs - DOC 1 – LDB; DOC 2 – DCNs; DOC 3 – Regimento da SEEDF; DOC 4 – Portarias e o caderno de concessão de aptidão; DOC 5 – Orientações Pedagógicas.

O fichamento é a transcrição dos dados em fichas, para posterior consulta e referência, devendo-se anotar os elementos essenciais ao trabalho, sendo estes organizados em quadros. Notadamente, essas anotações devem ser completas, claramente redigidas e fiéis ao original (MEDEIROS, 2000). A leitura dos textos propicia ampliação e integração de conhecimentos, enriquece o léxico e amplia a comunicação, conforme explicita Medeiros (2000). Após essa etapa foi realizada a análise de acordo com a base epistêmica estabelecida e conseqüentemente, a redação do texto. A figura 2 apresenta os procedimentos utilizados nesta pesquisa.

Figura 2. Procedimentos da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa documental, segundo Medeiros (2000), compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de um estudo sob uma determinada ótica. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias ou coleções de fotografias, leis e normas, dentre outros dispositivos. Para Gil (2002), a pesquisa documental possui fontes diversificadas, documentos conservados, memorandos, relatórios etc. Para esse autor, esta pesquisa possui diversas vantagens, sendo uma delas o fato de que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46).

Os documentos selecionados para a realização da nossa pesquisa foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais (2015); Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) e a Portaria nº 55 de 24 de janeiro de 2022; Portaria nº 565, de 7 de junho de 2022; Orientação Pedagógica SEAA e a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do DF. Nesses documentos realizamos uma observação intensiva. Como explica Medeiros (2000), na utilização de documentos científicos, o pesquisador se vê diante de dois tipos: documentos primários e secundários. Os primários englobam resultados novos de pesquisa; os secundários apresentam repetição de informações. Entre estes últimos, destacam-se: listas bibliográficas sobre certa especialidade, revisões com análise de trabalhos sobre determinado assunto, *papers* (documento sobre o resultado de uma pesquisa que apresenta visão pessoal), relato de casos. Os procedimentos utilizados na nossa pesquisa documental estão expressos no quadro 2.

Quadro 2. Procedimentos utilizados na pesquisa documental

ETAPAS	ATIVIDADES
Primeira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-análise: definição dos objetivos específicos
Segunda Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do material – textos e documentos - livros e artigos que abordavam as temáticas dos objetivos propostos, Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), Regimento da Rede Pública do Distrito Federal (2019) e as Portarias nº 55 de 24 de janeiro de 2022 e 565, de 7 de junho de 2022, bem como a Orientação Pedagógica SEAA (2010) e a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de educação do DF (2019). • Estabelecimento das categorias; elaboração das fichas documentais; seleção das referências para análise, segundo critérios definidos (classificação e numeração de cada texto).
Terceira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento dos dados (interpretações e inferências).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Utilizando a análise documental e revisão bibliográfica para caracterizar a formação do Pedagogo conforme consta na legislação, tomamos como ponto de partida a série histórica das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, complementando com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do DF, Portarias e demais normas que definem as regras a serem cumpridas pelos servidores e candidatos à aquisição das aptidões específicas ao exercício das funções da Secretaria, a partir de sua formação inicial; além de outros documentos complementares, livros, teses e dissertações que no decorrer da pesquisa se fizeram necessários.

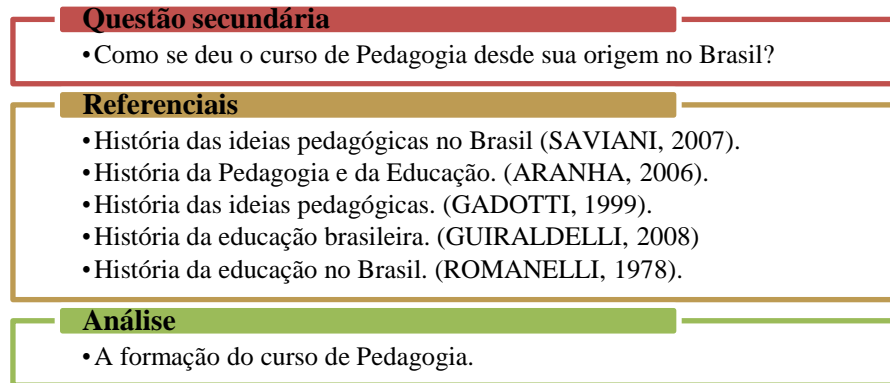
O estudo das políticas educacionais com vistas a contemplar as suas conexões relacionadas com os demais fenômenos sociais, requer que a consideremos como parte de uma realidade histórica e dialética, pois os documentos de políticas são resultado da história que é construída pela humanidade em uma sociedade concreta e real, na qual estão inseridos. Destarte, ao serem estudadas, deve-se levar em conta a importância dos aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais que as permeiam, isto é, a totalidade do cenário de construção (Subtil, 2016).

2.3 Análise dos dados da pesquisa

Para cada instrumento de coleta de dados foi organizado um plano de investigação. O quadro 3 reflete a organização que procedemos para o desenvolvimento dos estudos

bibliográficos. Nossa intenção foi delinear o histórico do curso de Pedagogia ao longo da história.

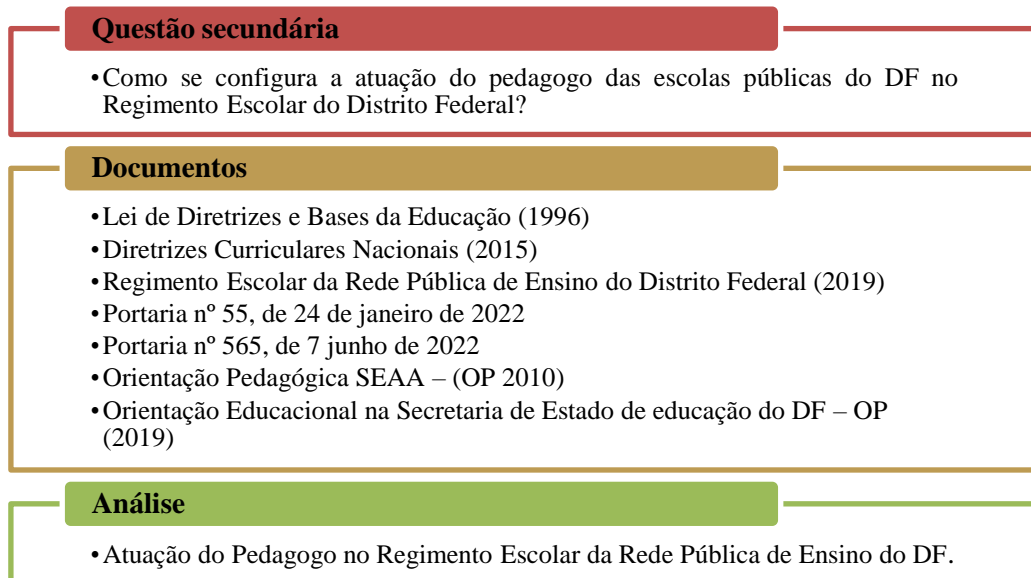
Quadro 3. Plano para análise dos referenciais bibliográficos



Fonte: Elaborado pela da autora (2022).

O quadro 4 reflete a organização que procedemos para análise documental. Nossa intenção foi delinear a atuação do Pedagogo conforme o que expressa a legislação educacional da rede pública do DF.

Quadro 4. Plano para análise dos documentos



Fonte: Elaborado pela da autora (2022).

O quadro 5 reflete a organização que procedemos para análise de discursos a partir da relação entre o que foi coletado nos diferentes documentos e a bibliografia. Nossa intenção foi desvelar aproximações e distanciamentos entre as DCNs e o Regimento Escolar do Distrito Federal em relação à atuação do Pedagogo.

Quadro 5. Plano para análise do regimento do DF

Questão norteadora
<ul style="list-style-type: none"> • Como as aproximações e distanciamentos ocorrem entre o que regula as DCNs 2015, e o Regimento Escolar do Distrito Federal acerca da atuação do pedagogo?
Análise
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximações e distanciamentos nas DCNs (2015) e no Regimento do Distrito Federal em relação à atuação do Pedagogo.

Fonte: Elaborado pela da autora (2022).

As informações obtidas nos documentos foram organizadas em quadros evidenciando cada categoria de análise pesquisada em cada documento e bibliografia.

Para a análise dos dados optamos pela Análise de Discurso Crítica – ADC. De acordo com Batista Jr, Sato e Melo (2021, p. 49), a “ADC é um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. É teoria e método para mapeamento de conexões entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade”.

Preliminarmente, abordamos a leitura crítica por ser fundamental para a compreensão da ADC. Então, ao pensar em uma leitura crítica estamos nos colocando em oposição à leitura mecânica de uma coleta objetiva de dados, de uma visão simplória das palavras e seus significados imediatos e de uma apreensão apática, ou meramente a junção de conteúdo. Com a leitura crítica deve-se pensar em uma leitura social firmada na compreensão, interpretação, reflexão à crítica e à produção do texto inserido em um contexto social. Nesse sentido:

[...] podemos compreender a ADC como o estudo da linguagem em uso. O uso da linguagem é entendido como as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais. Desse modo textos orais e escritos participam das ações intermediando e organizando as práticas humanas” (BATISTA JR, SATO, MELO 2018, p. 8).

Ao pensarmos na ADC, devemos ter em mente que a análise é parte do processo de pesquisa e para que isso aconteça é fundamental que todas as etapas estejam em consonância com a análise escolhida. Em outras palavras, toda pesquisa parte de um problema, de uma inquietação que dará base para se pensar a sua validade, assim como ter clareza que a inquietação merece uma pesquisa para que seja esclarecida, pois “[...] cabe ao/à analista de discurso crítico atentar para as vozes historicamente violentadas que pedem mudança” (IRINEU et al., 2020, p.17).

É conveniente esclarecer que a ADC não se ocupa apenas da articulação entre palavras, das escolhas de termos, das escolhas lexicais que são carregadas de ideologias, não

se ocupa com a forma gramatical que se revestem os discursos. A teoria vai além, pois busca explicar acerca dos fenômenos sociais, sempre partindo de uma problemática social, desvelando o modo como o discurso enquanto linguagem em uso participa dessa construção estabilizando distorções sociais. Assim seus estudos derivam de diferentes referenciais teóricos e metodológicos. A ADC busca relacionar os processos de produção textual com a interpretação da prática social.

Portanto, o dispositivo vem objetivado, isto é, um conjunto de estratégias que fazem com que uma determinada forma de poder funcione em um determinado lapso de tempo da história e vai paulatinamente sendo substituída por outra, à medida que vai deixando de ser eficaz. Esse conjunto heterogêneo tem uma dimensão linguística sendo constituído por discursos, leis, englobando uma dimensão que passa pela linguagem comum, pela especializada, pelo saber acadêmico e pelo conhecimento produzido pelos especialistas.

Sobre isto, Orlandi (2005, p. 59) afirma que esses dispositivos têm como característica principal colocar o dito em relação ao não dito “[...] procurando ouvir aquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui os sentidos de suas palavras”. O que é dito, o discurso, possui diversos elementos a serem desvendados e explanados para assim dar um adequado suporte à pesquisa. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que nessa pesquisa investigaremos o discurso na linguagem dos referenciais bibliográficos verificando o que as legislações aludem sobre o problema pesquisado.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta seção apresenta uma síntese das produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre o estado do conhecimento no intuito de visibilizar o quantitativo de pesquisas a este respeito, a profundidade e a ótica do estudo com o propósito de apontar sua relevância e ineditismo.

As expressões *Estado do Conhecimento ou Estado da Arte*, segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986), resultam de uma tradução literal da língua inglesa, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área. Complementando tal assertiva e aprofundando sua extensão, o pesquisador deve, necessariamente, atentar para que seu estudo seja realizado da forma mais ampla e atual possível, observando as características socioculturais que envolvem o objeto de estudo, realizando inferências e interpretações. O que nos leva a concordar com as ideias de Gustsack e Schaefer (2018) ao afirmarem que é impossível a neutralidade na pesquisa e na educação, bem como confirmando a tese de que defender a sua possibilidade é pura falácia. Segundo os autores, em consequência, isso nos conduz à responsabilidade, por um lado, com o repensar nossas práticas científicas, pedagógicas e políticas como processos profunda e complexamente interligados, interdependentes e complementares. “E, por outro lado, a assumir o compromisso de dessacralizar os afazeres científicos aproximando-os do cotidiano das pessoas.” (SCHAEFER e GUSTSACK, 2018, p. 1)

Para Morosini e Fernandes (2014):

O estado do conhecimento se constitui de identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Além disso, deve-se dedicar especial atenção aos estudos de revisão que, na visão de Soares e Maciel (2000), são necessários no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos. Outro detalhe que se torna cada vez mais relevante e necessário diz respeito à inserção, nos trabalhos apresentados, de um resumo, que assim o define Garrido (1993, p. 5), na apresentação do Catálogo do Instituto de Psicologia da USP:

Além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescentou-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante

papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa (GARRIDO, 1993, p. 5).

Para se iniciar uma análise sistematizada do Estado do Conhecimento pressupõe a adoção de três etapas: i) bibliografia anotada, ii) sistematizada e iii) categorizada, que, depois de analisada e trabalhada, será reescrita.

Nesse sentido, a catalogação das pesquisas e estudos favorecem a busca primária, pois os catálogos são as fontes básicas de referência para efetuar o levantamento dos dados e suas análises (FERREIRA, 2002). Embora reconheça-se a sua importância, a catalogação não tem a finalidade de tranquilizar o pesquisador mais atento, pois, devido à ausência de critérios, um mesmo objeto de estudo é analisado a partir de diferentes pontos de vista, pois cada pesquisador realiza inferências e interpretações, e embora sejam sujeitos históricos, cada um deles tem a sua própria história de vida. O que nos leva a perceber em seus escritos a criatividade de cada um deles, os argumentos que apresentam para discutir os resultados, os quais são enunciados a partir do escopo teórico que assume e sua experiência como pesquisador do objeto estudado.

Em outras palavras, como escreve Japiassu (1975, p. 24-25), a compreensão de que a atividade científica “é uma atividade humana e social como qualquer outra, pois está impregnada de ideologias, de juízos de valor, de argumentos de autoridade, de dogmatismos ingênuos [...]”.

Buscando aprofundar os conhecimentos acerca da atuação do Pedagogo na escola considerando a sua formação inicial, realizamos um levantamento inicial da produção bibliográfica, reunindo teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2020, disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção realizada deu-se utilizando a estratégia de busca de palavras-chave. Os artigos não foram incluídos, pois se verificou que em sua maioria são recortes dos estudos de mestrado e doutorado constantes nas teses e dissertações pesquisadas.

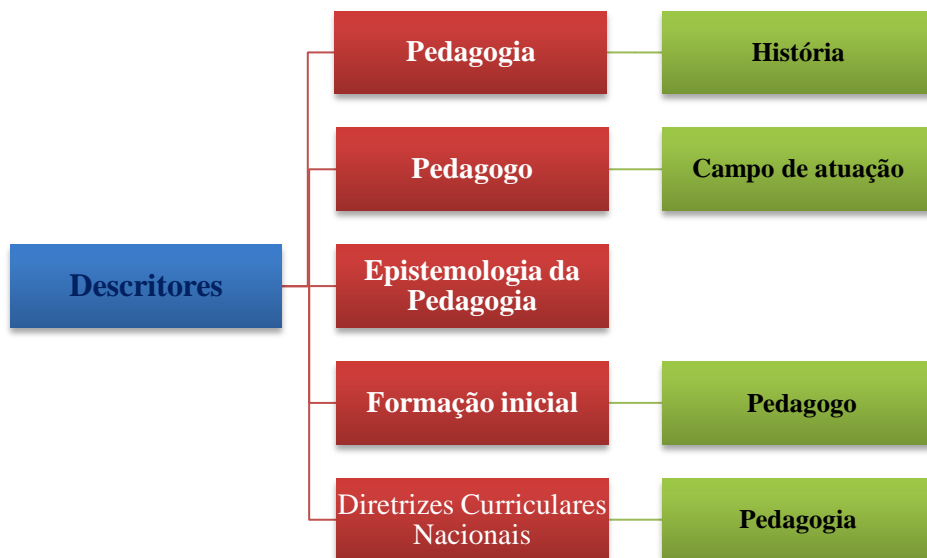
O *site* utilizado para realização da pesquisa foi a BDTD, por integrar em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional em texto integral, possibilitando uma forma uniforme de busca e acesso a essas informações. Essa ferramenta de busca permite ao pesquisador consultar o repositório recuperando resultados resumidos ou detalhados e ter acesso ao repositório de origem da tese ou dissertação para leitura, impressão ou *download* do arquivo.

Sobre a pesquisa dos trabalhos, a primeira etapa foi feita por categorias/chaves iniciais deste objeto de estudo. Para refinar a busca fez-se necessário utilizar dois filtros para uma melhor delimitação do tema, como por exemplo: Filtro 1: palavra-chave – Pedagogia; Filtro 2: História da Pedagogia. Utilizou-se o 2º campo de pesquisa, pois o descritor inicial se mostrou amplo.

Em um segundo momento, realizou-se um novo filtro a partir da leitura dos títulos e dos resumos das dissertações e teses pré-selecionadas, para logo após, proceder com a leitura integral dos textos nos quais os resumos demonstraram afinidade com o tema aqui pesquisado, para, assim, nos aproximarmos do objeto de estudo. No tópico seguinte, serão explicitados os descritores pesquisados, bem como os filtros realizados neste Estado do Conhecimento.

No processo de desenvolvimento da pesquisa fomos depreendendo os termos indutores como instrumento de análise da realidade. Nesse sentido, principiamos a pesquisa com os indutores elegíveis para delineamento do estudo (Figura 3).

Figura 3. Descritores da pesquisa

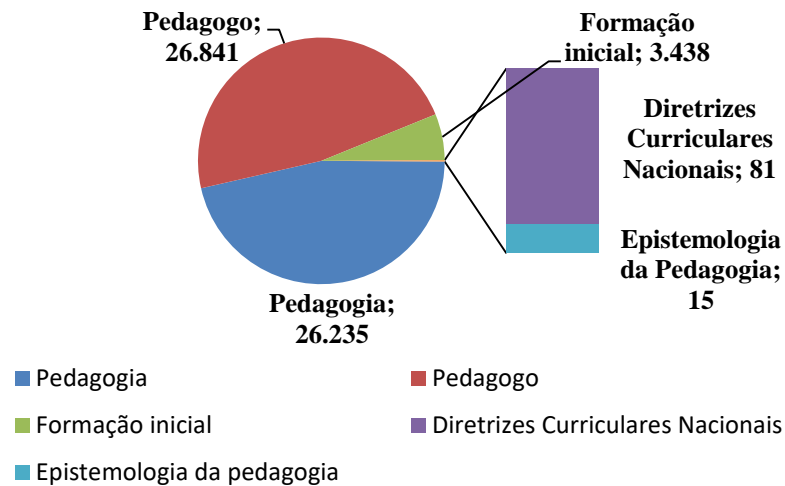


Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Vale salientar que ao realizarmos o primeiro filtro com os indutores iniciais, encontramos um total de 56.610 (cinquenta e seis mil, seiscentos e dez) resultados da amplitude e generalidade dos termos de busca, o que torna humanamente inviável ler e analisar todos esses trabalhos, o que nos levou à realização de um segundo filtro, mais

acurado, tendo em vista a redução deste volume para viabilização do estudo. Deste modo, foram acrescentados subdescritores a alguns descritores, conforme apresentado no Gráfico 1.

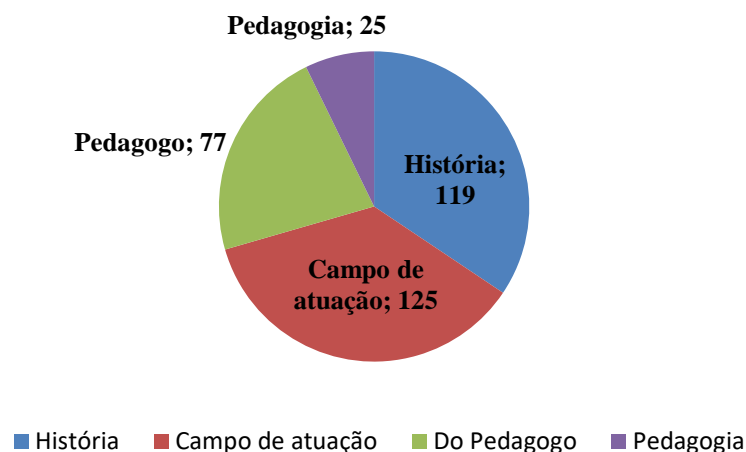
Gráfico 1. Número de descritores por filtro: 1º filtro



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Nos gráficos 1 e 2 demonstramos o volume de trabalhos encontrados destacando o volume deles por filtro.

Gráfico 2. Número de descritores por filtro: 2º filtro



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

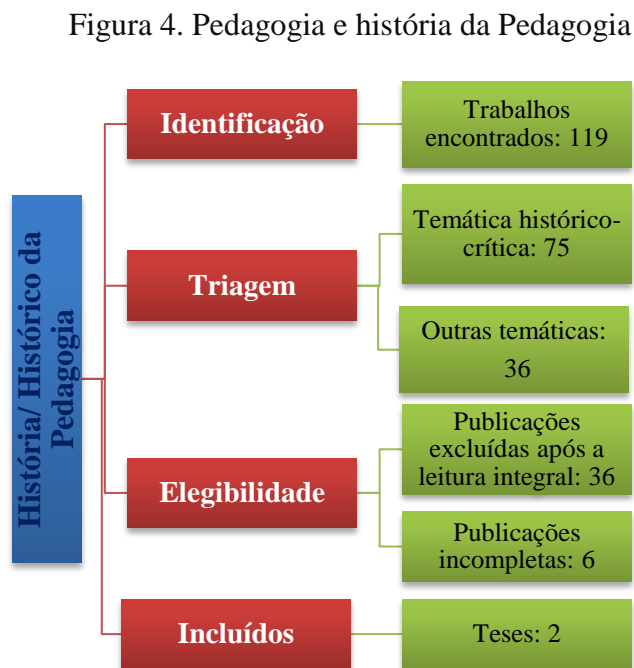
É preciso enfatizar que **Epistemologia da Pedagogia** foi a única categoria à qual não aplicamos um segundo filtro, devido ao pequeno volume de trabalhos encontrados.

Realizados os filtros, mergulhamos nas leituras em busca de elementos que se aproximavam do estudo. Como constatado, em parte dos trabalhos selecionados, ao adentrarmos em seu conteúdo, não encontrávamos menção ao que investigávamos.

Assim, selecionamos apenas os trabalhos que apresentavam conceituações de tais descritores, reduzindo significativamente o volume de trabalhos para análise.

Dos 119 trabalhos encontrados com o subdescriptor **História da Pedagogia** disponibilizada pela BDTD, realizamos leituras de seus títulos e resumos para identificar aqueles que continham o termo indutor, bem como fundamentavam a Pedagogia e sua história.

Verificou-se, com a leitura dos trabalhos selecionados, que o sistema não buscou apenas a palavra-chave “história”, trouxe também o descritor “histórico” atrelada à histórico-crítica, conforme figura 4.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Dos 119 trabalhos, 75 abordavam a temática histórico-crítica, 36 abordavam a palavra história em diferentes narrativas como por exemplo, a importância da contação de histórias no fazer pedagógico ou coordenadores pedagógicos e professores de história, ou ainda o ensino de história no curso de Pedagogia. Ou seja, não se atrelavam ao contexto da história da Pedagogia, que era o foco principal da busca. Em 6 trabalhos havia inconsistências (o arquivo não constava na base de dados e nem no repositório da Faculdade/Universidade).

Desses, selecionamos 2 teses que dialogavam com o subdescriptor, conforme Quadro 6.

Quadro 6. Pedagogia e história da Pedagogia

Autor (a) / ano	Título do estudo	IES	Publicação
Tagliavini (2019)	A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas DCNs do Curso de Pedagogia	UFSCar	Tese
Coutinho (2013)	A questão da prática na formação do pedagogo	UNICAMP	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

As pesquisas, de um modo geral, esboçam a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil trazendo as legislações que regeram e regem o curso, assim como a relação teoria e prática.

