



A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: FUNDAMENTOS LEGAIS, SABERES E PRÁTICA REFLEXIVA

Vânia Batista dos Santos¹
Vanessa Andriani Maria²

GT8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

RESUMO

Este artigo aborda um conjunto de reflexões sobre os fundamentos legais do curso de Pedagogia no Brasil, destacando as finalidades da referida formação acadêmica em diferentes momentos da sua história, suscitando, ainda, discussões acerca dos saberes necessários à prática educativa reflexiva exigida aos professores. Ancorados em pensadores que discutem a formação crítico-reflexiva dos educadores, procuramos estabelecer sintonia entre o pensamento freireano e outros estudiosos, a exemplo de Gómez (1997), Libâneo (2001), Pimenta (2002). O estudo em questão trata-se de uma revisão de literatura, com abordagem analítica e qualitativa, objetivando o aprofundamento das discussões acerca do curso de Pedagogia e o processo formativo dos educadores, delineando, assim, caminhos que vislumbram uma formação pautada nas dimensões político-pedagógica e científico-investigativa dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Pedagogia. Práticas. Reflexão. Saberes.

ABSTRACT

This article addresses a set of reflections on the legal foundations of the Pedagogy Course in Brazil, highlighting the purposes of that academic training at different times in its history, also raising discussions about the knowledge necessary for the reflective educational practice required of teachers. Anchored in thinkers who discuss the critical-reflective training of teachers, we seek to establish harmony between Freire's thinking and other scholars, such as Libaneo (2001), Pimenta (2002), Gomez (1997). The study in question is a literature review, with a qualitative analytical approach, aiming to deepen the discussions about the Pedagogy Course and the educational process of educators, thus outlining paths that envision a training based on the political-pedagogical and scientific dimensions-investigative of education professionals.

Keywords: Pedagogy. Practices. Reflection. Knowledge

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação de Cajazeiras-PB (FASP/ISEC). Membro do Grupo de Pesquisa “Diálogo: um Processo Pedagógico Transversal”, da Universidade Católica de Brasília (DPP/UCB/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura”, da Universidade Tiradentes (GETIC/UNIT/CNPq). <https://orcid.org/0000-0002-1507-0461>. E-mail: <vaniabatista2013@gmail.com>.

² Doutoranda em Educação na Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Mestre em Ciência e Tecnologia Agroindustrial pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura”, da Universidade Tiradentes (GETIC/UNIT/CNPq). <https://orcid.org/0000-0003-3492-8512>. E-mail: <vanessamariaadvs@gmail.com>.



INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos num mundo caracterizado pelo avanço tecnológico e econômico que impõe mudanças no domínio do trabalho, abrangendo todas as esferas da sociedade. Essas transformações que se instalam dentro do modelo capitalista têm influenciado significativamente nas formas de organização do trabalho, principalmente no âmbito educacional, quando exige dos profissionais da educação uma formação integral e sólida, baseada no desenvolvimento de competências, englobando a formação e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores; são modificações respaldadas e estabelecidas por uma nova política educacional que irradia o mundo inteiro.

Refletir sobre a formação dos profissionais da educação sem antes pensar nas políticas públicas instauradas no Brasil, nas duas últimas décadas, remete a não compreensão da relação existente entre a globalização da economia, o avanço tecnológico e as políticas públicas educacionais.

Dessa forma, é importante compreender que por trás de tantas mudanças, vistas aos olhos de poucos que compõe a classe dominante como “qualitativas”, existem interesses econômicos bastante complexos forjados pela retórica da “qualidade total”, mas que, nas entrelinhas, só contribuem para a redução dos gastos públicos com educação, aumentando a cada dia a desvalorização dos profissionais atuantes nessa área.

Conforme Tommasi, Warde e Haddad (2000, p. 11), “[...] vamos assistindo à ‘naturalização’ dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, assistencialismo ou privatização [...]”. Nisso, “Suas orientações vão sendo universalizadas, como receituário único, independentes da história, cultura e condições de infra-estrutura dos países” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p. 11).

No contexto dessas orientações e mudanças estão as reformas educacionais, fazendo o itinerário da globalização econômica através da reprodução dos interesses da classe dominante, utilizando como instrumento de poder e manipulação a educação formal, especialmente quando atribui à educação escolar a função de contribuir para o desenvolvimento das competências que a sociedade do conhecimento determina, sem ao menos questionar quais caminhos e perspectivas as classes populares almejam trilhar.