Tagliavini (2019), em “A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia”, destaca a criação e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia no Brasil com enfoque nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas (2006 e 2015), com o intuito de compreender a formação do pedagogo, tendo como objeto da pesquisa as DCNs. Tem como escopo compreender a história da criação e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia no Brasil, bem como os embates teórico-práticos que envolveram as diretrizes curriculares, entre os educadores e especialistas em educação. Baseou sua pesquisa no conceito marxista de “práxis social” e, em especial, nas relações entre o universal e o particular de Gramsci, e sua concepção historicista da realidade, além do trabalho como princípio pedagógico. Aponta os limites das Diretrizes Curriculares e apresenta uma alternativa para que essas relações possam se tornar fecundamente dialéticas, com o intuito de formar educadores não apenas instruídos e tecnicamente competentes, mas também cultos e capazes de desenvolver alunos cidadãos.

Coutinho (2013), em sua tese, resgata a trajetória histórica no curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem, até o ano de 1980. Tece uma reflexão crítica sobre a evolução desse movimento em confronto com os determinantes históricos. Abordando a questão da prática na formação dos professores explicita, à luz da concepção materialista-dialética da história, a ausência de preocupação com essa formação nos cursos de Pedagogia desde o Brasil Colônia. Deste modo, apresenta os antecedentes históricos desde a educação jesuítica, até a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, passando pelos Institutos de Educação criados na década de 1930, a instituição formal do curso de Pedagogia em 1939, as LDB de 1961 e suas regulamentações de 1962 e 1969, bem como a Reforma Universitária de 1968. Baseou-se, também, nos planos de curso e programas de ensino da Universidade de São Paulo, que considera estar na origem do modelo do curso de Pedagogia adotado no país.

As teses analisadas historicizaram a Pedagogia no Brasil. Tagliavini (2019) contempla a criação do primeiro curso, em 1939, sistematizando seu histórico e trazendo ainda a aprovação e implantação das DCNs e sua relação entre teoria e prática. Coutinho (2013) buscou compreender a trajetória do curso, também desde sua origem, observou a diferenciação entre a teoria e a prática, delimitando seu universo de estudo até o ano de 1980. Com essa primeira abordagem preliminar apresentamos um panorama das raízes e os fundamentos da Pedagogia no Brasil, situando-os historicamente, para, dessa forma, contextualizar o presente estudo delineando sua abrangência e destacando seus pontos de interesse.

Dos 125 trabalhos encontrados com o descritor **Campo de atuação do Pedagogo** disponibilizados pela BDTD, após realizadas as leituras de seus resumos para identificar aqueles que continham o termo indutor, selecionamos 4 dissertações conforme o Quadro 7, pois estes apresentaram afinidade com o termo.

Quadro 7. Pedagogo e campos de atuação

Autor (a) / ano	Título do estudo	IES	Publicação
Andrade (2013)	Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos conselhos de educação.	UERJ	Dissertação
Freitas (2019)	O trabalho do pedagogo para a organização pedagógica da escola.	UnB	Dissertação
Somacal (2012)	Professor pedagogo: que profissional é este?	UFSC	Dissertação
Melo (2010)	A formação do pedagogo professor no curso de Pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formados no campus avançados de Patu na UERN.	UFRN	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Dos 121 excluídos, 8 dissertações estavam repetidas (contabilizadas duas vezes no sistema), 113 trabalhos citam a atuação do pedagogo em contextos que não dialogam diretamente com este, apresentando como enfoque a atuação deste profissional no campo específico da educação especial, ensino médio, estágio supervisionado, educação inclusiva, atuação de pedagogos em abrigos Municipais, inspetor escolar; atuações em representações sociais, espaços rurais, gestão de pessoas, educação não formal, orientador pedagógico, espaços - não escolares e gestor escolar.

Figura 5. Pedagogo e campos de atuação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Andrade (2013), em sua dissertação “Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos Conselhos de Educação”, aborda a orientação pedagógica como campo de atuação profissional no contexto brasileiro, intimamente ligada à estruturação e consolidação do sistema educacional no Brasil. De forma semelhante aos demais autores pesquisados, destaca que, historicamente, observa-se desde a formação jesuítica, um conjunto de ações administrativo-pedagógicas que indicam a necessidade de procedimentos articulados e distribuídos entre os diferentes níveis das hierarquias institucionais, sem os quais os propósitos organizacionais não seriam atingidos. Investigou, com base nos pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, como se caracterizaram a orientação pedagógica e as funções e atribuições atuais do orientador pedagógico. O autor ainda destaca a necessidade de um efetivo cumprimento das regras para a manutenção da coerência entre os princípios e as finalidades da educação no contexto da gestão democrática e da docência.

Freitas (2019), apresenta em sua dissertação o tema “O trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a organização pedagógica da escola”. Seu estudo buscou investigar o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da SEEDF, na organização pedagógica das escolas públicas do DF. Discorre sobre a atuação da EEAA no programa de intervenção educacional e no trabalho pedagógico com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Analisou as principais legislações afetas à EEAA. Demonstrou a posição do pedagogo em sua área de atuação, as contradições entre as normas vigentes e o trabalho prático na escola. Detectou uma nítida articulação entre pedagogos, docentes, estudantes e família, na busca da

qualidade na organização do trabalho pedagógico. Registrou, ainda, que os professores se beneficiam do trabalho do pedagogo, mesmo não tendo claro conhecimento sobre sua função, bem como constatou a carência na formação continuada específica aos pedagogos da EEAA.

Somacal (2012) apresenta uma indagação em sua pesquisa sobre a profissão do professor pedagogo e o campo atual dos Professores Pedagogos, tendo como objetivo analisar os profissionais que atuam, especificamente, em uma escola da cidade de Toledo, no Paraná, identificando seu perfil, as perspectivas com relação à profissão e como eles veem sua práxis educativa no ambiente escolar. Aborda também a legislação que extinguiu as profissões de Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, que foram transformados em Professores Pedagogos. Apresenta um histórico do curso de graduação em Pedagogia e o papel desses profissionais com foco nos marcos legais e a legislação que trata da atuação desses Professores Pedagogos naquele Estado. Analisa as realizações e dificuldades por eles enfrentadas, bem como as perspectivas sobre sua profissão.

Melo (2010) em seu trabalho intitulado “A formação do pedagogo-professor no curso de Pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formados no campus avançado de Patu da UERN”, argumenta que as inconclusas políticas referentes à formação do magistério, em especial no que tange ao curso de Pedagogia, têm gerado insatisfações no âmbito da Universidade, cujos profissionais pedagogos discutem sobre seu campo de atuação e a necessidade de um currículo que atenda suas demandas. Identifica as necessidades relativas à capacitação e formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas limitações, dificuldades na articulação teoria-prática, além de contribuições e sugestões para o aprimoramento efetivo da formação dos professores.

As autoras Andrade (2013), Freitas (2019), Somacal (2012) e Melo (2010), destacam o tema Pedagogo, estudando os possíveis campos de atuação desse profissional e demonstrando que a capacitação profissional se revela fundamental quando aliada à formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece a obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados aos estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de formação para todos os professores em exercício.

Nessa Lei, a formação continuada recebe destaque, por exemplo, no art. 67, onde lemos que: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

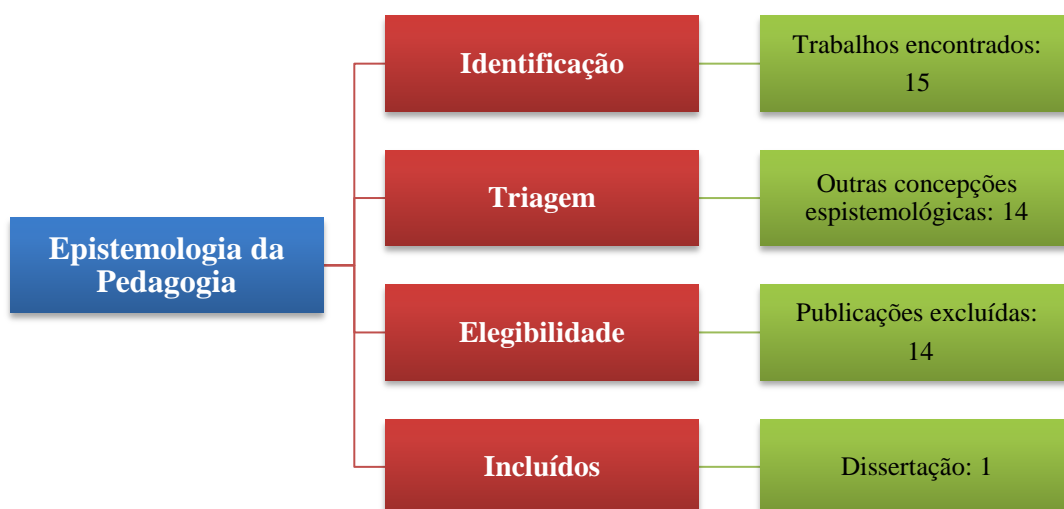
A preocupação de como deve constituir-se essa formação aparece no art. 61, no qual diz que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: a) articulação entre teoria e prática; b) remuneração e aperfeiçoamento dos docentes e dos profissionais da educação, contemplando: remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica... (FUNDEB – MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2007, p.24).

Embora determinadas em lei, essas diretrizes ainda estão a desejar, pois faltam investimentos na formação continuada de professores, tanto em sua profissionalidade como nos profissionalismos. Categorias, que segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) estão desalinhadas.

Dos 15 trabalhos encontrados com o descritor **Epistemologia da Pedagogia**, disponibilizado pela biblioteca, realizamos leituras de seus resumos para identificar aqueles que continham o termo indutor, bem como se encontravam fundamentados. Destes, selecionamos 1 dissertação intitulada “Pedagogia como ciência, afinal é possível isso? Contribuições de Demerval Saviani para o debate epistemológico” (SOARES, 2010). Conforme a figura 6, suprimimos 14 trabalhos, pois mencionavam a Epistemologia como discurso epistemológico em tempo de cultura digital, concepções epistemológicas na relação com a prática pedagógica e epistemologia genética.

Figura 6. Epistemologia da Pedagogia



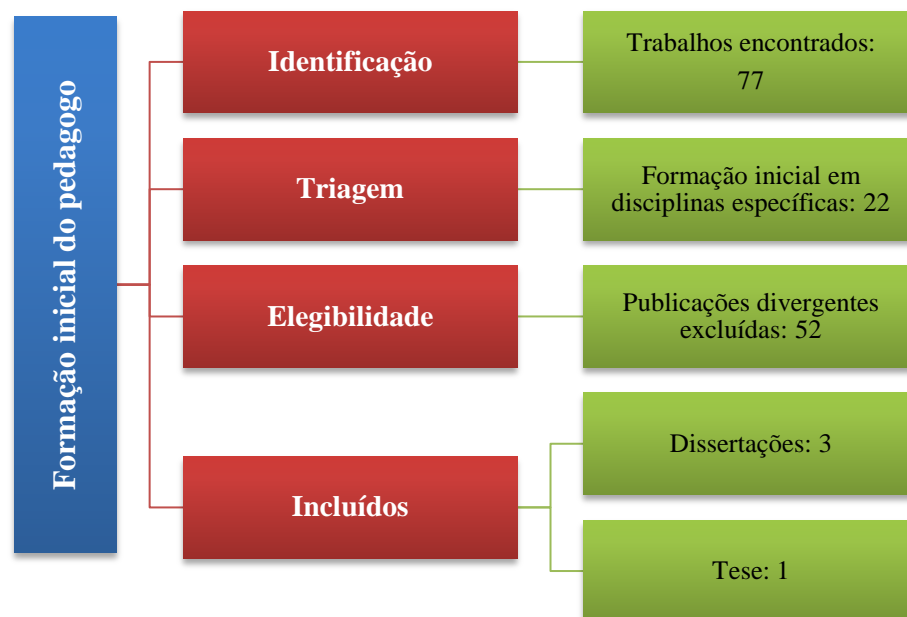
Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Soares (2010), em sua dissertação “Pedagogia como ciência, afinal é possível isso? Contribuições de Demerval Saviani para o debate epistemológico”, analisa a concepção da

Pedagogia como ciência. Consigna que no Brasil não são comuns estudos que se debruçam sobre a questão da cientificidade da área e, além disso, nos estudos existentes não há consenso sobre quais pressupostos básicos devem compor tal ciência, conforme destaca Saviani, a partir dos pressupostos culturais, intelectuais e escolares oriundos da teoria de Gramsci (1979), aplicando o conceito de cultura ao contexto educacional. Defende como princípio, uma escola única para ricos e pobres, pois o conhecimento não é propriedade da burguesia. Considera o professor como o responsável principal pela condução do processo.

Dos 77 trabalhos encontrados com o descritor **Formação inicial do Pedagogo**, disponibilizada pela BDTD, realizamos leituras de seus resumos para identificar aqueles que continham o termo indutor, bem como se encontravam fundamentados (Figura 7). Porém, ainda que usando um segundo filtro para delimitar o tema, o sistema trouxe 22 dissertações sobre a formação inicial em algumas disciplinas específicas como Matemática e Música e em outras profissões, como Psicologia e Biologia.

Figura 7. Formação inicial do pedagogo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Sendo assim, 3 dissertações e 1 tese, aludiram com este estudo, conforme o Quadro 8.

Quadro 8. Formação inicial do pedagogo

Autor (a) / ano	Título do estudo	IES	Publicação
Xavier (2018)	Formação inicial do pedagogo em IES públicas e privadas de Fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior	UECE	Dissertação
Crestani (2018)	Formação inicial do professor da Pedagogia na região sudoeste do Paraná	UTFP	Dissertação
Lima (2015)	Formação inicial em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias	UFRGS	Tese
Leite (2015)	Formação de professores das séries iniciais: o pedagogo em questão	UNESP	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Xavier (2018) traz como objeto de pesquisa o tema “Formação inicial do pedagogo em IES públicas e privadas de Fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior”. Parte do pressuposto que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados e são inerentes ao ser humano, e que a educação é essencial para o seu desenvolvimento, pois tem a função de proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Tem seu referencial teórico em Karl Marx e Lukács, e sua leitura ontológica da teoria de Marx.

Lima (2015), com sua tese sobre a “Formação inicial em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias”, apresenta um estudo sobre os profissionais que atuam na Educação Infantil, abordando as questões ligadas à infância, formação de pedagogos, docência na educação infantil e currículos. Aborda, com ênfase na Sociologia da infância, a inter-relação entre Educação e os estudos da infância, sem desvincular-se da prática. Detectou uma indivisibilidade sobre o pensar nas múltiplas infâncias no curso de Pedagogia e a necessidade de se incorporar, no currículo, as questões a elas relacionadas.

Leite (2015) propõe, em sua pesquisa sobre a “Formação de professores das séries iniciais: o pedagogo em questão”, demonstrar a importância do pedagogo para o processo ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em um ensino de ciências, fundamentado em uma leitura construtivista. Apresenta uma síntese histórica do curso de Pedagogia, a importância da formação continuada para o efetivo ensino de ciências naturais, seus conteúdos e metodologias. Resgata a história do ensino de ciências naturais, a legislação vigente, tendo como base teórica os ensinamentos de Piaget sobre educação.

Crestani (2018), em sua dissertação com o tema “Formação inicial do profissional da Pedagogia na região Sudoeste do Paraná”, propõe-se a analisar como esse processo se desenvolve em especial nos cursos de Pedagogia daquela região. Descreve os pressupostos

teóricos que se inserem nos projetos pedagógicos, a concepção de profissional e suas matrizes curriculares em consonância com as DCNs para a formação de professores. Busca analisar o processo de formação do pedagogo, sua multidimensionalidade e especificidade de atuação, sua complexidade e dimensão social. Observa que os pressupostos teóricos adotados são regidos pelos princípios da Pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, na qual a educação deve relacionar-se dialeticamente com a sociedade e a compreensão da natureza humana, e que a formação de professores deve pautar-se em uma ação social e cultural que a capacite para intervir na realidade.

Dos 25 trabalhos encontrados com o subdescriptor **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**, disponibilizados pela BDTD, realizamos leituras de seus resumos para identificar aqueles que continham o termo indutor, bem como encontravam-se fundamentados. Destes, selecionamos 2 teses (Quadro 9).

Quadro 9. Diretrizes Curriculares Nacionais

Autor (a)/ano	Título do estudo	IES	Publicação
Moura, 2017	Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo.	UFBA	Tese
Portelinha, 2014	A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-Diretrizes Curriculares Nacionais.	UFRGS	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022).

Na figura 8, sobre as Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, os 23 estudos não selecionados versavam sobre as DCNs para educação especial; reforma curricular a partir das diretrizes dos cursos de Pedagogia nos Estados de Mato Grosso, Pernambuco, São Paulo e Belo Horizonte; e estudos traçando paralelos entre DCNs em vigor na data da pesquisa com DCNs anteriores, as que serão abordadas nesta pesquisa.

Figura 8. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa na BDTD (2022)

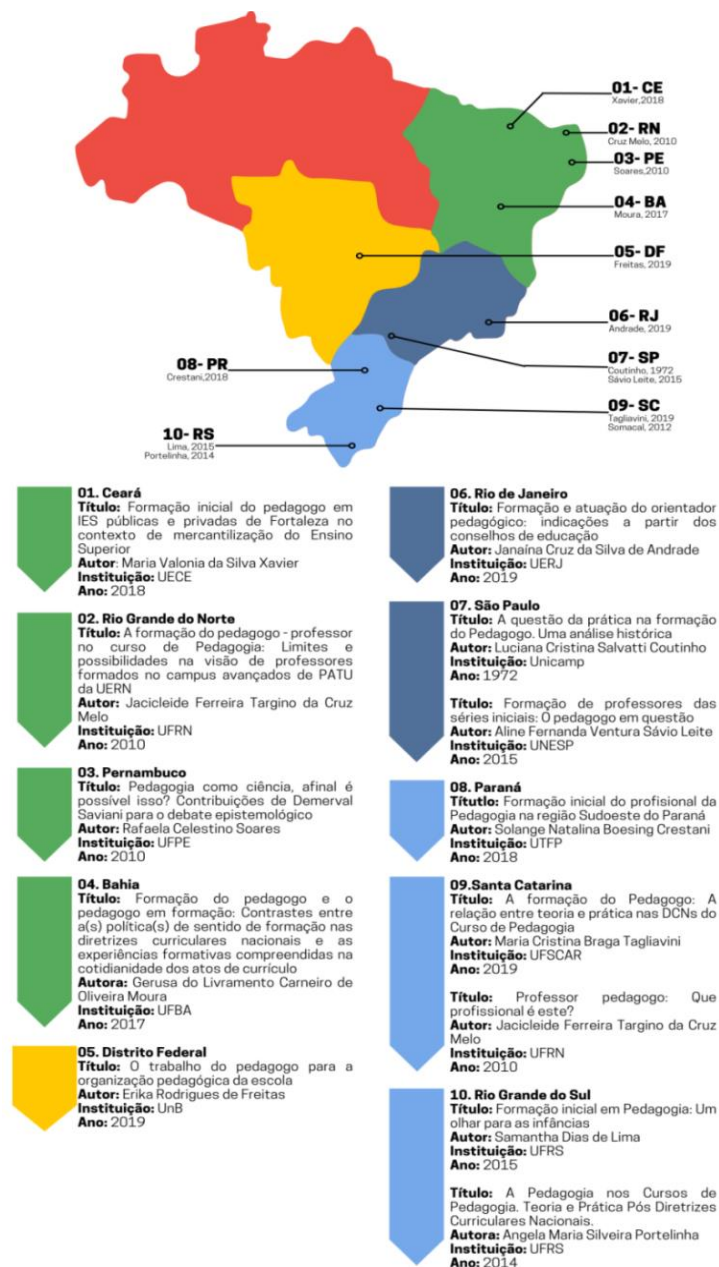
Moura (2017), em sua tese de doutorado com o tema “Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo”, apresenta as preocupações decorrentes da necessidade de modificação e adequação do currículo de formação do pedagogo a partir da exigência legal de graduação em nível superior para o exercício profissional dos docentes. Discorre sobre as diferenças observadas na prática na escola entre o que é exigido para essa formação e os resultados que vêm sendo efetivamente alcançados. Aborda a existência do que denominou um choque pedagógico, que ocorre quando o profissional se depara com a realidade fática da escola, em especial da rede pública, que apresenta condições estruturais que colidem frontalmente com as necessidades mínimas para o exercício da prática do ensino-aprendizagem.

Portelinha (2014), com o tema “A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: Teoria e Prática Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais” apresenta, em sua tese de doutorado, um significativo marco no estudo das DCNs, ao detalhar o contexto das reformas curriculares para a formação de professores, em especial na década de 1990. Destaca a concepção de Pedagogia nas DCNs para a formação de professores para a educação básica. Traça um contraponto entre Pedagogia da competência e competência da Pedagogia, realçando a constituição de seus aspectos teórico-científicos, bem como a relação teoria e prática como o problema central da Pedagogia.

Observa a dicotomia entre as concepções anunciadas e as consentidas no curso de

Pedagogia, no *lócus* da União, procurando resgatar a identidade sócio-histórica da formação profissional do curso de Pedagogia, a abrangência dos estudos destinados às áreas da profissionalização docente e as práticas, como componente curricular, bem como desvela a Pedagogia a partir das disciplinas integrantes da grade curricular. Apresenta um detalhado e minucioso levantamento sobre o perfil profissional dos cursos, os aspectos genéricos e específicos das diversas disciplinas que compõem o currículo, desde o início até o estágio final supervisionado. Como forma de destacar a quantidade de estudos, apresentamos a Figura 9.

Figura 9. Quantitativo de estudos por Unidade Federativa.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas na BDTD (2022).

Notadamente, as pesquisas ora analisadas e localizadas em diversos Programas de Pós-graduação em diversos Estados e no Distrito Federal, alcançam quatro das cinco regiões do país – Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o que amplia o universo sociocultural e as características regionais.

O Estado do Conhecimento destaca o ineditismo do estudo por não haver produção que aborde, diretamente, a temática proposta. O estudo se torna singular pois pretende investigar o trabalho do pedagogo expresso em documentos oficiais e como se refletem na formação inicial e na ação pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal. Deste modo, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como para as IES que formam pedagogos.

A seguir, apresenta-se o quarto capítulo – fundamentação teórica, que traz à luz a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, mostrando sua trajetória com a finalidade de compreendermos os contextos em que aconteceram as formações dos pedagogos no país.

4 A PEDAGOGIA, SUA ORIGEM, FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PROFESSOR E PRÁTICAS.

A Pedagogia, sua origem e a formação de professores, assim como a história do curso no Brasil é o tema deste capítulo. Nele são abordados os pontos relevantes de sua história, promovendo uma análise sob a ótica da teoria, bem como a influência sociopolítica que conduziu essa formação aos moldes e à arquitetura curricular observados atualmente.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (BRASIL, 2020), o Brasil conta, atualmente, com mais de dois milhões de professores na Educação Básica, cuja formação se deu em características distintas, tanto de exigências, quanto de metodologias, e não há como falar do tema sem contextualizá-lo historicamente. Para que se possa ter uma percepção mais adequada da história da educação e de suas raízes, busca-se apresentar uma visão panorâmica elencando os pontos de maior relevância.

4.1 História da educação no Brasil – A história pouco contada

Nesta subseção será apresentada uma síntese da trajetória histórica da educação no Brasil, pois para entender o presente, precisa-se compreender o passado, até para que seja possível construir projetos futuros de uma forma mais pertinente e acertada. De acordo com Aranha (2006):

[...] A história é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo. A Pedagogia é a teoria crítica da educação, isto é, da ação do homem quando transmite ou modifica a herança cultural. [...] o homem é um ser histórico, já que suas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, como também da experiência pessoal (ARANHA, 2006, p.15).

Então, para apreendermos a Pedagogia é necessário percorrermos a história da educação, pois ela está presente em todas as sociedades e em constantes mudanças. A ascensão da educação está intimamente ligada à evolução da sociedade. Segundo Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos. Nesse sentido, nos afirma Saviani (2013) que “Se os educadores quiserem compreender a fundo o significado essencial de sua profissão, eles devem se abrir sem reservas para a História da Educação”.

Diante da importância da educação, nos debruçamos sobre a seguinte indagação: Pode-se afirmar que a educação no Brasil nasce com a chegada dos europeus a partir do século XVI, como boa parte da história conta? Considerando a educação formal, não podemos negar a importância dos portugueses quando trouxeram para o Brasil os Jesuítas, com uma

proposta de ensino pautado no *Ratio Studiorum*. Todavia, já havia aqui uma educação informal, advinda dos mais diferentes povos nativos que habitavam o território brasileiro. Segundo Saviani (2007, p. 36), “[...] havendo populações no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades”.

Nestas comunidades, a educação era bem diferente do modelo que temos nos tempos atuais – institucionalizada, organizada e regida por leis – por ser informal, embora tivesse um sentido real e concreto em relação à própria comunidade. Todos tinham acesso igual à educação, pois era a forma pela qual as futuras gerações conseguiam levar adiante os seus aspectos culturais e, principalmente, os conhecimentos necessários para a continuidade da vida e do próprio grupo.

[...] As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa (SAVIANI, 2007, p.37).

O aprendizado ocorria por meio da prática, da imitação sistemática, da experiência e do conhecimento, transmitidos pelas pessoas mais velhas. Nessa organização social as crianças acompanhavam os adultos em seus afazeres, seja na caça, na pesca, na agricultura, observavam como as tarefas eram executadas e iam aprendendo, enquanto os adultos corrigiam os trabalhos deles, quando algo estava errado. Esse era o modelo educacional básico que aqui existia anteriormente à chegada dos europeus.

De acordo com Sánchez (2016), o conhecimento não era exclusividade de um grupo ou de uma classe social, pois isso não existia nessas comunidades por serem coletivas. O conhecimento pertencia ao grupo como um todo, e em razão disso, todo membro era, também, um educador, pois toda a comunidade assumia as tarefas de ensinar as futuras gerações.

Homens e mulheres, indistintamente, participavam desse processo educacional, desde os adultos mais jovens até os anciãos. Um fator importante ocorria todas as noites, quando as crianças e a comunidade se reuniam em torno dos anciãos, e estes as remontavam ao seu passado e ao seu legado, de forma oral. Assim eram reproduzidos e perpetuados os ensinamentos ao longo das gerações. Além disso, as festas e rituais também tinham um caráter pedagógico, pois transmitiam os aspectos culturais e os costumes para as futuras gerações (LÉVY-STRAUS, 1998). Pode-se concluir que essas comunidades de povos nativos já praticavam, em certa medida, o que poderíamos denominar de educação, como nós conhecemos hoje, porém nos moldes adequados à realidade da época.

A educação brasileira, a partir de 1530, foi incrementada principalmente com a chegada dos primeiros Jesuítas⁴. Em seguida chegam outros e dentre eles, Anchieta⁵, que também participa ativamente desse processo. De acordo com Saviani (2007), poucos anos antes da chegada de Manoel da Nobrega ao Brasil foi fundada, na Europa, principalmente em Portugal e na Espanha, a Companhia de Jesus, uma ordem religiosa que surgiu em resposta à reforma protestante dentro do contexto que chamou-se contrarreforma católica. Tinha como objetivo fazer frente à expansão das religiões cristãs não ligadas a Roma, ou seja, religiões cristãs não católicas que estavam se expandindo no processo histórico da reforma luterana na Europa. Essa ordem – Companhia de Jesus – foi criada em 1540, por Ignácio de Loyola, e em 1549 chegou no Brasil, com dois objetivos básicos.

O primeiro objetivo foi orientar os colonos portugueses, principalmente seus filhos para seguirem a doutrina cristã católica, pois naquela época a América Portuguesa era vista como um lugar de liberdade, sem o controle da igreja, quer dizer, sem o controle profundo do aparato estatal português. Porém, era preciso mudar esta situação. Não foi por acaso que junto com Manoel da Nobrega chega também o primeiro governador geral do país, Tomé de Sousa, para guiar os colonos dentro da doutrina, pois era fundamental garantir o que eles consideravam a civilização europeia portuguesa cristã católica no Brasil.

O segundo objetivo, estava também inserido no contexto da contrarreforma católica. Como a intensa atuação e o crescimento das religiões cristãs protestantes já começava a se expandir para outras regiões além da Europa, foi importante para igreja católica catequizar outros povos fora daquele continente, cabendo aos jesuítas a missão de doutrinar os povos nativos do novo território para convertê-los ao catolicismo e ampliar o número de seus fiéis.

Com relação ao processo educacional é importante registrar que o modelo pedagógico que os jesuítas aplicavam, principalmente nos seus colégios que começaram a ser criados em todo o território da América Portuguesa, desde o Nordeste até a região sul, era chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* que, traduzindo para o português, significa a ordem dos estudos. Conforme Saviani (2007, p. 56):

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas.

⁴ Manoel da Nóbrega, sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América. As cartas enviadas a seus superiores são documentos históricos sobre o Brasil colonial e a ação jesuítica no século XVI

⁵ José de Anchieta, padre jesuíta espanhol que ingressou na Companhia de Jesus no Reino de Portugal, ficando ao seu serviço, e um dos fundadores das cidades brasileiras de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Esse plano era um guia básico que continha um único conteúdo programático que abarcava todo país, além da metodologia a ser trabalhada, o número de aulas, os conteúdos a serem ensinados etc. Havia um único método, o dedutivo, onde o conhecimento partia do geral para o particular.

O Ratio Studiorum preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações... (NEGRÃO, 2000, p. 155).

O plano apresentava uma rígida e eficiente estrutura na qual se determinavam não apenas ideias, mas todo o arcabouço educacional, catequético, doutrinário, hierárquico e administrativo. A Companhia de Jesus se assemelhava a uma ordem militar por sua rígida estrutura, e o *Ratio Studiorum* determinou não apenas o plano de estudos, mas toda sua condução (ARANHA, 2006).

Pode-se observar que a educação jesuítica tinha um método conservador, o professor utilizava constantemente a oralidade e a recitação, assim como era necessário utilizar a memorização e imitação. Nesse sentido Saviani (2007, p.58) afirma:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecida na modernidade como Pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para merecer a dádiva da vida sobrenatural.

O pensamento de formação era moldar o ser humano para que ele se tornasse mais próximo do criador, exigindo a perfeição humana através do desenvolvimento de suas virtudes. Essa ideia perdurou até 1759, com a chegada do novo primeiro-ministro Marquês de Pombal⁶, muito influenciado pelas ideias do iluminismo⁷. A Companhia de Jesus passou a exercer grande influência sobre todas as camadas sociais, e em consequência o governo passou a temer o poder político e econômico exercido pelos jesuítas, ainda que fossem os

⁶ Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras foi um nobre, diplomata e estadista português.

⁷ O Iluminismo foi um movimento intelectual que se tornou popular no século XVIII, conhecido como "Século das Luzes". Surgiu na França, a principal característica desta corrente de pensamento foi defender o uso da razão sobre o da fé para entender e solucionar os problemas da sociedade.

principais responsáveis pela educação formal que existia no período colonial no Brasil. Em razão disso, deixaram a colônia cerca de quinhentos padres jesuítas, expulsos pelo então ministro.

[...] O governo temia o seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais ao modelar-lhes a consciência e o comportamento. Ainda mais, desde os tempos de Nóbrega, a Coroa se comprometera a destinar-lhe uma taxa especial de 10% da arrecadação dos impostos, além da doação de terras. A Companhia tornara-se então muito rica, com todos estes benefícios, sem contar a produção agrária das missões, altamente lucrativa (ARANHA, 2006, p.191).

Os Jesuítas foram expulsos não só do Brasil, como também de Portugal e de todas as demais Colônias Portuguesas espalhadas pelo mundo. Em decorrência, acabou o predomínio da educação dos Jesuítas no Brasil, causando um imenso vácuo educacional. Esse problema só começou a ser solucionado a partir de 1759. Esse foi chamado o Século das Luzes, pois passou a ser defendido que a razão deveria falar mais alto que a fé. Começava uma ênfase muito grande na Ciência, que estava ligada à criação do novo. O conhecimento científico passou a ser reconhecido, em detrimento do religioso.

Com as reformas pombalinas, ocorreu a primeira estruturação do ensino público estatal sob o controle da coroa portuguesa. Foi um ensino que fugia do caráter privatista passando a ser administrado pelo estado com professores não religiosos, em escolas denominadas leigas. Cabe ressaltar que o ensino dos Jesuítas tinha um caráter privado, pois não era a Coroa Portuguesa que determinava como era a educação, e sim a igreja (ARANHA, 2006).

Ainda segundo essa autora, para suprir o modelo educacional dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, o Marquês de Pombal criou as aulas régias, que não eram cursos, não eram escolas, não eram sistemas de ensino, mas aulas autônomas e isoladas ministradas por apenas um professor e nenhuma unidade se articulava entre si.

Essas aulas régias ficaram conhecidas como sistema de ensino público e gratuito mantido pelo Estado. Contudo este sistema não conseguiu suprir as necessidades da demanda da população. Desta forma, desde o início da implantação da educação leiga, as escolas particulares sempre tiveram o papel de complementar a carência dos sistemas públicos de ensino.

O fato de o Estado Português não ter se preocupado com a questão da educação tornou-se explícito, tanto no reino, quanto na Colônia, pois não se observou qualquer suporte educacional. Os mais abastados recorriam a professores particulares ou retornavam a Portugal para dar continuidade aos estudos, enquanto o restante da população permanecia sem qualquer tipo de instrução. No Brasil, em 1760, ocorreu o primeiro concurso público para professores,

na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. No entanto, a primeira aula aconteceu somente em 1774, quatorze anos após o concurso. Os professores públicos assumiam algumas obrigações, entre as quais a de financiar o próprio ofício, uma vez que a escola era em sua própria casa e a aquisição do material necessário às aulas também era de sua exclusiva responsabilidade. Tais atribuições dificultavam e sobrecarregavam a organização do trabalho educacional, resultando assim, em um retrocesso na educação brasileira (SAVIANI, 2007).

A coroa portuguesa então percebeu que a educação no Brasil estava sem progresso e que era necessário propor uma saída, visto que os professores eram, geralmente, incapacitados para a função, improvisados nos cargos, além de serem mal remunerados. Em muitos lugares, eram nomeados por indicação e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias, isto é, não tinham conhecimento didático e nem formação para ministrarem tais aulas.

De acordo com a historiografia tradicional, o Marques de Pombal não conseguiu de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, o que teria provocado o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro [...] (ARANHA, 2006, p. 192).

Assim, Pombal reconhecendo a qualidade duvidosa da educação brasileira e tendo desconchavado o sistema jesuítico, durante muito tempo nada chegou próximo ao que previamente haviam estabelecido e nenhuma ação prática foi idealizada para dar continuidade a um trabalho de educação.

Percebe-se, até então, que a educação brasileira desenvolvida no período colonial, não era uma educação estruturada, do ponto de vista institucional, pois ainda era voltada principalmente para os interesses da coroa e da elite colonial que se formou nesse século no Brasil. Dentre todas as dificuldades enfrentadas no campo educacional desde a época da colônia, muitas persistiram no século seguinte, com a chegada da família real ao país (ARANHA, 2006).

Para adentrar de forma minudente na Educação correspondente ao período colonial é necessário, de acordo com Ghiraldelli Junior (2008), dividi-la em três fases para uma melhor compreensão dentro de uma perspectiva educacional. A primeira retrata o predomínio dos Jesuítas, de 1549 até a expulsão da Ordem no Brasil, pela Coroa Portuguesa, em 1759. A segunda fase, chamada Reformas Pombalinas, na qual pela primeira vez ocorre uma espécie incipiente de ensino público estatal no Brasil. Não nos preceitos de hoje, mas, já delineava os primeiros movimentos de um ensino baseado no controle do poder público, iniciado em Portugal e depois refletido aqui no Brasil, a partir de 1772. Essa fase termina com a chegada da família real ao Brasil em 1808, iniciando-se, assim, o período joanino, no qual algumas medidas foram tomadas para se remodelar a educação no país. Esse período foi a época da

história do Brasil Colônia onde o país sofreu uma série de alterações para dar suporte ao abrigo da corte que permaneceu até 1821, quando D. João VI, por pressão de Portugal, retornou ao seu país.

A partir de 1822, o Brasil é declarado independente da coroa portuguesa. Todavia isso não significou uma ruptura com o passado, pois, na verdade, todas as características de uma sociedade escravocrata, elitista e excludente da população permaneciam presentes na pós-independência (ARANHA, 2006).

No ano de 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira pelo imperador D. Pedro I. Apesar das intensas discussões ocorridas na assembleia constituinte sobre as políticas educacionais, todo aquele debate que havia sido pautado sobre o assunto, não repercutiu nessa constituição, “[...] limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ... a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2007, p. 123). Seguindo sem planejamento definido, em 1827, foi criada a Lei imperial para complementar a Constituição. Em seu primeiro artigo determinava-se que todos os municípios, vilas e lugarejos do império brasileiro deveriam constituir suas escolas de primeiras letras e, nos artigos quarto e quinto, a adoção obrigatória do método lancasteriano ou método mutualista, definido como:

Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitorial, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral (EDUCABRASIL, 2022).

Depreende-se que um dos objetivos da introdução deste método seria atenuar a falta de professores, visto que, a Lei em seu art. 5º dispõe, que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”, porém pouco resultou das providências do governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes em conformidade com a Lei geral de 1827 (ARANHA, 2006).

Saviani (2007) enuncia que a primeira escola para a formação docente, conhecida como escolas normais, surgiu a partir do ato adicional de 1834, em Niterói – Rio de Janeiro.

No entanto, a formação era muito precária, pois os requisitos exigidos para ingresso do corpo docente eram ler, escrever e contar. A organização didática do curso era simples, expondo em sua maioria um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou até o final do Império. O currículo era desprezioso, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, somados à uma rudimentar formação pedagógica, esta, limitada a uma única disciplina de caráter essencialmente prescritivo. Não havia preocupação pedagógica curricular para o ensino a não ser o uso do método lancasteriano. A precariedade era tamanha que muitas escolas normais intercalavam momentos de existência e suspensão, devido à baixa procura e ao baixo orçamento investido na formação dos docentes (SAVIANI, 2007).

Pôde-se observar que, no período imperial, a formação de professores era descentralizada e desorganizada. Não foi por acaso que muitas escolas normais, que também detinham a função de formação dos professores primários, eram precárias. Não somente na estrutura física e financiamento, mas também no debate curricular e pedagógico. Nesta época denotava-se certo amadorismo na formação desses professores do ensino primário. Porém, com a chegada da Primeira República e com a reforma de 1890⁸ surge uma nova perspectiva, a reformulação da então Escola Normal de São Paulo, criada na década de 1840 durante o império. Mesmo com toda precariedade conforme citado acima, inclusive permaneceu fechada por um tempo (TANURI, 1979), ainda, segundo a autora, a organização da Escola Normal significou um grande passo no aperfeiçoamento do ensino e se distinguiu pela integralização desse curso. Decorrendo de uma reformulação curricular, absorve parte dos debates educacionais que estavam presentes a partir de 1870, e do que funcionava antes de forma precarizada. Foi transferida para um novo e imponente prédio construído na Praça da República, inclusive onde hoje funciona a Secretaria Estadual de Educação.

Além da reformulação curricular e da absorção dos debates pedagógicos que existiam na época, foram contratados professores de renome no debate educacional tanto do Brasil quanto alguns de fora do país. Além disso, foram criadas duas escolas modelo ou turmas/classes inseridas na escola normal, denominadas de colégios de aplicação. Seriam turmas de ensino primário e de ensino elementar de primeiras letras, criadas dentro da escola para servir de laboratório tanto para os professores, quanto para os estudantes da Escola Normal, destinados à prática e, em especial para o desenvolvimento de experiências dentro da escola (TANURI, 1979).

⁸ Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino.

Apesar da reforma de 1890 ter sido forte no âmbito estadual (São Paulo), esta impactou o debate nacional, provocando outros estados a criarem também suas secretarias de estado de educação, ou secretaria de instrução pública. Minas Gerais, Bahia e o Rio de Janeiro começam a adotar o modelo paulista de educação, seguidos pelos demais estados da federação. Esse é um aspecto importante do início da república trazido às reformas estaduais, porque não havia, de fato, políticas públicas educacionais em âmbito nacional que causassem impacto. Cabe esclarecer que havia sim, algumas medidas federais, mas inócuas, em comparação às reformas estaduais (TANURI, 1979).

Outro aspecto importante na educação brasileira, ainda na primeira república, são os debates educacionais. De acordo com Jorge Nagle (1974), dois movimentos importantes no sentido do debate público se dão durante a primeira república – o primeiro é chamado de entusiasmo pela educação e o segundo, otimismo pedagógico.

O movimento entusiasmo pela educação foi muito influenciado pelas ideias liberais e pelas ideias positivistas. Tais ideias defendiam a modernização da nação brasileira seguindo o processo civilizatório europeu, e, nos anos seguintes, dos Estados Unidos da América. A escola se tornara um instrumento fundamental para o processo de modernização da nação de acordo com os preceitos europeus que as elites brasileiras defendiam. Então, para que isso ocorresse era necessário que a população brasileira, no seu conjunto, inclusive os mais pobres, fossem inseridos na instrução pública, ou seja, na escola, e para isso era necessário que cada vez mais escolas fossem criadas para que as populações nelas adentrassem.

Esse debate público, animou a opinião pública para a criação crescente de mais escolas. Porém, não foi possível observar, de um ponto de vista real e prático, políticas educacionais que propusessem a construção de escolas. Por outro lado, havia, nos debates, as questões orçamentárias, e os setores políticos que representavam os interesses sociais econômicos das elites, colocavam empecilhos para que o orçamento não fosse possível. No campo das ideias o entusiasmo deu vazão para que surgissem iniciativas localizadas, regionalizadas e estadualizadas para a construção de escolas, mesmo insuficientes, perto das reais necessidades (NAGLE, 1974).

Para o autor o otimismo pedagógico retrata o movimento em defesa da escola. Assim, reforça a necessidade de um debate curricular e pedagógico nessas escolas, pois, para os participantes, não bastava apenas criar escolas, mas um modelo educacional que ultrapassasse o em vigor, arcaico, por expressar ainda a cultura do século XIX, período imperial no qual a educação, sinônimo de instrução, se configurava como repetitiva, conteudista e pautada nos ideais jesuíticos do século XVIII, como por exemplo, o *Ratio Studiorum*. O debate do

otimismo pedagógico propunha a primordialidade de uma reformulação curricular e pedagógica da educação brasileira (NAGLE, 1974).

O século XX foi marcado por uma efervescência que culminou em importantes discussões e transformações no campo educacional. Pela primeira vez acontece uma ação realmente efetiva na centralização da gestão educacional brasileira. Em outras palavras, foi possível observar os primeiros passos concretos para a constituição de um possível sistema nacional de educação que exigia, não só a questão da regulamentação em âmbito nacional, como também seu financiamento. Um exemplo claro dessa mudança foram as primeiras medidas da era Vargas, em especial, a criação do Ministério da Educação, em 1930, e as secretarias de Educação dos Estados.

Paralelamente a esse movimento, um grupo de intelectuais, sob a inspiração de novas ideias de educação, lançou um movimento de renovação educacional e, em 1932, publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto e Hermes Lima, tinha como objetivo tornar público o que era e o que pretendia o Movimento Renovador. De acordo com Romanelli (1978, p. 147-148):

O manifesto sugere em que deve consistir na ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita.

Um dos grandes expoentes desse debate, e que se tornou referência no Brasil, foi Anísio Teixeira (1900-1971), pedagogo, filósofo e educador. Este intelectual foi um dos primeiros a difundir as ideias pragmatistas de John Dewey no Brasil. Tendo como meta a democratização da educação. Conforme defendia Dewey “[...] a instalação da escola pública, universal, leiga, gratuita e unitária. [...]” como um direito de todos (ARANHA, 2006, p. 334).

O manifesto era contra o ensino privado, pago, religioso, tradicional, teórico e fortemente elitista, que ainda vigorava nas escolas brasileiras e mantinha analfabeta e despreparada boa parte da população.

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável

com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo⁹ (EDUCABRASIL, 2022).

Os pioneiros buscavam, ainda, a reformulação dos princípios do ensino tradicional pela didática progressiva. Ou seja, era necessária uma escola que permitisse a apropriação dos conhecimentos científicos, porém, de maneira a proporcionar aos alunos a elaboração de projetos que exigiriam reflexão e que levariam à conquista da autonomia e da responsabilidade do educando (ARANHA, 2006).

Nesse período da educação brasileira pretendia-se suprir as necessidades do país que se tornara cada vez mais urbano e industrializado, se confrontando à educação tradicional, dirigida por diferentes tendências teóricas como: escolanovista¹⁰, libertadora¹¹, histórico-crítica, dentre outras.

Para sintetizar a história demarcada até aqui, foi elaborada a figura 10 com os principais marcos abordados.

Figura 10. Percurso histórico da educação brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das leituras realizadas (2022).

⁹ Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/> Acesso em: 19 de julho de 2022

¹⁰ Acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade dos sujeitos, aptos a refletirem sobre a sociedade e capazes de inserirem-se nessa sociedade.

¹¹ O aluno tem, nessa perspectiva, mais liberdade para aprender os assuntos de que gosta ou mesmo o que busca. O professor é o intermediário: é o instrumento que irá também transmitir conhecimento, mas de uma forma menos guiada, até mesmo livre.

4.2 A Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo

A profissão de pedagogo no Brasil manifestou-se em um cenário bem específico da década de 1930, visto que o país estava marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia. De acordo com os registros históricos e as próprias normativas da educação. Essa profissão surge no governo do então presidente Getúlio Vargas, no ano de 1939. O Decreto-Lei nº 1.190/39, criou o curso de Pedagogia e organizou a Faculdade Nacional de Filosofia. O curso de Pedagogia objetivava a formação de bacharéis que exerceriam cargos técnicos de educação, e de licenciados, que seriam capazes de atuar como professores nas escolas secundárias e nas escolas normais, ou seja, em instituições responsáveis pela formação de professores primários (SILVA, 1999).

Considera-se que a identidade primeira do pedagogo é uma profissão compartimentalizada, pois surge com o modelo conhecido como “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Pedagogia. Este esquema consistia em três anos de estudo para cursar as disciplinas específicas e um ano de formação de professores, isto é, a docência (conteúdos didáticos). Essa docência, diferente de hoje, não seria na escola primária, junto às crianças nas séries iniciais, mas, sim, dentro dos cursos das escolas normais que preparavam esses professores para atuarem em sala de aula com as crianças.

Tornou-se evidente, com os termos do Decreto-Lei nº 1.190, que os legisladores diferenciavam o trabalho do técnico do Ministério da Educação, do trabalho docente. Para este, reservou-se somente a formação complementar para a docência. Ficou patente, ainda, que o objetivo principal do curso de Pedagogia era a formação de um profissional capacitado para ocupar o cargo na administração pública da educação, conforme expresso no art. 51: “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia” (BRASIL, 1939).

Como consequência de um processo de redemocratização no Brasil, em 1946, uma nova constituição foi promulgada, e em seu Art. 5º, inciso XV, alínea d, estabelecia como competência da União: legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1946). Entretanto, um anteprojeto para estas diretrizes foi enviado à Câmara Federal em 1948. Este anteprojeto provocou muitos debates entre posições ideológicas opostas, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só viesse a ser fixada no ano de 1961.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/62, que regulamenta as licenciaturas (SILVA, 1999, p. 14).

Esta Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior que tinha como atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

A primeira LDB (1961) dedicou todo o Capítulo IV para tratar da formação do Magistério para os Ensinos Primário e Médio em nível nacional, definindo que o ensino normal tinha por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Estabeleceu que a formação de docentes para o ensino primário seria: em escola normal de grau ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, em que além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial seria ministrada preparação pedagógica; em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial (SILVA, 1999).

Registrou que os institutos de educação, além dos cursos de grau médio, ministrariam cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Os sistemas de ensino estabeleceram os limites dentro dos quais os regentes poderiam exercer o magistério primário (SILVA, 1999).

Designou também que a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderia ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevessem a integração no meio, e que a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (SILVA, 1999). Nos institutos de educação poderiam funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Estabeleceu ainda que a formação do orientador de educação seria feita em cursos especiais que atenderiam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam, definindo que, nas faculdades de filosofia seria criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que teriam acesso os licenciados em Pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física, e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Quanto aos orientadores de educação do ensino primário, seriam formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

No que tange ao inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar, ou na direção de estabelecimento de ensino (SILVA, 1999).

Observa-se que na essência a lei pouco mudou, pois a estrutura foi mantida e o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior que de acordo com Romanelli (1978, p.181) “a sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo território nacional, em cada nível e ramo”.