No que se refere especificamente às políticas de formação de professores, podemos constatar, na análise geral dos dispositivos que tratam das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, as múltiplas facetas das políticas de formação ao definirem competências e habilidades, determinando processos avaliativos para o desempenho do professor e severas orientações curriculares que prescrevem o que pode e deve ser ensinado.

Segundo Freitas (2002, p. 140), “a luta pela formação do educador que está inserida na crise educacional brasileira, é parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção [...]” e, portanto, extremamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Nesse ínterim, a formação dos profissionais da educação é uma temática que tem sido discutida com os mais diferentes objetivos dentro da problemática educacional. Os estudos realizados apontam para a necessidade de uma formação mais eficiente e crítico-reflexiva desses educadores. A política educacional instaurada no século XXI tem instigado os profissionais da educação a refletirem a formação acadêmica que tiveram e, consequentemente, a prática educativa que podem oferecer aos demais componentes da sociedade.

OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

No bojo das mudanças que estão ocorrendo no contexto educacional, encontra-se o curso de Pedagogia resistindo à desvalorização e indefinições que vêm se acentuando ao longo das últimas duas décadas, ocasionadas por essa nova estrutura da sociedade hodierna.

Na perspectiva de tornar essa problemática mais clara, é imprescindível resgatar algumas ambiguidades e equívocos que permeiam o curso de Pedagogia desde a sua criação, em 1939, de acordo com alguns parâmetros legais. Para Libâneo e Pimenta (2002, p. 17),

O curso de Pedagogia sem entrar no mérito de sua função, isto é, de formar professores ou especialistas ou ambos – pouco se alterou em relação à Resolução nº 252/69 [...]. O antigo Conselho Federal de Educação expediu alguns pareceres sobre ‘currículos experimentais’, mas nenhum deles, a rigor, apresenta algo realmente inovador.



No contexto da ditadura militar, o curso de Pedagogia recebeu várias críticas acerca da fragmentação da formação do pedagogo, da separação entre teoria e prática, principalmente pela efervescência dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que norteavam o ensino superior.

É mister destacar que o Parecer nº 252, de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969), definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, sendo considerado o parâmetro legal mais claro acerca da função do referido curso, vigorando até pouco tempo atrás com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). A propósito, no art. 64, a LDB nº 9.394 estabelece que

a formação de profissionais de educação para 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, retirando assim do curso de Pedagogia, a partir do disposto no art. 62 a formação de docentes para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, através do Curso Normal Superior. (BRASIL, 1996).

Essas mudanças vêm provocando a mobilização de educadores, instigando debates e reflexões que impulsionam o redimensionamento dos cursos de formação de profissionais da educação. Diante do exposto, convém refletir se as reformas curriculares, propostas pelas instâncias superiores que regem a educação brasileira, garantem a superação do desgaste social, político e profissional dos educadores.

Segundo Libâneo e Pimenta (2002, p. 56), “não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares [...], faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais de educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.”

Nesse sentido, a nova Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) exige uma formação de qualidade, alicerçada no ensino superior, em que o futuro pedagogo, inserido na realidade escolar, tenha uma visão da totalidade do seu trabalho pedagógico.

Uma nova mudança se instaura a partir da atualização das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, apresentadas no Parecer nº 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), definindo a formação do profissional para atuar no magistério: da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da



formação pedagógica do profissional docente; na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal propõe-se a formação do pedagogo que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se construiu a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação dos sistemas e unidades e projetos educacionais. O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo fundamental a base da organização curricular e da identidade profissional.

Nessa perspectiva, mudanças têm se efetivado nas diversas alterações que vêm ocorrendo nos instrumentos legais que estabelecem reformulações nos projetos de formação dos professores, e alternativas consideradas inovadoras são tomadas como referência para a formação docente, cuja finalidade explícita é, boa parte das vezes, orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino.

Ademais, o parâmetro legal que rege e orienta a educação brasileira, a exemplo da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece, em seu artigo 62, § 8º, que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

Tais mudanças, apesar de pressupor, entre outras coisas, formação sólida e valorização de professores, acontecem no contexto em que a “Política Global para o Magistério” (formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário, carreira), do Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014-2024 (BRASIL, 2014), apesar de ter avançado nas discussões e definição de propostas, permanece, ainda, com muitas ações no papel. Todavia, as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC para a Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior para a Educação Básica, apresentadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020), definem, no art. 4º, que

As competências específicas exigidas aos professores se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.



Nessa perspectiva, compreende-se que a prática docente, nos cursos de licenciatura, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, além de estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor [...], inclusive no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2020).