Somente em 1962, com uma nova normatização para o curso de Pedagogia ocorreram mudanças. O parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 251/62, estabelece um novo currículo mínimo e uma nova duração para o curso. Segundo Silva (1999), a partir de 1962, o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação. O currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista.

Ainda no ano de 1962, foi averbado o parecer nº 292/62, acompanhado da Resolução que fixa as matérias pedagógicas para a licenciatura. Com esse parecer deixa de vigorar o esquema de três anos de bacharelado e mais um ano de curso de didática para a obtenção do grau de licenciado. Os graus de bacharel e de licenciatura poderiam ser obtidos concomitantemente, através do estudo de disciplinas comuns. Nessa conjuntura, constituem a licenciatura dois conjuntos de estudos, um referente ao campo teórico do futuro profissional (História, Matemática, Letras etc.) e o outro, comum a todos, relativo ao campo pedagógico.

De acordo com Saviani (2007), a década de 1960 pode ser considerada como de muitas e relevantes descobertas no campo educacional como estas retratadas no texto e principalmente na idealização pedagógica renovadora. O Brasil passava pela experiência de um regime democrático com avanços significativos, mas em 1964 sofreu um golpe militar esse período de 1964 a 1985, período ditatorial do regime militar, foi um período marcado por uma intensa perseguição política e repressão aos que eram contrários aos ideais militares. Forças políticas e forças sociais se confrontavam, utilizando, ambos os lados, de recursos com censura, terrorismo, tortura e guerrilhas.

O período que antecede a ditadura, foi um período marcante para a educação brasileira, pois tivemos a participação e atuação de educadores que deixaram seus nomes nos anais da história da educação brasileira, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros. Depois do golpe militar de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função (SAVIANI, 2007)

Um aspecto importante a considerar foi o convênio firmado (MEC-USAID) - Ministério da Educação – MEC e a *United States Agency for International Development* – USAID. A finalidade do acordo era garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, mas, na verdade, seu objetivo ia além do interesse educacional, era econômico, conforme explica Minto (2012, p.1).

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto a “ajuda externa” para educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Denota-se que a USAID pretendia moldar a educação brasileira aos níveis de desenvolvimento da economia internacional, em especial das grandes corporações norte-americanas.

Do ponto de vista das políticas educacionais que marcaram a formação do pedagogo durante a ditadura militar, algumas legislações pautaram esse período, sobretudo esclarecendo que a LDB de 1961 não foi revogada, no entanto foi modificada. A ditadura percebeu que bastava modificá-la para adequar a seus moldes, sem a necessidade da criação de uma nova norma. Com efeito, foram criadas leis e pareceres importantes. A Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 1968, aprovada pelo Congresso Nacional, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Assim, conforme as necessidades do mercado, a Universidade era separada em duas vertentes, (BRASIL, 1999). Conforme figura 11:

Figura 11. Vertentes da Universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir da Lei nº 5.540 de 1968.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação – CFE, aprovou o Parecer nº 252/69, alterando o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura. Entretanto, dividiu o curso em habilitações técnicas que formavam especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar. O curso de Pedagogia preparava para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação. Dessa forma, em qualquer uma das habilitações, os especialistas estariam licenciados. Libâneo (2005, p. 05) aponta esta fragmentação do curso de Pedagogia ao sistema capitalista de produção:

(...) tal como na fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e o que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola.

As formações de professores dessa época visavam à instrução tecnicista, pragmática, aspirando o desenvolvimento econômico do país, e tinham o intuito de formar trabalhadores para alimentar o capital da industrialização do país. O governo militar interventor tinha uma sintonia muito forte com o modelo econômico capitalista, e tudo sobre as relações entre esse modelo econômico e os outros setores do país era importante, tanto que “... o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (SAVIANI, 2007, p.365).

Em virtude disso nasce a Lei 5692/1971 que direciona a educação para formação profissional, surgindo assim a Pedagogia Tecnicista e a ideia de aliar ao estudo profissionalizante do ensino médio. Na década de 80, ainda com a ditadura militar no poder, iniciou-se um processo de democratização. O debate interno nas escolas na elaboração dos seus projetos pedagógicos começou a contar com uma participação mais efetiva dos alunos e

dos professores, não vindo mais de cima para baixo. Foi possível observar o início do debate democrático na educação possibilitando sua análise crítica, ou seja, esses anos foram fundamentais para se voltar a pensar a formação de professores. Sobre isso Marques (1992, p.71), reflete,

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação.

Em 1985 a ditadura termina no Brasil e uma nova Constituição foi promulgada em 1988, fruto dessa nova efervescência de mobilizações e movimentos populares. Reconheceu a educação como um bem inalienável do estado democrático de direito. A constituição delegou, exclusivamente, ao Governo Federal a responsabilidade para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

A década de 90 foi marcada pela expansão do pensamento neoliberal e a praticidade de suas ideias em políticas públicas. Isso ocorreu porque o capitalismo mundial estava passando por uma reestruturação produtiva. O antigo modelo produtivo fordista¹², em decadência, estava sendo substituído pelo modelo de produção Toyotista¹³, sendo assim, a lógica de produção de capital e de apropriação de mais-valia se altera, do modelo fabril antigo para o modelo tecnológico, o que gera novas formas de lucro que não seja somente a produção mercadológica (SAVIANI, 2007).

O capital produtivo percebeu que nesse processo de reestruturação era necessário adaptar a educação, tanto dos países desenvolvidos como os em desenvolvimento, aos interesses do grande capital. Para isso, os grandes organismos internacionais ligados ao capital começaram a construir um debate educacional que pautou o período. O meio usado para forçar os países a adotarem tais políticas foi o controle orçamentário/financeiro. Órgãos mundiais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, passam a realizar vultosos empréstimos aos países em desenvolvimento, condicionando-os à adoção de políticas neoliberais, propondo mudanças no currículo das formações, avaliações e até mesmo de gestão. Tudo isso para atender à lógica produtivista, mercantilista e a potencialização de uma visão técnica. A respeito disso, Gentil e Costa (2011, p. 270), afirmam que:

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os

¹² Modelo criado por Henry Ford nos Estados Unidos. O referido sistema foi desenhado para a indústria automobilística com o objetivo de aumentar a produtividade e, em contrapartida, diminuir os custos de produção.

¹³ Sistema de produção baseado na fabricação sob demanda. Criado no Japão por Taiichi Ohno, um funcionário da Toyota, com o objetivo de eliminar o desperdício durante o processo e, principalmente, evitar a acumulação de mercadorias no estoque.

interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.

Foram implantadas no Brasil políticas no campo educacional que impactaram diretamente a formação e a condição dos profissionais da educação. Saliente-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta, em quatro artigos, os elementos essenciais para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercerem funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

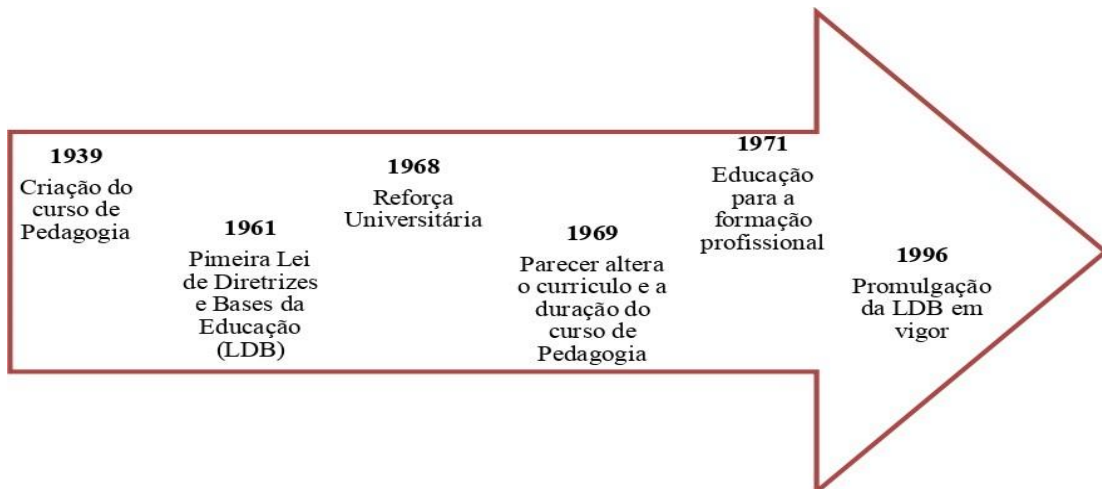
Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Denota-se que a formação de professores é sempre uma questão complexa, pois não está ligada somente à questão curricular, formação, preparação de conhecimentos, mas está intrinsecamente vinculada ao orçamento do Estado, às políticas públicas, ideologias, mecanismos de formação, questões internacionais, complexidade congênita, baixa remuneração, com pouca valorização, e más condições de trabalho. Esses são alguns fatores que influenciam todo o processo de formação e capacitação profissional.

Essa discussão acerca da formação se mostra em um momento determinante, principalmente em virtude da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2019), regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções. As DCNs – Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação), estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular.

Para ilustrar os marcos legais aqui retratados, foi elaborada a figura síntese 12.

Figura 12. Marcos legais do curso de Pedagogia e da formação de pedagogos.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

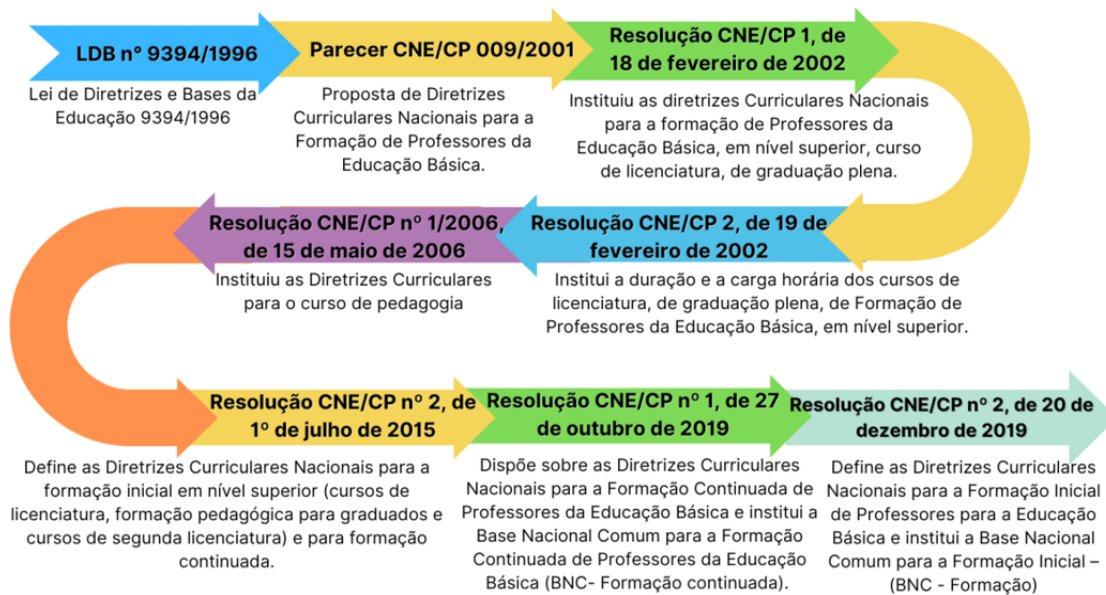
4.3 Diretrizes para a formação docente: Princípios e fundamentos

A década de 1990, como já salientado, representou uma importante etapa na educação brasileira. Considerada como um marco das grandes reformas educacionais, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 1996. Para Campos (2003, p. 84):

[...] a década de 90 pode ser considerada como o período das reformas educacionais. Em suas diferentes dimensões - gestão, financiamento, currículos e avaliação -, a educação foi 'revista' pelo Estado de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientaram as políticas públicas.

Tais diretrizes resultaram em um conjunto de mudanças, as quais colocaram no ponto central das reformas as questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo os da formação de professores. A Figura 13, apresentada a seguir, mostra um recorte da trajetória histórica de alguns estágios legais voltados para as normas da educação no país, e traçam as mudanças promovidas por elas.

Figura 13. Trajetória histórica de alguns estágios legais



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos marcos legais da educação brasileira.

Para atender as especificidades da LDB (BRASIL, 1996) foram normatizadas resoluções e diretrizes para se pensar a formação de professores com a finalidade de se romper com a ideia de currículos mínimos, disseminados em larga escala em décadas anteriores. Na ampla disputa sobre currículo de formação, em 2001 houve a apresentação do plano proposto para as diretrizes de formação de professores da educação básica. Os documentos jurídicos nos quais essas diretrizes curriculares foram validadas abrangeram alguns pareceres e resoluções, como:

- Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 08 de maio de 2001 – dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001).
- Parecer CNE/CP nº 21/2001, aprovado em 06 de agosto de 2001 – versa sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena (BRASIL, 2001).

É importante deslindar que o Parecer nº 009/2001 destaca o princípio de valorização da identidade docente definindo a formação em três categorias, o bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e a licenciatura. A licenciatura ganhou terminalidade e integralidade em relação ao Bacharelado, construindo um projeto específico com currículos próprios da Licenciatura que não se equivocam com o Bacharelado ou com o antigo modelo de formação de professores, que ficou caracterizada como “3+1”, (Parecer nº 009, 2001).

A aprovação deste Parecer foi instituída pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, tornando-se reguladora dos procedimentos relacionados à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na Educação Básica. Na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, referente à carga horária para integralização destes cursos, foi concedida às universidades a possibilidade de organização de cursos. Essa descrição da carga horária mínima sofreu diversas críticas, em especial por ter sido compreendida como uma redução na formação de professores (TANURI et al, 2003).

Percebe-se que essa Resolução de 2002 foi organizada em dois documentos: um que trata da carga horária e o outro, dos direcionamentos para se pensar o currículo voltado para os eixos das competências¹⁴ e habilidades¹⁵. Essa resolução trouxe um marco para a formação de professores: o estabelecimento da necessidade de ingresso único para os cursos de licenciatura, porém definiu uma formação de professores baseada em competências, consoante o art. 3º:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso (Resolução nº 01, 2002, art. 3º).

Segundo Perrenoud (1999), o conceito de competência não é novo. Sua discussão teve início mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se ao ensino de crianças dos anos iniciais. Porém, o seu significado ganhou tamanha amplitude que terminou sendo incorporado pelo meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado aos modelos recentes de gerenciamento de pessoas, baseado nos ideais da qualidade total.

Esse modelo de gerenciamento/produção, Perrenoud (1999) explica que foi fundamentado na qualidade total e baseia-se no aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção. Assim, quando pensamos no aproveitamento máximo dos recursos humanos, estamos discorrendo do aproveitamento das capacidades (termo também utilizado pelo Programa de Qualidade Total – PQT). Sendo assim, “[...] toma como referência conceitos psicológicos, como o de competência, para sugerir e mapear aquilo que um

¹⁴ Competência compreendida como muito mais que conhecimentos e habilidades, mas a capacidade de o sujeito mobilizar os conhecimentos que adquiriu ao longo da vida para resolver situações no contexto real (BRASIL, 2017).

¹⁵ Perrenoud (1999) expressa que as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma material (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

trabalhador pode trazer de contribuição na execução de uma tarefa” (PERRENOUD, 1999, p. 150).

Na época dessa homologação encerrava-se no Brasil o Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995/2003), que tinha a perspectiva de uma formação docente por competências e habilidades. Tais competências figuravam como o novo paradigma curricular de formação dos professores. Definia-se um perfil e identificam-se as respectivas competências. Os conteúdos mínimos foram substituídos por âmbitos de conhecimento. Passou-se de uma formação mais acadêmica para uma perspectiva nas quais conteúdos e disciplinas eram selecionados em função das competências que se almejavam desenvolver com a atividade educativa, Duarte (2013).

Nesse conjunto de embates por uma formação que atendesse aos anseios de educadores para o curso de Pedagogia. A legislação CNE/CP nº 1/2006 nos 15 artigos que a fundamentam, designam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia (DCNCP), estabelecendo princípios, condições de ensino/aprendizagem e procedimentos a serem observados tanto nos projetos pedagógicos quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país, foi resultado da tentativa de entendimento de duas propostas fundadas em pontos de vista de educação e de formação diferentes: a) perspectiva de formação construída em uma óptica técnica e pragmática, associada ao projeto de formação sancionado pelas políticas educacionais, no outro prisma, b) perspectiva histórico crítica, apoiada em uma compreensão emancipatória de educação e de formação de educadores, Durlí (2007). Essa Resolução estabelece como campo de atuação profissional do pedagogo, prioritariamente, a docência, conforme expresso em seu artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, (Brasil, 2006, Art. 2º).

Em seguida, evidencia a compreensão de docência na qual estão pautadas, indicando-as como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, Art.2º § 1º).

Nos artigos 4º e 5º estabelece as finalidades do curso e as aptidões pretendidas pelo licenciado em Pedagogia, ampliando o entendimento da docência para além da função de magistério, depreendendo, também, as funções de gestão, de produção e de difusão do conhecimento.

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

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

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

A DCNCP, na visão de alguns autores, gerou considerável avanço nos direcionamentos para o curso, por indicar diversos elementos normativos concordados entre Estado e algumas entidades representativas do campo educacional. Assim define Brzezinski (2007):

- Concepção de docência apoiada em aspectos da concepção freiriana;
- Docência como base da identidade do pedagogo e pré-requisito para o exercício profissional em outras funções;
- Não limitação da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como cernes e campos únicos da formação e atuação do pedagogo;
- Formação para gestão educacional e suas múltiplas atribuições, inclusive em ambientes não escolares;
- Possibilidade de superar a organização curricular por disciplina, favorecendo a interdisciplinaridade e o núcleo curricular básico como núcleo essencial da formação,

Todavia, houve críticas contundentes aos moldes dessa formação. Segundo Portelinha (2015, p.114),

[...] a partir da trajetória histórica da constituição do curso de Pedagogia é possível destacar que [...], ao formar tanto o técnico como o especialista em educação, contemplava na matriz curricular uma ênfase nos fundamentos da educação elevando os estudos da Pedagogia. Contraditoriamente, pode-se dizer que o curso de Pedagogia no momento que congrega a formação do professor enfatiza o conteúdo das áreas específicas e suas respectivas metodologias reduzindo os conteúdos da Pedagogia. A resposta prática encontrada para essa problemática encontra-se nas orientações das DCNPC, que tentam por justaposição e não por unidade contemplar elementos da docência e da gestão.

Segundo Libâneo (2006), a resolução explicita claras ambiguidades conceituais e em definições operacionais muito confusas para as funções do pedagogo. Para ele, tais

ambiguidades levam a decorrências desastrosas para a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Vejamos algumas:

- a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista;
- b) o desaparecimento dos estudos de Pedagogia no curso de Pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática;
- c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas disciplinas no currículo, atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação;
- d) O rompimento da tradição do curso de Pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares;
- e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p. 859-860).

É válido refletir que o professor necessita ser gestor da sala de aula, otimizando todas as atribuições oportunas à gestão: planejar, organizar, coordenar e avaliar o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que exerce a docência, sendo implausível uma formação docente separada da concomitante formação para a gestão de processos educacionais e todas as adversidades dela decorrentes. Portanto, as políticas públicas na elaboração de resoluções que organizam as diretrizes de formação, devem levar em conta as questões mais amplas que permeiam a constituição da identidade do pedagogo.

Considerando as discussões da comunidade educacional, em 2015, tivemos a aprovação e homologação da então Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 fruto de uma década de debates, construída com uma forte participação das entidades educacionais, universidades e grupos de pesquisa (PORTELINHA, 2015). Destaque-se que o relator foi o professor Luiz Fernando Dourado (pesquisador, atuante na área de Educação e Sociologia com ênfase em política educacional, especialmente sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e superior). A figura 14 expressa a construção das DCNs de 2015.

Figura 14. Resolução CNE/CP nº 2/2015



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa Resolução (2015) foi considerada uma das mais orgânicas no que concerne à formação. Convém explicitar o termo usado, “Resolução orgânica”, referente ao que considera a formação tanto inicial quanto a continuada. Esse mesmo documento trouxe também as definições para os cursos de segunda licenciatura e para os cursos de formação pedagógica, assim como a valorização profissional, ou seja, pensando a docência em sua totalidade. Conforme figura 15.

Figura 15. Diretrizes da CNE/CP nº 2/2015



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir da DCNs 2015.

Deste modo, dos componentes que constituem a concepção de formação derivam os parâmetros de formação que, grosso modo, significam as atividades desenvolvidas no âmbito das práticas curriculares que propiciam a construção (DUARTE, 2013).

Em 2016, com menos de um ano da aprovação desta Resolução, ocorre no Brasil o golpe (contra Dilma Vana Rousseff¹⁶) e o afastamento de boa parte da equipe do Ministério da Educação, e, conseqüentemente, dos membros do Conselho Nacional de Educação [SINPRO-DF,2016]. Chega então o anúncio que a Resolução nº 2/2015 deveria ser revista para se adequar à nova “modelagem” da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018), compete esclarecer sua definição de acordo com o próprio documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (, Lei no 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), (BNCC, 20018).

Esse normativo começou a ser elaborado em junho de 2015, quando foi constituída uma equipe formada por especialistas para a criação da primeira versão da BNCC. Estes eram profissionais que estavam em sala de aula. No início do ano seguinte, os primeiros trabalhos foram abertos à consulta pública. Em meados de 2016, tem-se a segunda versão da BNCC, com maior caráter de referencial e menos de currículo. O período era de um ambiente político instável, mas ainda assim foi possível realizar várias discussões muito profícuas. Infelizmente, uma nova diretoria do Ministério da Educação (MEC) encaminhou o processo de maneira distinta, até que se chegou à versão final da base, no ano de 2017, bastante distante dos pontos amplamente debatidos anteriormente, segundo a ANPEd (2020).

Salienta-se que a BNCC (BRASIL, 2017; 2018) é um documento normativo e não um currículo, pois estabelece os objetivos de aprendizagem essenciais que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes no território nacional. A execução é obrigatória em

¹⁶ Presidente da República Federativa do Brasil (2011/2016), foi destituída do posto em 31 de agosto de 2016 por meio de um processo de *impeachment*, ela foi acusada de manobras fiscais - que os governos sempre fizeram, com base na interpretação dominante da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). No entanto se fosse crime, a maior parte dos governadores estaduais teriam de ser impedidos também. Dilma foi inocentada das acusações pelo Ministério Público. Seus acusadores e juizes no Congresso, em grande medida, ignoraram os pretensos crimes e justificaram sua condenação por motivos que não estão na lei, logo após o impedimento da presidente foi aprovada uma lei que elimina a incerteza sobre a interpretação da LRF e assegura que aquelas manobras são aceitáveis. Em resumo, houve condenação sem crime. Não havia fundamento na lei para a destituição da presidente, mediante a isso, ficou evidenciado que todo ocorrido foi um golpe para enfraquecer a democracia.

todo o país. Porém, a definição de uma política curricular por meio de uma BNCC decorre de seleções que não são tão permanentes e nem neutras, e sim questionáveis, em concordância, (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p.88) reflete: “Neste âmbito de definições as políticas educacionais advém de questões de relação de poder que disputam espaços ao eleger os conhecimentos que devem construir essa política”. Por isso se constituiu em um campo de intensas disputas ideológicas em sua construção e aprovação.

O documento traz à tona um novo conceito, quando fala de aprendizagens essenciais, ou seja, do que o aluno precisa aprender naquele ano/série em que se encontra, levando em conta ainda a idade e a relevância desse aprendizado para que outros possam surgir. Para Domingues, Belletati (2021), esse conceito segue a linha de que a escola deve estar integrada com a realidade local e regional, assim como, trabalhar os problemas sociais e ambientais da comunidade onde está inserida. Entretanto, é possível observar que a BNCC apresenta um caráter prescritivo, pois ignora as particularidades de cada escola.

A BNCC se expressa na organização dos conteúdos abordando, também, os comportamentos e as habilidades. Segundo Macedo (2018, p.32) são “descritas em termos comportamentais como aquilo que se depara do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar”. Denota-se que esse normativo desconsidera que os estudantes sejam sujeitos, ao obstar a construção da autonomia e, ainda sustenta a ideia de que o todo é a soma das partes, a formação integral da pessoa ocorrerá com a soma das habilidades. É necessário considerar a flexibilização do currículo em ação que perpassa em contextos locais e mais amplos. Contudo, reflete Sacristán (2013), os currículos são impostos pelos sistemas, mas dilucidados pelos professores e pelos materiais didáticos, transformando-se, também, em sua concretização em contextos específicos, ou seja, o currículo em ação, visto que o processo de ensino aprendizagem é complexo e dinâmico, pois se realiza entre pessoas.

Um das congruências que há na área educacional é a importância da formação docente para a qualidade do ensino e aprendizagem. Apesar de ser uma pauta assídua no debate, ganhou um destaque ainda maior na conjuntura atual com a implementação da BNCC.

Este conjunto de reformas sustentadas pela ofensiva neoliberal é atravessado pelo espectro do pensamento conservador-autoritário e não deixa incólume a formação e o trabalho dos profissionais da educação. Isso se deve porque a escola e seus profissionais formam um campo fecundo para instituir um projeto formativo-educativo aliado aos interesses hegemônicos do setor produtivo. Nesse cenário, intensifica-se o discurso da relação entre qualidade da educação e formação dos professores. Dissemina-se a ideia enviesada de que os professores estão sendo formados, mas a qualidade na educação não atinge mudanças significativas. A veiculação desse discurso contribui para transferir o problema aos professores, porém subtraem-se as condições em que estes profissionais estão sendo formados,

como também se mascaram a intensificação e a precarização do trabalho docente por conta dos ajustes econômicos e da retirada de direitos conquistados historicamente pela e para a classe trabalhadora. Responsabilizá-los pelo fracasso educacional vem sendo a nova ofensiva para instaurar a racionalização de acordo com as leis de mercado (PORTELINHA, 2021, p.223).

Com a homologação da BNCC novas condições e medidas estatais emergiram à formação de professores, estabelecendo a adequação da formação às concepções que baseiam o normativo.

É nesse cenário de conflitos que são homologadas as novas diretrizes, Resolução CNE/CP nº 2/2019: BNC-Formação, de 20 de dezembro de 2019. Resolução essa que define diretrizes para formação inicial de professores da educação básica. Segundo essa resolução, a capacitação dos docentes é o primeiro passo para a melhoria dos índices de educação no país. Pensando nisso, o Ministério da Educação (MEC) publicou a resolução que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019) e define diretrizes para a política. A base nacional comum passou a ser estruturada em habilidades e competências gerais e específicas para a formação dos novos professores.

Para Portelinha (2021) a Resolução (2019) foi homologada com a finalidade de reafirmar a formação docente por competências, intensificar vínculos entre instituições formadoras e realidade escolar e implementar avaliação de cursos e certificação, tendo como objetivo adequar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, trazendo como justificativa os baixos resultados dos alunos em exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente e a implementação da BNCC.

Portanto, inquietações e interpelações sobre as consequências decorrentes de um possível engessamento na formação do pedagogo a partir de uma base nacional comum de currículo da educação básica e de sua segmentação em habilitações profissionais. Essa divisão da formação do pedagogo consoante com o campo de atuação reproduz a negação da importância da base teórica e conserva um projeto de formação unilateral, um pensamento político-ideológico sustentado por Pedagogias hegemônicas, que prioriza o saber fazer, a epistemologia da prática.

Ante uma Pedagogia contra-hegemônica, a formação do pedagogo nos cursos de Pedagogia necessita ser omnilateral¹⁷, plena, integral, abrangendo diferentes campos de

¹⁷ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas estranhadas.

atuação, ultrapassando modelos de formação fragmentados. Sendo assim, a Resolução (2019) se apresenta como incompatível com a formação crítica e reflexiva da qual almejamos e defendemos, gerando assim uma provável consequência de que professores que não forem estimulados ao desenvolvimento da criticidade, possivelmente formarão alunos nestes mesmos moldes.

4.4 Epistemologia da Pedagogia e a formação inicial do pedagogo docente

De modo a contemplar a temática principal abordada neste estudo pretendemos, neste subitem, caracterizar a Epistemologia da Pedagogia para compreender os desdobramentos do curso de Pedagogia, a formação inicial do Pedagogo e suas múltiplas funções.

Segundo Franco (2008), foi Herbart¹⁸, na Alemanha, quem primeiramente consolidou a Pedagogia como ciência da educação. Considerando a Psicologia sua base, Herbart valorizava a Pedagogia como arte pedagógica que se consolida ao “[...] estruturar-se num sistema organizado de princípios em torno de fins e métodos da educação, enfim sem fundar-se numa ciência pedagógica” (FRANCO, 2008, p. 32). Assim, Herbart reduz o pedagógico ao instrucional. Por conseguinte, Franco (2008, p. 34) destaca que:

Há que se verificar que estamos diante de uma questão epistemológica essencial: ou consideramos a educação como projeto global, político, de formação de cidadãos, que reivindica meios de ensino para concretizar-se, ou consideramos, conforme Herbart, que será a instrução que deve organizar as percepções individuais no processo de ensino e que serão essas percepções que irão, na totalidade, compor a educação (a educação é nada sem a instrução).

A Pedagogia como ciência em Herbart é precedida pela instrução, de modo que o centro da ciência pedagógica estaria nas questões mais instrumentais sobre as formas de como operar a aprendizagem do estudante. Ainda com ele inicia-se uma postura positivista na ciência da educação, incongruente também o horizonte da Pedagogia como ciência. O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que emanarão as necessidades a serem resolvidas pelo ensino, invertendo assim a questão, centralizando a proposta científica da Pedagogia na instrução, como menciona Franco (2008).

Os fundamentos epistemológicos da Pedagogia no decorrer do tempo passaram por significativas transformações, as novas reflexões dos pensadores da educação e as distintas formas de pensar a Pedagogia estão descritas em diversos momentos por diferentes pesquisadores.

¹⁸ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), alemão, filósofo, psicólogo, fundador da Pedagogia como disciplina acadêmica.

Ao tratar da Pedagogia brasileira, iniciemos pela proposição de Menezes (1935, p. 12), que a define como “O estudo das circunstâncias mais favoráveis ao desenvolvimento da criança, dos meios mais eficientes para educá-la, tendo em mira um fim determinado tal o objeto da Pedagogia”. Este autor destaca a Pedagogia como ciência que constrói os meios para atingir o fim, que é o desenvolvimento da pessoa.

Em Ghiraldelli Jr (1987, p. 8), a Pedagogia é definida ao ato de condução ao saber. “A Pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, ao o que ensinar e, também, ao quando ensinar, e para quem ensinar”. O autor ainda argumenta que esta se consubstancia no polo teórico da problemática educacional. Em síntese, afirma que a Pedagogia é a teoria, enquanto a educação é a prática educativa¹⁹.

Quanto a esta concepção, Pimenta (1997, p. 47) alerta: “Diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia é ciência da prática”. Enuncia, ainda, ser a Pedagogia uma construção resultante da prática dos professores, no confronto com os saberes teóricos. A autora defende que a Pedagogia tem sua significação epistemológica ao se assumir como ciência da prática social em educação.

Assim depreende-se que a Pedagogia como espaço de conhecimento teórico-prático é instituída por diferentes formas de conhecimentos sob a mediação de uma ciência, que tem em seu alicerce a teoria, a prática e a reflexão entre ambas (PIMENTA, 2000). Diante disso, a Pedagogia, como Ciência da Educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Pimenta objetiva seu pensamento reconhecendo a Pedagogia enquanto Ciência, porque estuda uma área complexa que permeia toda a sociedade humana, fazendo-o de uma forma específica por meio de um método crítico dialético.

A Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga um objeto que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com intencionalidade própria – aponta transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano (PIMENTA, 1996, p. 53).

Outrossim, a Pedagogia, enquanto da e para a práxis, evidencia a preocupação com as práticas educativas hegemônicas que limitam a efetivação da educação enquanto um direito humano social para todos.

Corroborando, Libâneo (2008) destaca a Pedagogia como “[...] uma prática social que

¹⁹ Ação coletiva destinada a cumprir os fins específicos da educação, os quais variam segundo as concepções pedagógicas vigentes em cada época e, principalmente, as opções políticas que com elas se afinam (PIMENTA, 1996).

atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano”. Nessa abordagem compete refletir que o conhecimento da Pedagogia, seu entendimento enquanto instrumento e enquanto ciência se faz necessário para que se compreenda, também, sua aplicabilidade e especificidades, assim nos diz Libâneo (2008).

[...] a Pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar [...], e, portanto, sendo um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo, constitui-se de uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2008, p. 29-30).

Acrescente-se ainda que esse autor descreve a Pedagogia, como ciência da educação que caracteriza e explicita o fenômeno educativo nas suas relações e nexos com a práxis social de humanização e como ciência prática para a educação que intentam objetivos sociopolíticos, concebendo e desenvolvendo formas metodológicas e organizativas para alavancar o educativo, ou seja, os objetivos não se restringem aos pedagógicos, mas aos sociopolíticos explícitos, bem como a formulação de mecanismos políticos, sociais e didáticos necessários para atingi-los questionando assim, sobre qual cidadão se pretende formar.

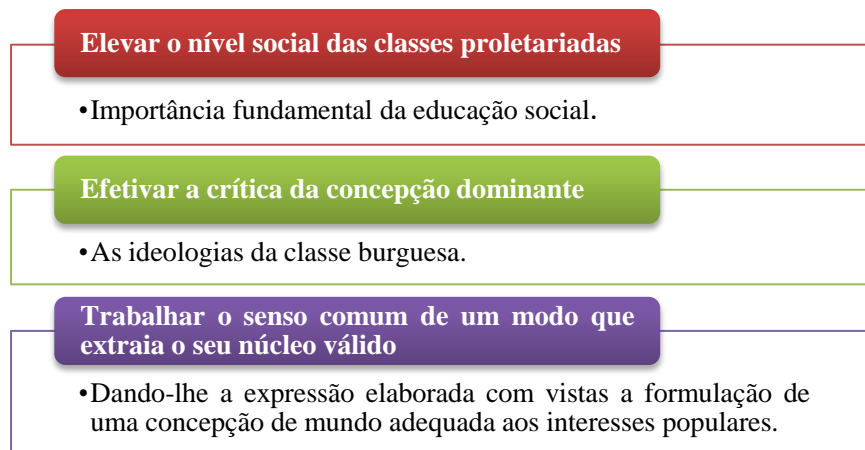
Sumariamente, para Libâneo (2008), a Pedagogia é um campo científico que tem como objeto de estudo as práticas educativas, portanto as pesquisas visam à compreensão e o aprimoramento das ações educativas, dos processos formativos do ser humano. Nessa acepção, a aprendizagem é uma mudança na capacidade de agir do ser humano e a educação é uma atividade histórica de transformação e desenvolvimento do ser humano.

Validando esse pensamento e levando em consideração que a sociedade deposita a imposição do domínio de determinado tipo de conhecimento, o conhecimento sistematizado, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que "integra o conjunto dos meios de produção" (SAVIANI, 2003, p. 143). Sendo assim, para Saviani, a escola é a organização socializadora do conhecimento por proeminência, apesar de os espaços não escolares sediarem também processos educativos. A escola representa o espaço de socialização dos conhecimentos realizados pelos sujeitos ao longo dos séculos (SAVIANI, 2003).

Um ponto a ser destacado ainda nas concepções de Saviani é que à educação competiria desempenhar, portanto "o papel de reforçamento dos laços sociais, na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação", o que somente seria viável "voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles" (SAVIANI, 2013, p. 131), ou seja, a educação escolar é assimilada enquanto aparato de luta, com a intenção de estabelecer um novo elo hegemônico que contribua na mudança de um novo

bloco histórico, todavia ante a direção da classe operária e não da classe capitalista. Assim, os elementos que indicam a função social da educação escolar a partir de Saviani, se expressam na figura 16.

Figura 16. Elementos que indicam a função social da educação escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir de (SAVIANI, 2013, p. 3-4).

Tais elementos apontam que a função social da educação escolar se correlaciona de forma orgânica. Essa correlação se explica a partir da função social do ensino, quer dizer, possibilitar condições para majorar o nível cultural das classes populares, todavia, antes, é primordial suscitar nessas classes à consciência de classe, que se inicia por meio do indivíduo singular, a partir desse indivíduo é que o ensino escolar passa a exercer a sua função social de forma legítima, melhor dizendo, quando o trabalho, desempenhado por meio do conhecimento sistematizado e, em consequência, requerendo determinado conteúdo científico, cultural, econômico, lúdico, entre outros, possibilita que o sujeito se torne consciente dos seus atos.

É importante ressaltar que o autor Saviani desenvolveu a teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe proletária, muito bem fundamentada no materialismo histórico-dialético, se opondo a teoria liberal, afirma, que a Pedagogia como teoria da educação busca, de algum modo, equacionar o problema da relação educador-educando, em um contexto geral e, no caso mais específico da instituição escolar, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Autor da Pedagogia intitulada Histórico-Crítica – Pedagogia, centrada na prática social transformadora, articulada e estruturada entre a teoria e prática constituindo assim a práxis, sustentada em uma prática educativa crítica, emancipatória e questionadora, essa Pedagogia defende que uma das finalidades da escola é propiciar acesso aos saberes

previamente produzidos e sistematizados, a controvérsia está no caráter mecânico dessa transmissão, pelo fato dela ser feita desligada dos motivos que a justificam e sem que os docentes tenham critérios para discernir entre os conhecimentos que precisam ser apresentados e os que não precisam. Isso abre espaço para encher os currículos com temáticas irrisórias ou cuja significância não é atingida pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem, Saviani (2013).

Um ponto que cabe ser destacado é de quando apontamos que na Pedagogia histórico-crítica a função social do ensino é colaborar na transformação de um novo bloco histórico em prol das classes minoritárias, o significado conferido à palavra transformação faz-se necessário, pois na visão de Saviani, a percepção de transformação, busca unir a educação escolar com a mudança da estrutura social, então, “[...] com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista” (SAVIANI, 2013, p. 114).

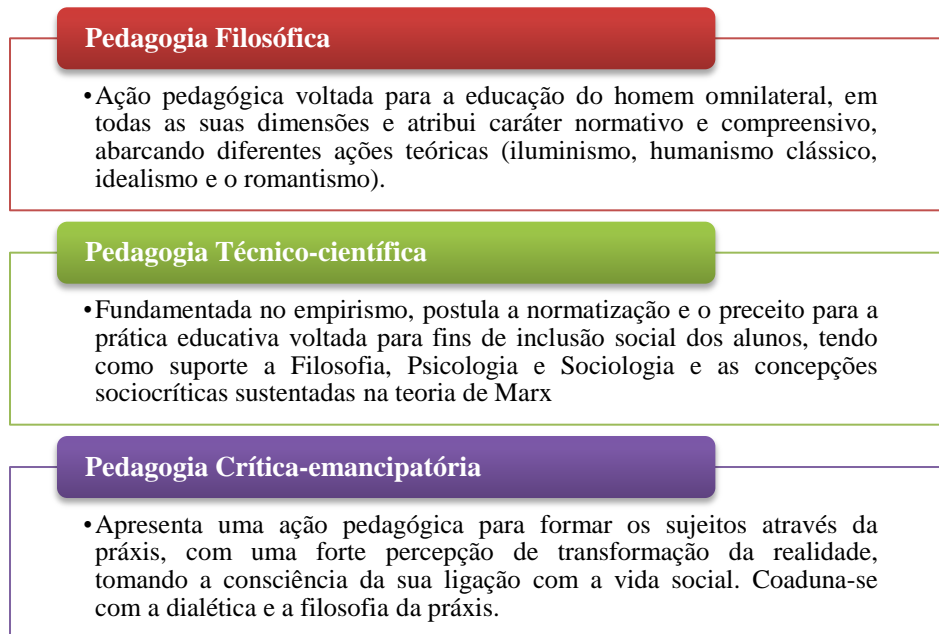
Pode-se concluir então que na Pedagogia histórico-crítica a função social da educação escolar é de hegemonia-política, mas a favor das classes minoritárias. Tal assertiva encontra-se no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2013, p. 1-9). Assim o caráter dado à função social da educação escolar pode ser apreendido, quando o autor considera que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (SAVIANI, 2013, p.31), concerne compreender a educação como um artefato de luta, para instituir uma nova conexão hegemônica que gere a construção de um novo bloco histórico sob o comando da classe dominada da sociedade capitalista (proletariado), todavia destaca-se a substancial importância da educação, pois sem ela o proletário não pode erguer-se em força hegemônica sem a ascensão do nível cultural das massas, então, a Pedagogia histórico-crítica vai de encontro à corrente hegemônica se contrapondo ao pensamento burguês.

Essa tônica discursiva caracteriza a Pedagogia como uma prática educativa voltada para uma intencionalidade que vai muito além da metodologia pela qual se ensina, diz respeito à forma como se ensina e as visões de mundo que o professor, o estudante e a escola têm e que devem estar imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, pois nas diversidades das práticas educativas resultam muitas Pedagogias. O pedagogo, ao educar, realiza uma tarefa epistemológica, pois consegue deslocar o sujeito de um nível elementar de conhecimento para níveis mais elaborados e complexos de saberes.

Ainda no que concerne à episteme da Pedagogia, outro ponto a evidenciar nos remete a Franco (2008), que traça um percurso histórico da Pedagogia. Nessa trajetória, a autora

delineia as seguintes perspectivas: Pedagogia filosófica, Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória. Em suma, as descreve conforme figura 17.

Figura 17. Perspectivas da Pedagogia



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir do livro Pedagogia como Ciência da Educação, da autora Franco (2008 p. 64-66).

A partir da figura, arguimos que a investigação de elementos para apreender o estado científico da Pedagogia para se constituir ciência em educação, não está na visão positivista, mas no nexos entre práxis e epistemologia, dado que a peculiaridade epistemológica da Pedagogia articula a práxis educativa à pedagógica no exercício do fazer científico da Pedagogia, enriquecendo a discussão que na Pedagogia “[...] seu campo de conhecimentos será formado pela interseção dos saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis aos saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essa práxis” (FRANCO, 2008, p. 86).

Infere-se assim, que a Pedagogia precisa construir uma mentalidade reflexiva nos seus atores, os pedagogos. Franco (2008, p. 73) levanta uma condicionante na preocupação com o papel social da Pedagogia. Será necessário que ela exista como:

[...] uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade.

Em face disso, pode-se afirmar que é na ação intencional, refletida, indagada, problematizada, ou seja, na práxis na relação entre sujeitos, que se geram transformações concretas. Libâneo (2008, p.142) robustece esse pensamento, quando escreve:

A Pedagogia assume essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa.

Tendo consciência dessa complexidade, essa pesquisa está ancorada no princípio epistemológico que compreende a Pedagogia e suas práticas pela ordem da práxis. Nessa ótica, a prática pedagógica não se restringe ao fazer pedagógico, mas em uma análise teórica da prática, ponto de partida e de chegada. O que pressupõe, segundo Vásquez (2007), que a relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.

A práxis desvela a possibilidade de transformar o mundo e a si mesmo, pois a práxis “[...] se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁSQUEZ, 2007, p. 5). A essa compreensão se vincula a definição da educação como objeto passível de produção de conhecimento, a entendendo em uma dimensão de prática social que ocorre em diferentes tempos e espaços. A educação estrutura as relações e as bases da sociedade, configurando assim o objeto epistêmico da Pedagogia – como um campo que se desenvolve historicamente com a centralidade dos estudos e das finalidades pelo modo como se pratica a educação, sendo ela um fenômeno social multifacetado. A educação atua diretamente no nível de criação das condições de educabilidade, produzindo no sujeito vínculos que o fazem sentir-se inerente ao meio social.

Por conseguinte, a Pedagogia e os pedagogos buscam a transformação da sociedade, qualificação de todos que dela fazem parte, constituição de vínculos sociais nos espaços educativos em constante reflexão dos papéis de seus atores, na escola e demais instituições que trabalham com a formação humana, buscando superar as múltiplas dificuldades.

Nessa lógica, a Pedagogia deve ser reconhecida como um conjunto de conhecimentos de natureza teórico-prática para a educação, de modo que se efetive na e pela práxis humana. É nesse constante movimento da e para a educação que a dialética mobiliza a Pedagogia, ao relacionar teoria e prática nas deliberações e nos posicionamentos pedagógicos. Assim, será

possível construir conhecimentos teóricos sobre a educação e a Pedagogia. Uma correta e abrangente compreensão da epistemologia se tornou essencial nesse estudo tendo em vista que a formação é parte integrante e obrigatória no campo investigativo da Pedagogia para compreender o seu papel na atualidade.

4.5 Formação inicial: Caminhos para a profissionalidade docente

Pensar em formação de professores nos remete a Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), quando eles defendem que uma das dimensões importantes para a profissionalização²⁰ docente é a formação, essa em interlocução com a aprendizagem e desenvolvimento profissional, de modo a formar uma tríade que não há separação.

Para Garcia (1999, p.19) significa:

[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

A formação inicial docente, portanto, é [...] a etapa de preparação formal, numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (GARCIA, 1999, p. 25). Essa formação, cujo início acontece antes do seu ingresso no curso de licenciatura, deve ter continuidade ao longo de todo exercício da prática profissional. Entendemos a formação uma área de conhecimento e investigação, em que os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, operando, assim, transformações na identidade e profissionalidade docente.

Para Dantas “O processo formativo do professor, constituído desde a formação inicial é, seguramente, um importante caminho para profissionalizar o docente possibilitando-lhe permanente desenvolvimento profissional” (DANTAS, 2007, p.41). Neste sentido, a formação inicial torna-se mais relevante no contexto atual porque é o primeiro momento em que ocorre o ingresso ao mundo da profissão. É fato que os alunos iniciantes na formação trazem aprendizados que foram acumulados ao longo de toda uma vida estudantil, muitas vezes oriundos de uma prática pedagógica que beneficiou a aquisição do conhecimento por meio da memorização dos conteúdos. A este respeito, Borges (2013, p. 21) destaca que:

²⁰ Segundo esses autores, a profissionalização docente se ancora em duas dimensões: a profissionalidade (competência técnica para ensinar – o metier); e o profissionalismo, que diz respeito ao status de ser professor, considerando as condições de trabalho e reconhecimento profissional.

[...] é na Universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para que possam desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente na busca de sempre aperfeiçoá-la.

Portanto, diferentes estratégias didático-pedagógicas devem se constituir como conhecimento inerente a profissão do professor, de modo a superar tais práticas. Dentre elas, a aprendizagem significativa, na perspectiva de David Ausubel (1918-2008), o ensino por investigação, a resolução de problemas, a leitura e escrita compreensiva em todas as áreas de conhecimento, a metacognição, de forma que os sujeitos aprendizes possam desenvolver o pensamento científico, crítico, criativo e solidário, além do desenvolvimento da autonomia, em interlocução com as diversas áreas de conhecimento. Ou seja, é fundamental que os professores ensinem aos estudantes a mobilizarem os conhecimentos internalizados para resolver situações no contexto real, de maneira crítica e reflexiva.

Isto é, compete à universidade estar sempre incentivando e mobilizando os estudantes para que prossigam na caminhada para a produção de um conhecimento mais aberto, crítico, interdisciplinar, e com integração curricular.

Todavia, somente esta formação não é suficiente, sendo necessário que o aprendizado aconteça por toda vida (BORGES, 2013). Aprender é um ato contínuo e para que ocorram mudanças na sociedade é determinante pensar e repensar a formação do professor, analisar sua qualificação enquanto construtor do conhecimento e agente fundamental no desenvolvimento de um aprendizado que vise a emancipação e a criticidade.

Para Alarcão (1996, p. 177):

[...] Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto que é a formação dos educandos.

Defendemos que a ênfase na formação inicial seja ancorada na práxis, que segundo Vázquez (2007), não é prática, como não é, necessariamente, pura teoria, mas a união indissolúvel entre ambas, voltada para o agir transformador da sociedade. Esse autor registra que a teoria não teria validade se não estivesse intercalada com a prática. Sendo assim, nessa fase do processo formativo devem-se aprender os fundamentos teóricos conjuntamente com os aspectos práticos. Nesse processo de formação é imprescindível a conscientização do professor em relação à sua aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional, de modo a reconhecer suas necessidades formativas durante o processo inicial de formação e quando

estiver em sala de aula. Essa conscientização o conduzirá, provavelmente, a autoformação, buscando novos conhecimentos para ensinar.

É necessário que desde a formação inicial, esse profissional seja colocado diante de estratégias didático-pedagógicas inovadoras. Em outras palavras, aquela que contribui com o processo de ensino-aprendizagem com consciência, como bem defende Freire (2005), quando aborda que o professor ao materializar a práxis, estará caminhando para a necessidade de uma formação permanente.