As mudanças legais atuais, estabelecidas pelos órgãos oficiais que regem e regulamentam a educação no Brasil, definem a reformulação dos cursos de licenciaturas criando uma Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores, ancorada num conjunto de dez competências básicas a serem desenvolvidas pelos educadores. Tal fato deixa claro que a qualidade que tanto se discute para os cursos de formação docente, baseada nos anseios e expectativas dos professores, que valorize os saberes da prática, não é considerada, tendo em vista a insatisfação das entidades representativas dos profissionais da educação. Estas, por sua vez, alegam a não valorização de suas propostas e sugestões no sentido de considerar a realidade e direitos dos educadores, que são, de fato, os que mais sabem o que é necessário para a construção de projetos de formação inicial e continuada que possibilitem mais qualidade na formação docente e, conseqüentemente, na educação.

Diante disso, é evidente que o estabelecimento de competências e habilidades exigidas aos professores no âmbito da formação inicial, visa e facilita prioritariamente a formulação de políticas de avaliação, coordenação, monitoramento da definição de competências e das ações de certificação de cursos e docentes como forma de regulação por parte do Estado.

Isso posto, defendemos que a relevância deste estudo está no fato de estarmos vivendo um momento de efervescência das políticas educacionais, principalmente no que se refere à formação, aos saberes e práticas dos professores na sociedade contemporânea, a exemplo da LDB nº 9.394, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, do PNE (2001-2010) e (2011-2020), da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, dentre outros documentos legais, este último estabelecendo uma formação pautada no desenvolvimento de competências básicas para ensinar.

A análise e reflexão sobre esse processo nos instiga a compreender as interfaces da implementação das atuais políticas de formação docente e o desenvolvimento dos projetos



de formação das instituições formadoras, considerando as contribuições dos professores formadores no referido processo de reformulação dos projetos de formação e, conseqüentemente, no processo formativo. Acreditamos que a referida pesquisa pode representar uma enorme contribuição para os cursos de licenciaturas, para a prática do professor formador, para a escola, para os professores que já atuam e os que atuarão na Educação Básica, pois a reflexão sobre a prática pode fomentar um repensar sobre ela e, quiçá, uma reconstrução teórico-metodológica.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

As discussões teóricas em torno da formação e atuação do pedagogo nos conduz ao entendimento de que o eixo central da formação dos profissionais da educação é o trabalho pedagógico, fato que nos leva a refletir sobre o espaço de atuação do pedagogo e, principalmente, quais competências devem ser por ele desenvolvidas para atuar eficientemente no processo educativo.

Freitas (1999, p. 11) afirma que “grande parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculado a grandes proposições teóricas, mas depende, sim, de medidas concretas que convertem em realidade a vasta produção teórica, no campo educacional”.

Desse modo, a formação dos profissionais da educação exige atualmente um caráter amplo e prático, mostrando que é necessário ir além do conhecimento teórico, permitindo que os indivíduos se preparem filosoficamente, cientificamente e, sobretudo, humanamente, para que consigam realizar intervenções pedagógicas significativas, priorizando as relações afetivas que se estabelecem no cotidiano escolar.

Ao pensarmos no objetivo da formação em Pedagogia, consideramos pertinente ressaltar o pensamento de Libâneo (2002, p. 23), ao expressar que “a pedagogia antes de desdobrar-se em docência, tem um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando a escola, os professores, o aluno, os saberes e o contexto socioinstitucional”. Essas considerações nos levam a entender que nenhuma das demais ciências da educação estuda essa problemática especificamente, por isso, consideramos imprescindível refletir acerca da formação e atuação do pedagogo, percebendo quais são as



reais contribuições que esse profissional pode vislumbrar no contexto escolar, a partir dos saberes construídos no seu processo formativo.

A tradição tecnicista que tem baseado a formação e atuação dos educadores tem descaracterizado suas verdadeiras funções, as quais entendemos como ações complexas que dependem dos saberes construídos em diversas áreas do conhecimento humano. Além de tudo, devem pautar-se no processo dialético da ação-reflexão-ação, uma vez que o processo de formação do educador inicia-se antes da sua formação acadêmica, estendendo-se no decorrer da graduação e, posteriormente, na sua prática educativa e na formação continuada, por isso, a necessidade de interligar os saberes construídos durante toda a vida.

Nesse ínterim, os constantes questionamentos em torno da formação e atuação do pedagogo apontam que as mudanças ocorridas na estrutura curricular dos cursos não garantem conquistas legais efetivas, além de não explicitarem as transformações de cunho teórico-investigativo, tão necessárias à reconstrução dos cursos de Pedagogia.