De acordo com as reflexões de Imbernón (2016, p. 124), é basilar que se desenvolva uma “[...] formação inicial mais reflexiva, mais prática; uma [...] formação permanente contextual e baseada em projetos de inovação”, pois a formação inicial constitui a base da profissionalidade de todo professor. Assim, evidencia que os professores “[...] ensinam mais pelo que viram e pelo que lhes ensinaram do que pelo modo como deveriam fazê-lo” (IMBERNÓN, 2016, p. 171). É premente a necessidade de uma formação inicial de educadores que os estimule a lidar com múltiplas determinações e que estejam preparados para criticar e dar uma dimensão ao currículo escolar e suas práticas pedagógicas.

Robustecendo essa discussão, Tardif (2002) explica que o professor e/ou aluno ao longo do curso de formação desenvolve saberes na sua prática, quer seja profissional ou formativa. Esclarece que esses saberes experienciais e saberes dos espaços de formação são saberes sociais e temporais, o primeiro (sociais), por serem capazes de ser construídos em contexto com a sociedade e com os demais envolvidos, e o segundo (temporais), porque são construídos e desconstruídos e até mesmo reformulados com o tempo, ou seja, são mutáveis.

Saviani (2013), ao se reportar a esses saberes que constituem o trabalho do docente ratifica que “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, P. 147), integra o trabalho educativo que é próprio do educador, reitera que sendo o processo educativo um fenômeno intrincado, os saberes nele envolvidos do mesmo modo o são.

Nessa abordagem, percebe-se que os saberes docentes estão intrínsecos às práticas docentes, propiciando momentos de aprendizado e reflexão em um movimento profissional contínuo de ir e vir. Para Pimenta e Anastasiou (2002), é no percurso da formação inicial que o licenciando vai constituindo o entendimento sobre a atividade docente, temporal, plural, heterogênea, personificada e situada, colaborando, assim, para a formação da identidade profissional.

Levando em consideração esse aspecto, Diniz-Pereira (2006) salienta que torna

essencial que o professor, no decorrer de sua formação inicial, compreenda o próprio processo de construção e produção do conhecimento. Perante isso, discutir a formação de professores é fundamental para que a profissão seja entendida de acordo com a sua complexidade, tanto na prática pedagógica quanto no contexto de atuação desses professores.

Segundo Garcia (1999), a formação tem sido considerada um forte instrumento de democratização e acesso à cultura, à informação e ao trabalho. Teóricos como Medina e Dominguez (1989) evidenciam sobre a importância da discussão da reflexão na formação docente, pois, segundo eles, implica no desenvolvimento de um estilo próprio de ensino dos professores, e ainda com uma imagem de um profissional inovador, comprometido com o contexto educativo coletivo de trabalho. Ramalho e Núñez (1998, p 54) ratificam, com singular propriedade, a importância da formação inicial:

A formação inicial tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir no desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, [...] entendida como um processo sócio-histórico, dirigido à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais, que lhe permitam continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando construir/reconstruir sua própria profissão.

Desta forma, é possível refletir que a formação inicial é o primeiro passo do profissional, proporcionando o contato com os saberes. Em Cardoso *et. al.*, (1996, p. 83), encontramos a complementação dessa fase preparatória do profissional em educação:

Os futuros professores [em formação inicial] são como uma espécie de híbridos, que, não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores. É aqui que reside sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair [...] sobre a prática pedagógica embora ainda pouco experienciada.

Revela-se que a formação inicial se apresenta como a essência do professor. É o espaço formativo em que o futuro professor tem oportunidade de construir uma base efetiva para mediar o processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem. Porém, consideramos que a formação inicial, sozinha, não consegue formar os professores para enfrentarem as complexidades e dificuldades encontradas no dia a dia das escolas, devido ao seu universo heterogêneo. Destarte, percebemos uma significativa falta de preparação teórica prática, gerando em alguns momentos uma atuação sem intencionalidade e reflexão, sem críticas que como resultado não geram transformação ou construção, reproduzindo, assim, as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

Diante do exposto, como nota conclusiva, trago as ideias de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), que convergem para os demais autores citados quando defendem que é importante formar o professor e profissionalizar o ensino. Os referidos autores, propõem uma nova maneira de se pensar o ensino, a docência, a formação dos professores, o conhecimento inerente à sua profissão e o papel a ser assumido pelo conjunto dos profissionais do ensino, numa esfera que reclama por transformações urgentes.

Para tanto, é fundamental a consciência crítica sobre o que representa para estes profissionais profissionalizarem-se, ou seja, serem conscientes e responsivos em relação às suas necessidades formativas. Os autores supracitados consideram que as mudanças rumo à profissionalização docente ocorrem no território das atitudes, dos valores, das representações, precisando ser garantidas a partir da compreensão e do estudo sobre a natureza da própria mudança. Implica em possibilitar às escolas transformarem-se em instituições de desenvolvimento profissional, registram os autores, como verdadeiras comunidades de aprendizagem, inovação, formação continuada e autoformação. Implica em profissionalizar a agência formadora. Implica, por fim, numa luta a ser assumida pelo coletivo docente na busca de sua profissionalidade e profissionalismo. (RAMALHO, NÚÑEZ e GAUTHIER, 2003).

4.6 O pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Qual o papel do pedagogo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? A sua forma de atuação ocorre por cargo ou função? Quais espaços de atuação do pedagogo da SEEDF? Responder a estas e outras questões sobre o Pedagogo atuante na Secretaria demandam, primeiro analisar a legislação distrital que regula este profissional. Essas são as questões que apresentamos nesta subseção com o intuito de propiciar a reflexão do leitor.

Em tese, as políticas dos Estados, Municípios e do Distrito Federal se adequam às legislações Federais. Porém, dada a autonomia e diferentes formas organizativas dos sistemas de ensino de cada ente federativo, é natural e se torna necessária uma adaptação a cada cultura regional que abrange, desde as distinções que se verificam, por exemplo, nas grandes capitais, entre as comunidades carentes da periferia e os moradores dos bairros mais abastados, ou ainda, se tornam mais evidentes, quando se comparam os costumes entre a população estudantil dos estados do Sul e Sudeste, com a das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. São mundos diferentes, com seus dialetos próprios, climas, diversidades sociais e econômicas díspares.

No Distrito Federal (DF) não poderia ser diferente. Brasília, como a capital de todos os brasileiros, acolhe em seu território uma amostra significativa de todas as nuances

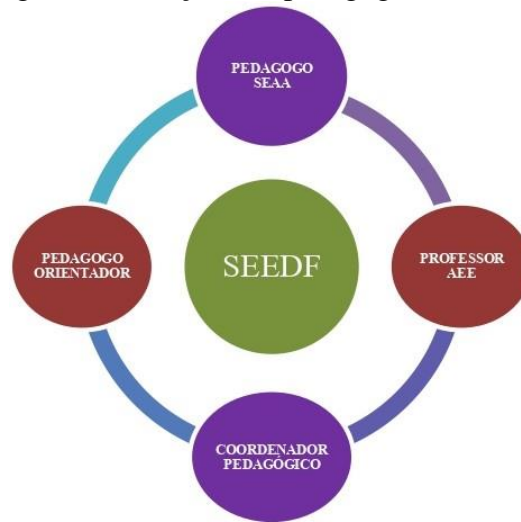
regionais de cada um dos estados da federação. Decorridas mais de seis décadas de sua fundação, se consolida como um polo gerador de cultura e hábitos próprios. O Distrito Federal, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, é uma unidade da federação que dispõe de autonomia política, administrativa e financeira e é regido pela Lei Orgânica – LODF de 1993. Em razão de suas características particulares, e expressa determinação constitucional, acumula as competências atribuídas aos municípios e aos Estados, conferindo-lhe uma personalidade híbrida diferenciada.

Ao considerar esse aspecto relevante, é importante ressaltar que a SEEDF segue os princípios das legislações Federais, resguardando sua autonomia e particularidades. Tem como ponto de partida, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino – documento que estrutura e estabelece todo o funcionamento e organização das Unidades Escolares (UE) da SEEDF. Tal Regimento (2019) está em vigor há três anos e traz, em seus 421 artigos, especificidades da estrutura escolar que devem ser seguidas por todas as Unidades Escolares (UE's) do Distrito Federal. Esse documento foi elaborado em conformidade com a LDB (1996) e com as DCNs (2015).

Assim sendo, trata-se de um documento norteador quanto às atribuições e responsabilidades para os discentes, docentes, orientadores educacionais e diretores, conforme descrito em sua apresentação: “Este Regimento subsidiará o planejamento e o adequado desenvolvimento do trabalho realizado pelas Unidades Escolares, considerando as normas e regulamentações de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12). O documento baseia-se nos princípios da legalidade, imparcialidade, proteção integral às crianças e aos adolescentes, gestão democrática, e da dignidade da pessoa humana e do trabalho escolar.

Ademais, esse documento discorre sobre as funções do Pedagogo (Figura 18), a serem exercidas no contexto escolar. Porém, traremos aqui apenas aquelas relativas à atuação dos pedagogos, a partir de sua formação inicial do curso de Pedagogia.

Figura 18. Funções do pedagogo na SEEDF



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Na Secretaria de Educação do DF há particularidades que são reguladas por documentos complementares ao Regimento, como editais, normas, portarias, circulares, instruções normativas, entre outros. Há, ainda, as Orientações Pedagógicas – OP, que tratam das funções específicas do Pedagogo da SEEDF. Seguindo as especificidades que norteiam esse trabalho, a SEEDF disponibiliza, a cada ano, aos servidores efetivos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal – CMPDF, a oportunidade de exercerem funções que vão além da docência de sala de aula, e que visam suprir as carências detectadas na rede pública de ensino, naquelas áreas que exijam a apresentação de requisitos específicos.

O processo é amplamente divulgado por meio de portarias que são publicadas na imprensa oficial. Neste ano, a Portaria nº 565, de 07 de julho de 2022, estabeleceu as regras, prazos, critérios e condições para a concessão de aptidão aos servidores interessados. Como novidade, foi apresentada a 1ª edição do Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão. A concessão é efetivada por meio de processo avaliativo composto de prova escrita, apresentação de projeto e arguição, e após análise e aprovação quanto à formação exigida/ conhecimentos teóricos e práticos necessários, o servidor recebe a Declaração de Aptidão na área à qual concorreu. A Portaria de concessão versa sobre diferentes áreas, conforme figura 19.

Figura 19. Áreas da SEEDF para concessão de aptidão



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria nº 565, de 07 de julho de 2022 (2022).

Todavia, trouxemos essa figura a título de apresentar todas as áreas dispostas na Portaria que exigem concessão de aptidão, entretanto, não serão abordadas todas, apenas as que mencionamos na figura 19.

Adentrando nas singularidades das funções que serão abordadas, elucidaremos preliminarmente o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). As Orientações Pedagógicas é o documento que norteia todo este trabalho. O serviço foi regulamentado pela primeira vez em 2008, pela Portaria 254, de 12 de dezembro de 2008. Atualmente, está definido pela Portaria 30, de 29 de janeiro de 2013. No entanto, a OP foi publicada somente em 2010 e após esse ano não houve alterações.

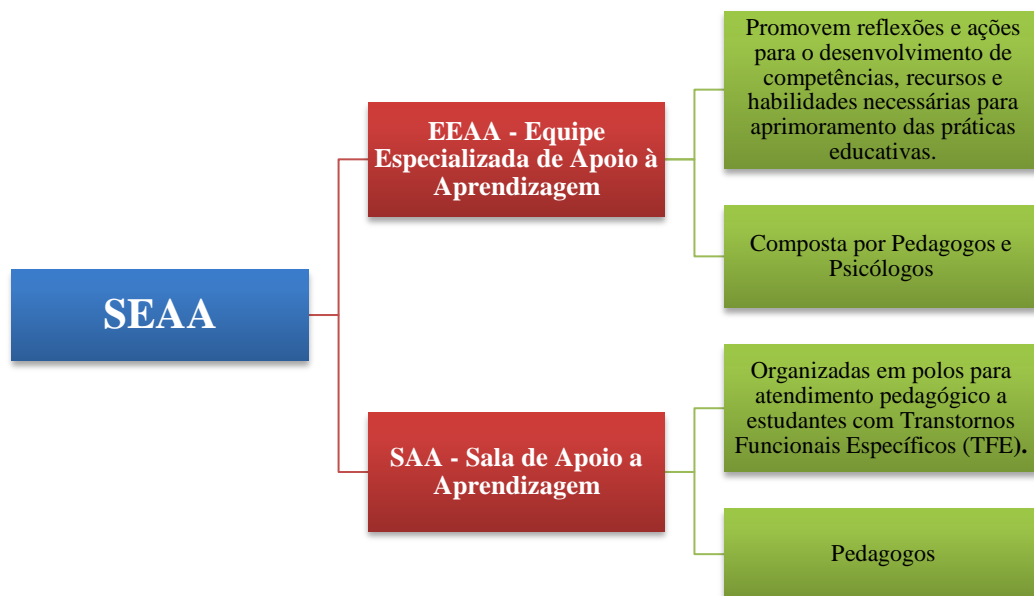
Através da leitura do regimento escolar da SEEDF (2019) e da Orientação Pedagógica (2010), pode se observar que as equipes surgiram como uma forma de auxiliar o professor e a escola em relação às dificuldades que os alunos apresentavam, ditas no documento como queixas escolares.

Iniciou-se esse serviço com o intuito de normalizar e realizar diagnósticos para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, com base em um atendimento clínico e avaliações psicológicas. Entretanto a OP (2010) trouxe uma nova dimensão a respeito das dificuldades de aprendizagem.

A proposta da Orientação Pedagógica do SEAA (2010), traz como finalidade primordial, a superação das dificuldades de aprendizagem por meio de um trabalho institucional que vise à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento dos estudantes, dentro de uma perspectiva preventiva, institucional e interventiva.

Posto isso, é importante trazer a definição da SEAA de acordo com o Regimento (2019) e a OP (2010) – Serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia. O serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, com ênfase nas ações institucionais que visem qualificar os processos educativos ofertados com vistas ao sucesso escolar de todos os estudantes. O SEAA é composto por dois tipos de serviços, de acordo com a figura 20.

Figura 20. Composição da SEAA



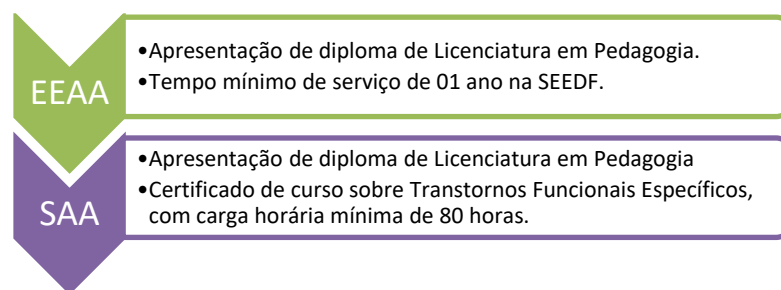
Fonte: Elaborado pela autora a partir do caderno (2022).

Observa-se na figura que há distinção nas funções do Pedagogo. É válido esclarecer que o pedagogo – EEAA intervém com os estudantes que apresentam dificuldades detectadas durante a aprendizagem, com o objetivo de superá-las nesse processo de ensino/aprendizagem. O profissional da SAA atende em escolas polos, tão somente aos estudantes com diagnósticos que, em sua maioria já foram atendidos pela Equipe, mas necessitam de auxílio para avançarem no conhecimento. Resumindo, enquanto o pedagogo da EEAA atende estudantes com e sem diagnósticos, o pedagogo da sala de apoio atende

exclusivamente aos estudantes com diagnósticos.

De acordo com a Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022, a EEAA deveria ocupar um espaço dentro da escola, com ao menos um pedagogo e um psicólogo em cada unidade. No entanto, devido à baixa disponibilização de vagas para pedagogos e psicólogos, algumas instituições ficam sem esses profissionais. O ingresso desse pedagogo no Serviço dar-se-á na forma estabelecida pela Portaria nº 565, de 07 de junho de 2022, com os requisitos expressos na Figura 20.

Figura 20. Requisitos para ingresso no SEAA



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir da Portaria nº 565, de 07 de junho de 2022.

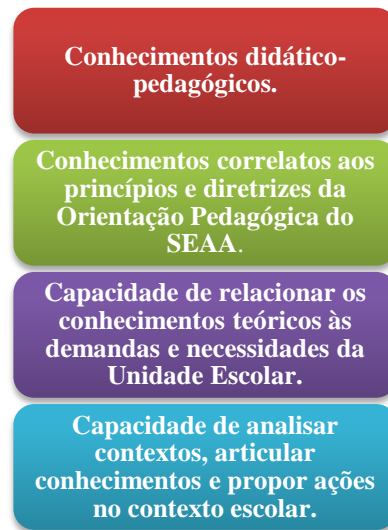
Nota-se que todo pedagogo da equipe inicia sua carreira na SEEDF como docente, e somente depois realiza a avaliação para fazer parte da Equipe, necessitando de ao menos um ano de serviço. O ingresso na carreira de docência do DF é realizado por meio de concurso público de provas e títulos, de modo a efetivar os cargos de Professor de Educação Básica e Pedagogo-Orientador educacional

O processo para esta aptidão é constituído de três fases, a saber:

- Análise documental: caráter eliminatório
- Entrevista oral: exposição sobre interesse pleiteado e de tópicos relacionados à área pretendida, arguidos pela banca examinadora.
- Atividade técnica por escrito: avaliando quanto aos seus conhecimentos teóricos-Metodológicos do Currículo da Educação Básica, das Diretrizes de Avaliação da SEEDF e da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

Essas duas últimas etapas avaliam os seguintes critérios, conforme figura 21.

Figura 21. Critérios de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir da Portaria nº 565, de 07 de junho de 2022.

A aprovação nas avaliações não garante a atuação imediata, pois antes é necessário participar do Concurso de Remanejamento, verificando a disponibilidade de vagas no sistema de recursos humanos. O critério de seleção adota a contagem de pontos, baseados no tempo de efetivo exercício na Secretaria, sendo assim os servidores aptos fazem parte de um banco de profissionais que poderão vir a suprir as carências detectadas.

Faz-se adequado explicar que foi com a construção da Orientação Pedagógica (OP) que houve a elaboração de critérios para o exercício da função no SEAA, tais como avaliações, entrevistas e participação em concurso de remanejamento, o que propicia a todos um processo seletivo transparente e democrático.

Outra função que, para ser exercida nas UE's da SEEDF, necessita de aptidão complementar específica, diz respeito à atuação do Pedagogo no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento corresponde a um serviço de natureza pedagógica que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiente físico e transtorno do espectro autista, considerando suas necessidades específicas, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum inclusiva e turmas de integração inversa (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Dentre as atribuições do professor do AEE, estão a produção e a organização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, elaboração e execução do plano do AEE e dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, formação de parcerias na elaboração de

estratégias, na disponibilização de recursos de acessibilidade e pedagógicos, bem como orientação aos professores, estabelecendo articulação com os profissionais do ensino comum e as famílias. Cabe também ao professor AEE, instruir quanto ao uso da tecnologia assistiva para promoção da participação nas atividades escolares pelos estudantes (BRASIL, 2009)

Convém explicar que há uma diferença fundamental entre professor regente das classes regulares e o professor do AEE. O primeiro atua nas turmas de integração inversa, classes comuns, classes especiais, conforme conceituado no documento Estratégia de Matrícula (2022), enquanto que o da AEE auxilia toda a comunidade escolar nas necessidades ou dificuldades de um público específico de estudantes, que estão em classes comuns e inclusivas com acesso simultâneo a esse atendimento (contra turno), oferecendo suporte didático e material no sentido de complementar ou suplementar o currículo escolar, de acordo com as necessidades impostas pelas características da deficiência do estudante. Como se pode observar, é fundamental a boa interação entre o professor que atua na regência e o professor especializado do AEE, para que se efetive a inclusão do aluno atendido nas Salas de Recursos Generalistas (SGR), (BRASIL, 2009). A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 recomenda que o professor do AEE desenvolva um trabalho educacional voltado ao estudante com deficiência, atuando de maneira integrada com o professor do ensino comum (BRASIL, 2009).

A legislação (BRASIL, 2011) prevê que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, sendo a oferta da Educação Especial, preferivelmente, na rede regular de ensino. Nesse sentido, a educação pública no Distrito Federal, provida e organizada pela SEEDF, organiza sua estrutura respeitando esses princípios norteadores.

O pedagogo que opta por essa atuação, necessita ter diploma em Pedagogia e ter habilitação em atividades (Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Para adquirir aptidão nas Sala de Recursos Generalistas (SRG) o professor deverá submeter-se à avaliação, que corresponde a duas etapas:

- 1) Análise curricular: compreende a apresentação, no ato da inscrição, da documentação comprobatória de formação acadêmica, com carga horária em curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de, no mínimo, 120 horas, mais curso específico de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) ou Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TGD/ TEA) de no mínimo 80h ou; curso em Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado de, no mínimo 180 horas, mais curso específico de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU)

ou Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TGD/ TEA) de, no mínimo, 80h.

2) Entrevista oral: abordagem dos temas relativos à Educação Especial e Inclusiva, são eles: I) LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015); II) Currículo da Educação Básica; III) Diretrizes de Avaliação (2014/2016); IV) OP - Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010); V) Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial E aos conhecimentos relativos a adequação curricular; plano de AEE; plano pedagógico individual (PPI); currículo funcional e conhecimento das características dos estudantes com deficiências (DI/DF/DMU) e/ou TGD/TEA.

Denota-se que para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor deve ter como base da sua formação, a inicial e a continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, sendo de oferta obrigatória em todo sistema de ensino.

Esta atitude gera envolvimento maior com a educação, disponibilizando desenvolvimento profissional diante dos desafios da educação especial brasileira já existente, o que implica mudanças necessárias na Educação Especial incluindo um atendimento educacional especializado. É importante ressaltar que a inclusão educacional requer professores preparados e qualificados para garantir o desenvolvimento do educando, favorecendo a aprendizagem de todos, no Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido a SEEDF tem essa preparação e qualificação como princípio.

Ainda sobre as funções, abordaremos agora o Pedagogo-Orientador. Seu cargo não necessita de Concessão de Aptidão, pois é exercido a partir da formação inicial do curso de Pedagogia. Para tanto, há concurso específico, exigido como requisito o diploma do curso desde que habilitado ou pós-graduado em Orientação Educacional, devidamente reconhecido e registrado pelo Ministério da Educação (MEC). O profissional aprovado é admitido na Secretaria como Pedagogo-Orientador e, ao contrário das demais funções, não pode exercer a docência em sala de aula.

A Orientação Educacional faz parte da política educacional no Distrito Federal desde a sua implantação na então Fundação Educacional²¹ do Distrito Federal (anos 1960). Os documentos que normatizam e estruturam a organização do trabalho destes profissionais são o Currículo da Educação Básica (2018), O Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019)

²¹ Instalada em 29 de setembro de 1960, foi criada para organizar o sistema educacional no Distrito Federal. Foi o embrião da atual Secretaria de Educação

e a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional, lançada em 2019, trazendo a seguinte apresentação do documento:

A presente Orientação Pedagógica – OP – para a Orientação Educacional foi construída considerando os desafios e as necessidades da realidade escolar atual, bem como as concepções de educação explicitadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, s/da). A Orientação Pedagógica foi fruto de diálogos, trabalho coletivo e articulado dos (as) Pedagogos (as) – Orientadores(as) Educacionais da rede pública de ensino, em suas especificidades de ação: em nível central, nos espaços das coordenações intermediárias, em nível local e com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

O Regimento (20019) define o serviço do Pedagogo-Orientador Educacional como especializado, desempenhado para o acompanhamento e o apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa. A OP (2019, p. 23) diz:

O trabalho da Orientação Educacional deve estar articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia dos direitos do estudante.

Sobre a atuação desse profissional, é cabível trazer à luz algumas considerações propondo esclarecer características desse pedagogo, em suas frentes de ação. Na LDB 9394/96, o trabalho da Orientação Educacional não é tido como obrigatório, porém ao reportar a formação dos profissionais da educação, em seu artigo 64, é mencionado o orientador educacional esclarecendo que sua formação ocorrerá em nível superior do curso de Pedagogia ou pós-graduação. Essa brecha permitiu que cada sistema de ensino definisse, por meio de editais, o delineamento de entrada desses profissionais no serviço público (AZEVEDO, 2017).

É preciso considerar que, nessa conjuntura, os cursos de Pedagogia formavam o especialista em educação, nas seguintes habilitações: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar, habilitações estas que foram extintas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – DCN's 01/2006, o que provocou não haver mais formação específica para Orientador Educacional na Pedagogia, limitando-se a orientação educacional à área de serviços e apoio escolar.

Paradoxalmente, o artigo 5º das DCN's (2006) menciona que o egresso do curso de Pedagogia terá que estar apto para uma série de atividades, sendo viáveis somente a partir de um trabalho integrado com outros profissionais da educação, a saber:

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

...

VII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

...

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006)

As atividades trazidas são apenas algumas que podem ser realizadas pelo orientador educacional, em trabalho articulado com o gestor²² e o coordenador pedagógico. Assim, a falta de especificidade da formação dos orientadores é contraditória, pois eles precisam dominar alguns conteúdos para a atuação no cotidiano da Orientação Educacional.

Convém salientar que as DCN's (2015) em seus 25 artigos não abordam de forma direta a questão da orientação educacional. Segundo essa Resolução, são compreendidos como profissionais do magistério aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação. Assim, fica subtendido pelo documento que a função do orientador está nas entrelinhas da menção “demais atividades pedagógicas”.

Entretanto, as DCN's (2019) em seu artigo 22, expressa que a formação para atuar na Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB (1996) pode-se dar em:

I – cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o *caput* e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II – cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o *caput*, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

O que se observa, sob uma perspectiva das normas regulamentadoras, é uma descrição de itens voltados predominantemente para critérios de organicidade dos cursos de Pedagogia, sem abordar princípios para a formação desse orientador. Acredita-se que isso se dê pelo fato da LDB (1996) ter deixado a cargo dos Estados, Municípios e DF essa organização, e pelas

²² A equipe gestora é composta por Diretor e Vice-Diretor, Supervisores e Chefe de Secretaria, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019).

DCNs de 2006 ter abolido as habilitações. Assim sendo, há estados que têm orientador educacional em seu quadro educacional e outros não. De acordo com uma pesquisa²³ realizada por Pascoal (2008), 13 estados possuem orientador educacional em suas redes de ensino público. Estamos falando de um universo de 26 estados mais o Distrito Federal. Na região Centro-Oeste, onde o DF se encontra geograficamente, apenas o DF possui o orientador educacional em sua Secretaria de ensino.

Ao Orientador Educacional no DF cabe associar-se ao trabalho pedagógico, aliando-se aos demais profissionais da escola e a outros pedagogos, contribuindo para a sistematização e dinamização do processo educativo. Sendo colocado como um dos sujeitos responsáveis pela concretização da educação e da formação integral do estudante como cidadão, educado para e pelos direitos humanos e pela diversidade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

De acordo com o Regimento (2019), sua atuação foi delineada de modo a não se confundir com as demais funções exercidas no âmbito escolar, como do coordenador pedagógico, do professor, do diretor e do pedagogo EEAA. A equipe gestora administra a escola como um todo; o professor cuida da especificidade de sua área do conhecimento; o coordenador fornece condições para que o docente realize a sua função da maneira mais satisfatória possível; o pedagogo EEAA preocupa-se com superação das dificuldades de aprendizagem e o orientador educacional cuida da formação de seu aluno, para a escola e para a vida.

No que tange ao coordenador pedagógico, este ingressa na SEEDF como docente. Após um ano de exercício em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal pode se candidatar ao cargo de coordenador. As eleições acontecem anualmente, em geral no início do ano letivo (semana pedagógica). Caso eleito, assume o cargo e anualmente pode candidatar-se novamente. Não há restrições legais à recondução.

Os requisitos para sua exigibilidade ao cargo pleiteado são:

- I- ser Professor de Educação Básica, integrante da CMPDF;
- II- ser escolhido pelos servidores integrantes da CMPDF da UE;
- III- ter, no mínimo, um ano de exercício em regência de classe na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- IV- Conhecer e implementar o PPP da UE;
- V - ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na UE, (DISTRITO FEDERAL, 2022, Art. 40).

Destaca-se que nenhuma qualificação na área da Coordenação Pedagógica é requisito prévio, como cursos de formação continuada, ou cursos de extensão. Suas atribuições estão

²³ Realizamos pesquisa na internet para verificar se há pesquisas recentes sobre esse quantitativo e não encontramos, faz se necessário rever esse quantitativo, visto que já se passaram 14 anos que esta foi realizada.

estabelecidas segundo o artigo 120 do Regimento Escolar da Rede Pública do DF (2019), como trabalho permanente e continuado junto ao corpo docente que consiste, resumidamente, em acompanhar, elaborar, estimular, orientar e articular ações com o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o planejamento curricular, a Coordenação Regional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a comunidade local e todos os atores da unidade escolar, fomentando atividades formativas dentro e fora do espaço da escola.

De acordo com a LDB (Lei 9.394/96), não existe uma lei que caracteriza o cargo de “Coordenação Pedagógica”, mas existe a relação se entendê-lo enquanto uma função do magistério:

Art. 67 [...] § 2º [...] segundo são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de **coordenação e assessoramento pedagógico (grifos nosso)**.

Nesse sentido, enquanto profissional da educação, e exercendo uma função no magistério, segundo a própria LDB, busca articular e mobilizar a escola para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – PPP. Nos termos do art. 14, I, Lei 9.394/96,

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios, participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

No entanto, suas atividades no ambiente escolar vão além da construção do PPP. O Regimento (2019) da SEEDF descreve suas atribuições no artigo 120. Vejamos esse delineamento:

- I – elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;
- II – participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- III – orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;
- IV – articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;
- V – divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;
- VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;
- VII – divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar;
- VIII – colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar.

Evidencia-se que o trabalho do coordenador nas instituições de ensino é bastante

amplo e complexo e, muitas vezes, devido às múltiplas tarefas no contexto escolar ele nem se apercebe da necessidade de uma formação continuada para que possa desenvolver suas atribuições com clareza e assim contribuir para a construção de uma educação que esteja a serviço da formação do cidadão crítico. Ressalte-se que na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape, no ano de 2019, 2020 e 2021, não houve oferta para ações de formações específicas para estes profissionais. Neste ano de 2022 foi ofertado, mas o quantitativo de vagas para o universo de toda Secretaria é pequeno, ficando muito aquém da demanda, o que constata a necessidade de se ampliar o número de vagas.

Entendendo que o coordenador é um profissional dinâmico, que precisa conhecer a realidade e transformá-la, Placco e Souza (2015) refletem que ele deve valorizar as ações coletivas dentro da escola, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador de seus diferentes segmentos, na elaboração de um projeto político pedagógico coletivo voltado para a práxis. Contribuindo, Libâneo (2017), reflete que a coordenação do trabalho pedagógico é responsável pela viabilização, pela integração e pela articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, pois, ao prestar assistência pedagógico-didática aos docentes, o coordenador está mediando às práticas docentes na sala de aula.

A direção e a coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo como no âmbito pedagógico. [...] O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2017, p.109).

O trabalho do coordenador se sustenta na mediação e assistência ao professor por meio do planejamento, do acompanhamento e de atualização da construção do processo ensino-aprendizagem (metodologia) e na avaliação, assessorando, apoiando e avaliando as atividades pedagógicas e curriculares do corpo docente.

Portanto, para obter êxito em seu trabalho, se faz necessário um esforço coletivo, isto é, em conjunto e em comum acordo com os docentes da escola. A gestão de pessoas, com viés democrático, só pode ser uma realidade quando as ações ultrapassam o âmbito do discurso e se efetivam na escola, sustentadas nos princípios dialógicos. O modo como o coordenador pedagógico mobiliza os saberes no cotidiano da escola denota os sentidos e os significados que as ações são realizadas nesse espaço. Com esse embasamento, pode-se defender que o coordenador, por ter tantas atribuições e um papel importante na escola, necessita de um olhar para a formação *in loco* e continuada.

Em suma, todo pedagogo aqui estudado possui particularidades em suas funções e apresenta um papel importante dentro do contexto escolar na SEEDF, no entanto, é válido refletir sobre as formações aqui apresentadas, analisando o quanto se mostram sólidas ou frágeis para suas atuações a partir de sua formação inicial.

5 SÍNTESE INTEGRADORA

Quando nos propomos a compreender as funções de alguns autores da SEEDF, procuramos tratar dos aspectos, das características e circunstâncias específicas que se dão em sua atuação no espaço escolar. Assim, com a análise e caracterização da função de cada um, foi possível observar algumas evidências que serão apresentadas no capítulo a seguir. Com uma visão mais inteira do processo, visamos analisar as aproximações e distanciamentos entre o que regulam as DCN's 2015, e o Regimento Escolar do Distrito Federal acerca da atuação do Pedagogo da Educação Básica.

5.1 A atuação do Pedagogo na Educação Básica

Partindo da reflexão da educação como um vetor precursor da modernidade que colocou o profissional do ensino em um espaço central, também se reveste de singular importância a sua formação, para um exercício mais próximo dos ideários modernos. Ainda que a formação docente não seja uma preocupação recente, a temática obteve centralidade nas últimas décadas em virtude das exigências sobre ela. Novas obrigações foram conferidas nessa formação em decorrência das demandas que a universalização do ensino proporcionou, segundo Ferreira (2003).

Diante dessa circunstância, ressaltamos a importância de uma formação que ofereça uma bagagem sólida de saberes específicos do trabalho de cada função do pedagogo, que volte seu olhar aos processos educacionais, sem se distanciar do âmbito escolar e dos saberes que norteiam suas práticas pedagógicas.

Logo, pontuamos que de acordo com os estudos realizados nas diferentes normativas o curso de Pedagogia se constitui em um ambiente privilegiado para essa formação, o qual proporciona condições de problematizar a prática pedagógica e de compreender e discutir a lógica ideológica, política e pedagógica que marca essas funções no contexto escolar e na sociedade. Não obstante, observa-se que nos últimos anos houve uma mudança de enfoque do papel do pedagogo no âmbito escolar e, contraditoriamente, apreendemos que não há uma proposta na formação inicial e na formação continuada que possibilite as condições teóricas e práticas para que esse profissional efetive sua função. O que se observa é uma formação fragmentada, aligeirada, descontínua e esvaziada de conteúdos que não consideram a dinâmica e a prática social do trabalho.

Indubitavelmente, o trabalho do Pedagogo, na atualidade, demanda um conhecimento teórico das questões educacionais e pedagógicas para além do imediatismo das ações no

espaço escolar, dado que seu trabalho reflete na formação de seres humanos. Assim, se enfatiza o carecimento de uma formação continuada, sólida e comprometida com as necessidades da escola para esses profissionais, que já exercem sua função no espaço escolar, visto que, na maioria das vezes, os cursos de formação inicial não abordam as especificidades do pedagogo em suas diferentes funções exercidas para além da docência em sala de aula.

Em decorrência dos estudos aqui realizados foi possível refletir sobre o pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da SEEDF. Aprofundando o olhar para esse profissional, compreende-se que ele é um dos agentes do ambiente escolar, atua como mediador e na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Verificou-se, ainda, que sua participação e o apoio da Equipe são essenciais e constituem o processo de escolarização.

Suas especificidades estão delineadas nos documentos oficiais, porém notou-se uma fragilidade quanto aos critérios de concessão de aptidão, visto que não trazem como critério os cursos específicos de formação continuada para a área. Destarte, a formação torna-se essencial ao trabalho do pedagogo, tendo em vista que há contato direto com alunos que possuem dificuldades na aprendizagem e que, às vezes, podem evoluir para diagnósticos, como, por exemplo, transtornos e distúrbios.

A todo momento, surgem novas descobertas sobre esses transtornos, sendo necessários estudos para auxiliar o professor na construção do processo de aprendizagem desses alunos, o que torna quase obrigatória a necessidade de uma busca maior de formação. Sendo assim, embora a formação inicial seja primordial para seu desempenho, é necessário permear por uma formação continuada a fim de sanar as lacunas das modificações constantes no meio educacional.

Com o advento da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino na escola pública, com a perspectiva da educação inclusiva, pode-se inferir que o **pedagogo do Atendimento Educacional Especializado - AEE** é, no conjunto da comunidade escolar, um articulador da inclusão. Em nenhum outro momento da história da educação essa modalidade esteve tão presente nas rodas de discussões políticas. No âmbito da SEEDF, suas características estão delineadas pelos documentos oficiais como Regimento (2019), Portaria de Concessão de Aptidão (2022), legislações Federais e Distritais, que tratam da educação especial e inclusiva.

Uma ressalva a fazer é que o Regimento e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam, como uma das funções do professor AEE, a articulação com os professores de ensino comum. No entanto, não

estabelecem de que maneira essa interlocução deve ocorrer, deixando a cargo desses profissionais a sua definição.

Entende-se que os desdobramentos da política de inclusão, ou seja, sua aplicabilidade legal, necessita ser amplamente discutida por setores competentes da esfera educacional, à luz de diversas investigações e autores que se debruçam sobre esta temática, e sejam efetivas as garantias previstas em tais documentos. Denota-se, assim, que embora o pedagogo em sua formação inicial, estude sobre educação especial e inclusiva, é necessário ter cursos específicos para trabalhar diretamente com os alunos deficientes. A Portaria de Concessão de Aptidão demonstrou isso trazendo os cursos necessários e obrigatórios para cada deficiência e transtorno que o pedagogo atenderá, deixando ainda mais clara a necessidade da formação continuada, é importante mencionar que nem todos os cursos são fornecidos pela EAPE a Escola de Aperfeiçoamento de Professores da SEEDF, deixando a cargo de instituições parceiras.

A função de **Orientador Educacional**, como discorrido no texto, possui uma formatação diversa. As demandas de atuação desse profissional na escola, entretanto, abrangem diferentes esferas e, portanto, ele deve “buscar os meios necessários para que a escola cumpra seu papel de ensinar/educar, promovendo as condições básicas para formação da cidadania de nossos alunos” (GRINSPUN, 2011, p. 55). Ou seja, possibilitar a formação integral dos estudantes e a efetivação da função social e política da educação.

Dessa maneira, a função do orientador educacional surge como uma ação educativa que contribui para o desenvolvimento e formação integral do aluno. Percebe-se, entretanto, uma falta de especificidade no que tange à formação desses profissionais, com uma legislação que permita formar orientadores em nível de graduação ou pós-graduação.

Outro ponto a destacar ainda sobre essa função são as dificuldades em encontrar suas singularidades nos documentos oficiais e revisão bibliográfica acerca de sua formação. Apesar de a Orientação Pedagógica (2019) traçar as características de suas ações educativas, ainda assim se demonstra como um tópico delicado devido a pouca produção específica acerca desse tema e à pluralidade de atuações e demandas no cotidiano desse profissional. Mesmo que o documento tenha buscado enfatizar a função e a relevância pedagógica desse campo de trabalho para além do atendimento psicopedagógico ao “aluno-problema”, do disciplinamento ou da orientação vocacional, práticas comuns em outros momentos históricos dessa profissão, reitera-se a importância de estudos acerca da formação e atuação do Orientador Educacional, de forma a embasar políticas públicas e educacionais, na formação inicial nos cursos de Pedagogia, e a fortalecer a identidade desses profissionais.

Quanto ao **Coordenador Pedagógico**, é sabido que este tem uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do ensino-aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos no ensino, na responsabilidade que tem na realização do seu trabalho. Por isso, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas precisam estar explícitas. É essencial que ele tenha um plano de trabalho bem delineado em documentos oficiais, especificando as ações, período de realização de cada uma delas, quais os recursos necessários para realizá-las, assim como os responsáveis em cada atividade. Dessa forma seu serviço seria melhor compreendido por todos os atores envolvidos.

Refletindo sobre esse pedagogo que exerce essa função, Franco (2008, p. 128) corrobora considerando o coordenador fundamental na dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos”.

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destaca-se que sua principal atribuição consiste na formação continuada em serviço dos professores, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para possibilitar a melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

Aponta-se como possíveis dificuldades do coordenador para o desenvolvimento de seu trabalho um provável desvio de função, pois devido suas ações não estarem bem definidas em documentos oficiais pode ocasionar uma debilidade na prática pedagógica. É preciso criatividade, muito estudo, organização, ser leitor e ouvinte, aberto aos conhecimentos e inovações e, também, não se pode deixar de mencionar, o aspecto das relações interpessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar. Entretanto, fica claro que, tanto sua formação inicial quanto a continuada, são vitais para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, visto que os problemas educacionais são vastos e se modificam constantemente.

Nesse cenário, a atuação dos Pedagogos naquilo que lhes é atribuído passa também pela mudança na organização escolar, bem como por uma opção política de governo, por meio de políticas públicas que garantam as condições de pessoal, material e estrutura para que o trabalho do pedagogo seja desenvolvido da forma que se espera. Em suma, consideramos que apenas uma formação inicial não seja capaz de atender as nuances que cada função

necessita para que seja exercida a contento. Porém uma formação continuada é elemento substancial para o auxílio nas mudanças acima referidas.

Com a finalidade de buscar as especificidades de cada função exercida, analisamos os documentos que norteiam o sistema de ensino: LDB (1996), DCN's (2015), Regimento (2019) e as Portarias. A partir dessa análise construímos o quadro (Apêndice).

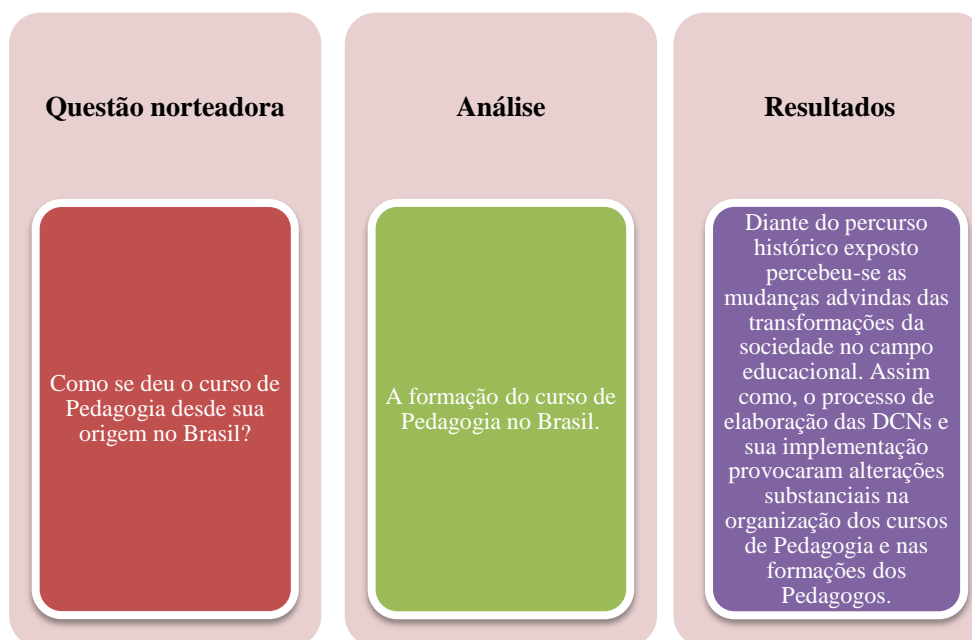
Verificou-se, da análise dos documentos supracitados, que estes não delinham as funções fazendo apenas menções aos seus requisitos. A LDB (1996) deixa a cargo dos Estados, Municípios e o DF, sua organização, sem trazer qualquer direcionamento sobre as atuações. As DCN's (2015) tratam particularmente da formação inicial e continuada do curso de Pedagogia, definindo carga horária, estrutura e a valorização dos profissionais. Para encontrarmos uma proximidade entre essa Resolução e o Regimento no que tange às atuações, seria necessário investigarmos como se deu a formação inicial desse profissional no curso de Pedagogia, verificando o currículo do curso na instituição, para assim estabelecer se os mesmos cursaram conteúdos que fornecem a base para uma atuação realizada, sem a necessidade de uma formação continuada.

Outro ponto a evidenciar é que o Regimento (2019) que regula a organização da SEEDF não oferece todas as informações necessárias tanto para o ingresso dos servidores interessados nessas funções quanto os pré-requisitos fundamentais, assim como não informa os conhecimentos prévios de formação para atuação, necessitando serem buscadas, em outros documentos, como Portarias, Normas, Resoluções e Orientações Pedagógicas. Depreende-se que essa forma de organização (cada informação em um documento) caracteriza uma indesejável fragmentação nas informações.

5.2 Discussões e resultados – Questões norteadoras da pesquisa.

Em relação aos resultados obtidos nos referenciais bibliográficos, observou-se que a evolução histórica da educação e do curso de Pedagogia no Brasil, tendo como abordagem o diálogo epistemológico social da Pedagogia como Ciência, tornou possível tecer redes colaborativas para pensar sua importância para as atuações destes profissionais no ambiente escolar. A figura 22 expressa o resultado em relação às categorias de análise encontradas.

Figura 22. Resultados da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No tocante aos documentos pesquisados, notou-se mais distanciamentos que aproximações no que se refere à configuração do pedagogo nas múltiplas funções que são exercidas no contexto escolar. Vejamos o quadro 10 .

Quadro 10. Resultados da pesquisa documental

Questão norteadora	Análise	Resultados
Como se configura a atuação do pedagogo das escolas públicas do DF no Regimento Escolar do Distrito Federal?	A atuação do pedagogo nos normativos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	Em vista do vasto campo de atuação do Pedagogo, denota-se que as legislações Distritais e as Diretrizes não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados em torno das especificidades das funções e atuações deste profissional, sendo necessário que seja trazida à continuidade do debate e de novas pesquisas.
Como as aproximações e distanciamentos ocorrem entre o que regula as DCNs 2015, e o Regimento escolar do Distrito Federal acerca da atuação do pedagogo?	As aproximações e distanciamentos do que regula as DCN (2015), e o Regimento Escolar do Distrito Federal acerca da configuração e atuação do Pedagogo.	O Regimento como documento norteador da SEEDF, não traz todas as menções necessárias sobre a configuração e atuação dos pedagogos aqui estudados, necessitando assim, pesquisa em outras legislações. As DCNs (2015) foram definidas para formação inicial em nível superior, entretanto não pauta sobre as atuações dos pedagogos para atuar em funções específicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que se entende o Regimento Escolar, como um documento de caráter obrigatório que detêm as regras de funcionamento da instituição de ensino, servindo como um manual prático a ser compartilhado com todos os envolvidos da escola e a comunidade. Nele são definidas as regras que norteiam toda organização administrativa, pedagógica e disciplinar da instituição, e ainda seus objetivos, sistemas de ensino e a forma como serão colocados em prática. Sendo um documento normativo e administrativo, deve basear-se nas legislações vigentes no país e no Estado em que atua, não podendo ser dissociado e engessado, devendo ser atualizado frequentemente, a fim de manter a regularidade legal. É um documento que regula as concepções de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas estabelecidas, devendo estar sempre atualizado e em sintonia com tais regramentos.

Compreendendo este documento como complexo, visto que envolve todas as ações da escola, as quais devem ser atualizadas para que todos tenham acesso continuamente. No entanto, deveriam constar as funções e atuação dos pedagogos detalhadamente, descrevendo a forma de ingresso, carga horária, quantidade de profissionais por escolas e os pré-requisitos, ainda que outros documentos anuais complementares se façam necessários para viabilizar o ingresso na função, como no caso de Portaria de Concessão de Aptidão.

Em síntese, tendo como princípio seguir legislações constitucionais e educacionais, o referido documento teria de conter interlocuções com as DCN's (2015), no quesito da formação inicial e/ou continuada, ou ambas. Entretanto, o documento, em suas 150 páginas, não faz menção alguma sobre a formação inicial e/ou continuada do corpo docente, assim como não delinea as atuações que podem ser exercidas a partir da formação inicial. Há atribuições essenciais relacionadas a esses sujeitos que deveriam estar dispostas no Regimento Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado nesta pesquisa almejou contemplar a questão central dos objetivos propostos delineado para esse estudo, embasados em autores que abordam a formação inicial em um contexto histórico que permeia essa formação.

Vale destacar que o caminho percorrido no estudo envolveu minha trajetória profissional e minha formação, como ponto de partida, com real significado sobre a formação inicial do pedagogo reverberada em sua atuação no contexto escolar. O olhar metodológico desenhado neste trabalho visou responder à problemática da pesquisa: Que contribuições os documentos oficiais brasileiros acrescentam ao Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para que este evidencie a formação inicial em Pedagogia? Para alcançar tais anseios, propusemos três objetivos específicos:

No **primeiro objetivo** historicizamos a educação no Brasil. Esse percurso histórico teve início antes da chegada dos portugueses, explicitando que, ainda que não houvesse uma educação formal naquela época, já havia um método educacional, rudimentar, que foi se perpetuando de geração em geração. Desenvolveu-se esta história durante os três séculos de colonização evidenciando que ela era restrita a poucos. A base de ensino consistia nos métodos da educação jesuítica, focada exclusivamente na catequização.

É válido lembrar que a Pedagogia jesuítica tinha um propósito contra reformista e contrapunha ao novo modelo de ensino que se anunciava na Europa. Entretanto, Portugal, que se caracterizava por raízes medievais, sentiu necessidade de empreender uma reforma cultural e educacional, que foi comandada pelo Marquês de Pombal. As reformas pombalinas, ainda que pouco significativas, tiveram seus impactos, haja visto que com elas os jesuítas foram expulsos dos domínios portugueses. A partir de então, a educação deu seus primeiros passos na criação de um ensino público. Percebemos também, que entre a expulsão dos jesuítas e a organização de um novo modelo no Brasil, o país amargou um hiato de anos sem escolas estruturadas.

Ainda que tenha se tornada independente, a educação, durante o período Imperial, não contabilizou muitos avanços práticos. A gratuidade do ensino, estabelecida pela corte portuguesa, não representou, de fato, investimentos em construção de escolas com espaços físicos adequados, muito menos contratação de professores bem formados e uso de métodos e materiais didáticos aperfeiçoados. A falta de prioridade do investimento em educação prejudicou, de forma mais significativa, as classes populares do país (qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência. Por isso, a importância de se buscar nas raízes as

informações, pois não existe presente sem passado).

O esforço de mudar essa realidade ganhou um impulso maior somente a partir do movimento da Escola Nova, que ficou marcado pela tentativa de tornar a educação mais inclusiva, no sentido da universalização de uma escola pública de qualidade para todos e de se adotar um modelo mais moderno de ensino, voltado para uma educação prática da vida, tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey.

Somente após quase quatro séculos e meio da chegada dos portugueses foi criado, no Brasil, o curso de Pedagogia, em um momento de efervescentes mudanças. Para compreendermos a implementação do curso de Pedagogia no Brasil, buscou-se construir a trajetória das legislações, partindo do Decreto de sua criação e organização na Faculdade Nacional de Filosofia (1939). Delineando a formação do pedagogo como compartimentalizada (esquema 3+1), à primeira LDB (1961), que dedicou um capítulo para discorrer sobre a formação do docente do magistério no ensino normal. Havia um caminho favorável à formação, até o então golpe militar (1964). A partir deste a formação do pedagogo passou a ser adequada aos moldes do tecnicismo para atender ao sistema capitalista. Com o fim da ditadura, a promulgação da Constituição (1988) definiu que ao Governo Federal caberia a criação das Diretrizes e Bases Educacionais. Foi finalmente promulgada, em 1996, a Lei estabelecendo que seriam normatizadas Resoluções e Diretrizes para se pensar a formação de professores.

A primeira norma aprovada, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), aconteceu seis anos após a promulgação da LDB (1996) e, em 2006, houve a aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia. Outras Diretrizes foram aprovadas para se pensar a formação do pedagogo, as DCN's (2015) que tiveram duração de um pouco mais de quatro anos e as que estão em vigor, DCN's (2019), amplamente criticada, pois sobressai com viés pragmático e é voltada para uma formação estruturada em competências e habilidades.

Com este estudo histórico foi possível compreender que a categoria da formação docente, organizada e pensada por meio de ações motivadas por interesses políticos, religiosos e econômicos, definiu os rumos da educação no país, sem, contudo, observar adequadamente o contexto, os processos históricos, a função social da escola e os aspectos relacionados à transformação social. Pode-se afirmar que a história das formações dos professores, nos últimos dois séculos, indica sucessivas mudanças incorporadas ao processo de formação docente, porém com um quadro de interrupções, ainda que sem rupturas.

Para alcançarmos o **segundo objetivo**, mergulhamos em autores que estudam a epistemologia da Pedagogia, como Franco (2008), Libâneo (2008), Saviani (2013), entre outros, pois entendemos que, para conhecer a atuação e a configuração dos pedagogos em especial da SEEDF, é fundamental compreendermos, antes, sua episteme.

A epistemologia da Pedagogia nos possibilitou compreendê-la como práxis, ou seja, uma Pedagogia para a educação transformadora que se materializa de forma essencial na unidade entre teoria e prática, pois a teoria não pode abstrair-se da prática intencionada.

Conforme refletido ao longo da pesquisa é necessário entender os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos para subsidiar o trabalho do pedagogo que constrói a sua identidade a partir do seu trabalho, das suas vivências, na relação com seus pares, na sua formação inicial e em suas práticas. Deste modo, é basilar a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, para construção de novas teorias. Para tanto, é preciso instigar os saberes da experiência, analisando-os e confrontando-os com a teoria, produzindo assim novos conhecimentos a partir deles. Podemos dizer que, com essa forma de pensar, estamos nos propondo a realizar a dialética, pois partindo de uma teoria, confrontando-a com a prática, se enunciam novas problemáticas, gerando assim novos conhecimentos.

Essa compreensão da epistemologia foi exigida tendo em vista que a formação faz parte desse rol do campo investigativo da Pedagogia. A ênfase desse ponto aborda a importância da formação inicial da e para práxis, entendendo a necessidade de uma reavaliação, de não se desejar algo pronto e acabado, mas de compreender a importância da consolidação da teoria e análises constantes das práticas, fazendo releituras das mesmas para que haja transformações efetivas no pensamento docente, na aprendizagem do aluno e no ambiente que os cerca. Buscou-se estruturar o percurso formativo para a docência e a ação educativa, para avançar nos processos educativos do país superando a visão de formação pragmática, pensando em uma formação organizada e articulada a partir da realidade e a necessidade da escola, promovendo o envolvimento dos profissionais docentes em sintonia com as necessidades pedagógicas e sociais que os cercam, transformando, assim, a aprendizagem e a realidade escolar. É necessário, também, fortalecer a prática pedagógica nesse sentido.

A partir do detalhamento histórico e a trajetória do curso de Pedagogia, bem como das formações iniciais, foi possível observar as mediações que ocorreram ao longo dos anos até se concretizar na formação atual. Advindo então desse constructo teórico demarcamos as funções dos pedagogos da SEAA, do Professor AEE, do Pedagogo Orientador e do Coordenador pedagógico. Conforme proposto, analisamos a atuação e configuração destes a

partir de legislações Distritais, tais como o Regimento Escolar (2019), Orientações Pedagógicas (2010 e 2019), Portarias (2022) e documentos Federais LDB (1996) e DCN's (2015), a fim de compreender como se resulta o ingresso nessa função e quais requisitos são exigidos. Feito esse levantamento depreendeu-se a importância de uma análise para refletir se as formações exigidas para as atuações se mostravam efetivas ou passíveis de novas formações (complementares).

No **terceiro objetivo**, realizando as investigações nos deparamos sobre a primordialidade do curso de Pedagogia conduzir a formação do Pedagogo, de acordo com as necessidades atuais e voltada para as múltiplas atuações exercidas pelos pedagogos dentro do contexto escolar. Entretanto, devido à dinamicidade e as diversas atribuições que executam em seu trabalho pedagógico, somente a formação inicial não se mostra totalmente eficiente.

Relembrando o **problema de pesquisa**: “que contribuições os documentos oficiais brasileiros enunciam para a formação inicial em Pedagogia, de modo a se evidenciar no Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal”, materializado pelo o **objetivo geral** “Analisar a formação inicial em Pedagogia e a atuação dos pedagogos da escola pública do Distrito Federal conforme documentos oficiais brasileiros” podemos concluir que as formações acontecem em diferentes momentos e anos. Acreditamos que a formação inicial é pouco suficiente para delinear o desenvolvimento do trabalho do Pedagogo e que, portanto, precisa-se considerar as múltiplas determinações advindas da realidade demandando formação continuada destes profissionais, bem como outras experiências que delineiem a necessidade de se projetar os cursos de Pedagogia para as necessidades educacionais.

Para além disto, é primordial auxiliar o pedagogo nessa constante dinamicidade do trabalho pedagógico exercido. Porém, isso nem sempre é possível, seja pelas políticas educacionais que não se manifestam efetivamente para proporcionar esse conhecimento aos servidores, seja pela sobrecarga de trabalho que não permite que estes consigam organizar tais tempos e espaços para que aconteça esse momento.

Quanto aos documentos que regem os pedagogos da SEEDF, verificou-se que não há um único que sistematiza as informações. Por exemplo, o Regimento (2019) expressa as atribuições e a atuação, mas não menciona os requisitos para atuar, deixa-os a cargo de uma Portaria. Esta, por sua vez, trata dos requisitos e da forma de ingresso, mas não das atribuições. Em outra Portaria encontra-se a organização do trabalho. Julga-se que os servidores mais antigos, já internalizaram esse formato, mas pensando em um ingressante na carreira, essa dificuldade para compreensão e acompanhamento pode tornar-se um entrave à uma assimilação efetiva dessas funções.

Nos documentos oficiais analisados, em relação à função do pedagogo na sociedade, não há clareza, por não dialogarem entre si, conforme detalhado no Apêndice. Entendemos, portanto, ainda não haver uma plena consciência os profissionais em relação as suas funções, distanciando-os de sua real identidade profissional e de uma consciência de classe.

Assim, se faz necessária a transformação da profissão do pedagogo, para então se poder transformar a realidade. Compreende-se a importância do pedagogo no intuito de perceber o movimento dialógico e dialético, de tal maneira que possa desenvolver a conscientização, não apenas aproximando-se da realidade, mas sendo capaz de desenvolver um pensamento crítico motivador na mobilização em direção à ação. Ou seja, transformando a realidade e se transformando mediante ela, pois, como expressa o Materialismo histórico-dialético, nada é fixo no movimento dialético.

É fundamental que o pedagogo tenha consciência de que a profissão deve ter como pilares as dimensões social, política, pedagógica e científica, de modo a intervir na realidade com conscientização e criticidade, e poder atuar, de fato, como sujeito histórico e dialético. Nas ideias do MHD (inserido neste trabalho como uma unidade) a classe social é uma categoria preenchida por sujeitos materiais (homens e mulheres), e deve ser compreendida em sua historicidade e em seu contexto mais amplo.

Sendo assim, o pedagogo necessita entender o universo como um todo, e o desenvolvimento da sua profissão a partir da matéria em todos os níveis, considerando suas aprendizagens, formações (inicial e continuada), desenvolvimento profissional e as leis e diretrizes que regem a sua profissão. Além de compreender o seu desenvolvimento como ser vivo (sua origem) e como ser humano (sujeito histórico), entender o desenvolvimento da humanidade. Como enfatiza o princípio materialista, a espécie humana só se tornou humana por causa das relações materiais que existem entre si e entre a natureza. Logo, esse sujeito se relaciona com a realidade mediante a atividade, neste caso, do pedagogo e a sua atividade profissional.

Os documentos analisados nos permitiram refletir sobre vários aspectos, dentre eles a falta de unicidade com a profissão do pedagogo em nosso país. Isso nos levou a perceber a urgência e importância de esses profissionais compreenderem o desenvolvimento propiciado pela materialidade das inter-relações dessa profissão com seu caráter histórico. Como destaca o MHD, nenhum produto humano está desarticulado no mundo, nada é atemporal ou a-histórico, todos os bens produzidos pela humanidade (conhecimento intelectual e desenvolvimento tecnológico) são produzidos *na e por causa da* história.

Compreendemos, assim, que o profissional da Pedagogia precisa perceber a sua profissão como automovimento de uma realidade que apresenta contradições externas e internas, de modo a assumir a contradição inerente a todos os fenômenos da sua profissão, com o objetivo de compreendê-los em sua totalidade, particularidade e complexidade. Assim, sendo, o pedagogo precisa compreender que é condição *sine qua nom* da sua profissão ler esta realidade considerando a sua materialidade, a sua historicidade e a sua dialética.

Concluimos este estudo alertando para a importância de o pedagogo mediante a conscientização de sua função e seu trabalho requerer a implantação e implementação de políticas públicas que devem se expressar em documentos oficiais que regem a sua profissão no Brasil, no tocante à sua função social, e principalmente, investimentos na sua profissionalidade e profissionalismo de modo a assumir as bases ontológicas, a defesa de sua classe, entendendo-o nas relações materiais. Assim, combatendo a alienação, lutando em defesa da liberdade e da emancipação humana se reconhecendo como sujeito histórico e profissional da Pedagogia, capaz de analisar a realidade e se transformar diante dela.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão.** Porto Editora, 1996.

_____. Educação: **Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 19ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ANDRADE, J. C. S. **Formação e atuação do orientador pedagógico:** indicações a partir dos Conselhos de Educação. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

ANPED. Nota ANPED: **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate/>>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. Ed., São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, M. M. (2017). **Para voltar a falar em Orientação Educacional.** In K.A.P.C. Curado Silva, N. Cassettari, S. P. da S.Cruz, & D.R.Rocha (Orgs.). Formação de professores: concepções e políticas (pp.89-106).Paco.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

BORGES, M. C. **Formação de Professores:** Desafios históricos políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRANDÃO, Z; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei 1190 de 04/04/1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CP N° 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Ministério da Educação. – Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa a Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. LDB - Lei 4024 de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Parecer 251, de 1962, de autoria do professor Valnir Chagas é publicado pelo Conselho Federal de Educação. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Parecer 252/69 regulamenta as habilitações para o curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Parecer 292 de 1962 – Regulamenta as matérias do currículo mínimo, compreendido em sete matérias. Disponível em www.senado.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica, Brasília. Ministério da Educação, 2018. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2019. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_____. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia**: a tensão entre o instituído e instituinte. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, – v.23, n°2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CAMPOS, R. F. **Do professor reflexivo ao professor competente**: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. *In*: Formação de Professores: perspectivas educacionais

e curriculares. Portugal: Porto Editora, 2003.

CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. **O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão.** In I. Alarcão (Ed.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. 1996.

CARRILHO, M. F. P. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si.** Tese de doutorado apresentada ao PPGED/UFRN, 2007.

COUTINHO, L. C. S. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica.** 2013. 315f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CRESTANI, S. N. B. **Formação inicial do profissional da Pedagogia na região sudoeste do Paraná.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DANTAS, O. M. A. da N. A. (Org.) **Profissão docente: formação, saberes e práticas.** Jundiaí, 2019.

_____. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente.** Natal, 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN. Natal, RN, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Debates e pesquisas no Brasil sobre a formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – Brasília-DF, 2019.

_____. Secretaria de Educação do DF. Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação do DF. Orientação Pedagógica da Orientação Educacional. Brasília, 2019.

_____. Secretaria de Educação do DF. Portaria nº 254 de 12 de dezembro de 2008. Brasília, 2022.

_____. Secretaria de Educação do DF. Portaria nº 55 de 24 de janeiro de 2022. Brasília, 2022.

_____. Secretaria de Educação do DF. Portaria nº 565 de 07 de julho de 2022. Brasília, 2022.

_____. Secretaria de Educação do DF. Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão. 1º ed. 2022.

DOMINGUES, B. (2021), <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706/pdf>.

DUARTE N. J. H. **A Epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da educação básica. São Paulo: Paco, 2013.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**: Concepções em disputa. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Elis Regina e Tom Jobim. **Águas de Março**. Rio de Janeiro: LP Elis & Tom -1974

FERREIRA, N. S. A. **As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, 2002.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DpeA, 2003.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, E. R. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola**. 2019. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, C. M. Formação inicial de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GARRIDO, E. **Catálogo do Instituto de Psicologia da USP**. Apresentação, 1993. In: GASPARELLO, A. M. Villela, H. de O. S. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, R. F. **A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar**. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola** (5ª ed.). Cortez. 2011.

GUSTSACK, F.; SCHAEFER, S. **A Falácia da Neutralidade na Pesquisa e na Educação**. Dossiê: Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, v. 26 n. 2, 2018.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IRINEU, L. M. (Org.) et al. **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LEITE, A. F. V. S. **Formação de professores das séries iniciais: o pedagogo em questão**. 2015. 226 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad. La Habana**: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

LÉVY-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **As diretrizes curriculares da Pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. 2005. Mimeo.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), volume 27, número 96, outubro, 2006.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008. (10ª ed.)

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, S. D. **Formação inicial em Pedagogia: Um outro olhar para as infâncias**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Tese

LISITA, V. S. S. **Resenhas “Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.). Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

MACEDO, E. “**A base é a base**”. E o currículo, o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S: DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva. [livre eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Teses sobre Feurbach). 5. ed. Trad.de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: A prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDINA, A.; DOMINGUEZ, M. C. **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica**. Madrid: Cincel. 1989.

MELO, J. F. T. C. **A formação do pedagogo-professor no curso de Pedagogia**: limites e possibilidades na visão de professores formados no campus avançado de Patu da UERN. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MENEZES, D. **Pedagogia**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.

MENEZES, E. Takuno de. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 15 agos 2022.

MENEZES, E. Takuno de. **Verbetes método lancasteriano**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>>. Acesso em 17 julho 2022.

MINTO, L. W. MEC-USAID “**História, Sociedade e Educação no Brasil**” da Faculdade de Educação da UNICAMP. 2012. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, 2014.

MOURA, G. L. S. A. **Formação do pedagogo e o pedagogo em formação**: Contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo. Dissertação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: EPU, 1974

NEGRÃO, A. M. M. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”. Revista Brasileira de Educação [online], n. 14, p. 154–157, 2000.

Normas da ABNT. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/#abnt-nbspassociacao-brasileira-de-normas-tecnicas>. Acesso em 16 de setembro de 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PASCOAL, M; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. **O orientador educacional no Brasil**. Educação em Revista, p. 101-120, 2008.

PASSEGGI, M. da C. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. Maria da Conceição Passeggi; Vivian Batista da Silva (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

_____. **Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador**. In: Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes. PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Editora: ArtMed, São Paulo, 1999.

PIMENTA, S. G. (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

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

PORTELINHA, A. M. S. **A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

_____. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia Teoria e Prática Pós Diretrizes Curriculares Nacionais**. Jundiaí, Paco, 2015

PORTELINHA, Â. M. S.; BORSSOI, B. L.; SBARDELOTTO, V. S. **Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia**. Revista Formação em Movimento. V. 3, i. 1, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021.

PRADO, G.V.T. et al. (Org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de letras, 2007.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.B. (Org.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: FE/UNICAMP, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação inicial e definição de um modelo profissional** (orgs.) XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Natal: UFRN, v. 7, pg. 53-59, 1998.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas. 2003

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 17º ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SÁNCHEZ, S. **História da educação no Brasil**. Campina Grande, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. **Base Nacional Comum Curricular para educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa**. Revista Científica Eccos, São Paulo, n.41, p.77-90, 2016.

SINPRODF. O Sindicato: Temer Revoga Nomeação de 12 Conselheiros de Educação feita por Dilma. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma/>>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

SOARES CELESTINO, R; RÖRH, F. **Pedagogia como ciência, afinal é possível isso?** contribuições de Dermeval Saviani para o debate epistemológico. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em:http://publicacoes.inep.gov.br/7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A7%C3%A3.pdf. Acesso: 20 fev.2022.

SOMACAL, C. M. **Professor pedagogo: que profissional é este?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

SUBTIL, M. J. D. **Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico metodológica para a pesquisa em políticas educacionais**. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439/13090>. Acesso em: 31 ago. 2022.

TAGLIAVINI, M. C. B. **A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TANURI, L. M., CARVALHO, L. M., Dias-da-Silva, M. H. G. F., Penteadó, M. G., Nardi, R., & Leite, Y. U. F. (2003). **Pensando a licenciatura na UNESP.** Nuances: Estudos Sobre Educação, 9(9/10), 211-229.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo : 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, (1979).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

XAVIER, M. V. S. **Formação inicial do pedagogo em ies públicas e privadas de fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior.** Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

APÊNDICE – ANÁLISE DAS FUNÇÕES DOS PEDAGOGOS

FUNÇÕES DO PEDAGOGO SEAA			
LDB (BRASIL, 1996)	DCNs (BRASIL, 2015)	REGIMENTO INTERNO (DF, 2015)	PORTARIA n° 55 (janeiro/22)
<p>Não menciona as funções que cada ente federativo dispõe em seu regime escolar.</p> <p>A Lei faz a seguinte referência a respeito:</p> <p>São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.</p>	<p>O documento concerne à formação dos pedagogos tanto para a docência como a gestão educacional, de forma abrangente, sem delimitar funções específicas.</p> <p>A respeito disso o documento menciona que: A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.</p> <p>É válido ressaltar que este define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de (segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p>	<p>Estabelece a definição da Equipe, suas atribuições e atuação que são pautadas em ações que ocorrem nos espaços e tempos do contexto escolar, tais como o mapeamento institucional, o suporte ao trabalho da gestão escolar, a assessoria ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio de intervenções nas dificuldades de escolarização.</p> <p>Nesse documento não há registros dos pré-requisitos para sua atuação e não desvela sobre o embasamento teórico para que ela seja exercida.</p>	<p>Segundo esse documento, para atuar na EEAA, os profissionais devem atender aos seguintes requisitos: a) serem ocupantes do cargo de Professor de Educação Básica, habilitados em Atividades, com carga horária de quarenta horas semanais; b) apresentarem ou terem apresentado aptidão comprovada, conforme disposto na Portaria que dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da CMPDF vigente.</p> <p>E para ingressar nas UEs que exigem aptidões específicas, o profissional da EEAA deverá participar do processo de concessão de aptidão conforme Portaria que regulamenta essa oferta.</p>

FUNÇÕES DO PROFESSOR AEE			
LDB (BRASIL, 1996)	DCN (BRASIL, 2015)	REGIMENTO INTERNO (DF, 2015)	PORTARIA n° 55 (janeiro/22)
Não menciona as funções que cada ente federativo dispõe em seu regime escolar.	Não faz referência direta à função do Professor.	<p>O Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos caracteriza-se como serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso de estudantes com deficiência e transtorno Global do Desenvolvimento - TGD, o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.</p> <p>O documento não faz menção dos pré-requisitos para seu ingresso no AEE, assim como não explicita sobre os cursos necessários para a formação continuada.</p>	<p>Para atuar no AEE/Sala de Recursos, o profissional deve ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica com aptidão comprovada, conforme Portaria própria.</p> <p>Nessa Portaria ela menciona os requisitos, mas não traz as atribuições e demais informações da atuação.</p>

FUNÇÕES DO PEDAGOGO ORIENTADOR			
LDB (BRASIL, 1996)	DCN (BRASIL, 2015)	REGIMENTO INTERNO (DF, 2015)	PORTARIA nº 55 (janeiro/22)
<p>A LDB não alude como deve ser a função do orientador, no entanto faz o seguinte apontamento sobre este profissional: formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p>	<p>O documento refere-se à formação dos pedagogos tanto para a docência como a gestão educacional, de forma abrangente, sem delimitar funções específicas, como a orientação educacional. Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades Escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>	<p>Faz alusão à definição, atribuições e atuação. Em seu parágrafo único estabelece: O Pedagogo-Orientador Educacional é profissional concursado e parte integrante da equipe pedagógica da unidade escolar (Distrito Federal, 2019), não se referindo aos requisitos desse ingresso na SEEDF, e seu embasamento teórico como, por exemplo, a OP (2019) que rege sua atuação no ambiente escolar</p>	<p>Apresenta a organização da Orientação Educacional nas UE's do DF, definindo seu o quantitativo em cada escola e sua carga horária.</p>

FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO			
LDB (BRASIL, 1996)	DCN (BRASIL, 2015)	REGIMENTO INTERNO (DF, 2015)	PORTARIA nº 55 (janeiro/22)
<p>A Lei não delinea a função do coordenador, mas faz a seguinte menção: São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.</p>	<p>O documento refere-se à formação dos pedagogos tanto para a docência como a gestão educacional, de forma abrangente, sem delimitar funções específicas, como a orientação educacional.</p>	<p>Indica as atribuições e as ações que este profissional deve realizar na escola, sem se referir a requisitos e conhecimentos necessários para sua função.</p>	<p>Dispõe sobre carga horária e define os dias da coordenação coletiva e individual, sem mais orientações.</p>