No contexto atual, as capacidades e competências exigidas ao pedagogo-educador são colocadas de forma abrangente. Dessa forma, a situação educacional contemporânea nos leva a refletir sobre as competências e habilidades exigidas aos educadores na sociedade do conhecimento, pois a competitividade gerada pelo neoliberalismo e pelas novas maneiras de organização do trabalho exigem dos profissionais da educação “a capacidade de mobilizar recursos cognitivos – que inclui saberes e informações e habilidades operatórias [...] para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas” (PERRENOUD, 2001, p. 18).

Em face disso, problematizamos: A nova estrutura curricular apresentada para o curso de Pedagogia, voltada à formação de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, atende às necessidades e às novas exigências educacionais? A nova estrutura curricular facilita a compreensão desses profissionais no que se refere à definição da sua identidade e atuação no contexto escolar? O modelo de currículo apresentado como base de formação oportuniza o desenvolvimento de competências que habilitam esse profissional para exercer uma prática docente voltada para os interesses das classes populares?

Em nossa ótica, os currículos do curso de Pedagogia devem ser norteados por pensamentos que remetam à formação tanto social e histórica quanto epistemológica de cada indivíduo, voltados sempre para as especificidades de cada um, para suas necessidades e



também para as necessidades e interesses de toda a comunidade escolar, haja vista que “o currículo é a forma como contemporaneamente organizamos o conhecimento e o saber [...]”. No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade” (SILVA, 2000, p. 15). Se recorrermos à etimologia da palavra *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que é no curso desta “corrida” que o currículo nos torna o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo relacionando-o apenas a conhecimento, esquecemos de que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente e vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Por outro lado, formar profissionais em cursos de Pedagogia para atuarem nas escolas e não prepará-los para acompanhar as inovações apresentadas pelo mundo globalizado e em constante transformação, é um pensamento puramente reprodutor. Como podemos perceber, as novas propostas a respeito do processo de aprendizagem mostram que os rumos da educação convergem para situações em que os alunos devem desenvolver conteúdos que lhes proporcionem um embasamento tanto no aspecto didático-epistemológico do processo, quanto no aspecto sociocultural do qual fazem parte.

Dentro das questões referentes à formação dos profissionais da educação, consideramos pertinente ressaltar a problemática específica do campo da Pedagogia, que permeia o seu conhecimento teórico-investigativo, passando pela formação oferecida aos pedagogos e se estendendo à questão política e social dos profissionais. Segundo Libâneo (2001, p. 35),

[...] o que se pode ver, por exemplo, na insistência em temas como: a docência como base da identidade de todo educador, a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-método, a escola como local de trabalho capitalista. Junto a essas dificuldades, é visível que a profissão do pedagogo, como a do professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status e profissional, falta de condições de trabalho, etc.

Reforçando esse pensamento, acreditamos que todas as entidades educacionais, as instituições superiores de educação e, acima de tudo, o Ministério da Educação (MEC), precisam “colocar os pés no chão” e definir com compromisso político e eficiência que



profissionais pretendem formar, onde, como e quais condições são oferecidas para a formação docente no século XXI.

Freire (1996) aponta alguns caminhos que podem ser trilhados no processo formativo do educador, mostrando, em primeira instância, a importância de compreendermos e vivermos este processo formador, percebendo “desde o começo do processo que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma” (FREIRE, 1996, p. 25).

Na perspectiva de refletir e instigar iniciativas teórico-práticas que minimizem as indefinições e questionamentos que permeiam o processo formativo e atuação dos profissionais no contexto educacional, apontamos como elemento dinamizador o desenvolvimento da capacidade de abstração, a reflexão sobre a prática e a habilidade criativa de realizar intervenções pedagógicas que provoquem mudanças significativas no cotidiano escolar, atitudes extremamente exigidas ao educador.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA REFLEXIVA

Ao abordarmos a questão dos saberes necessários à prática educativa, é imprescindível pensarmos a formação e atuação do pedagogo-educador como um momento em que a prática reflexiva deve nortear a tomada de decisão no contexto escolar. Nessa perspectiva, enfatizamos a contribuição sempre atual de Paulo Freire, ao destacar em suas reflexões “a prática educativa como ato político” (FREIRE, 1996, p. 47), que, sendo político, exige dos educadores consciência e criticidade dos procedimentos e atitudes que constituem a sua prática.

Ao afirmar que “não há docência sem discência”, Freire (1996, p. 12) nos conduz a realizar profundas reflexões sobre a prática docente, colocando-nos, enquanto educadores, na condição de reconhecimento e reafirmação do seu pensamento quando diz que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 12). O mentor da educação brasileira alerta, ainda, para a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 1996, p. 21), mas sim propiciar meios para sua construção.



Com base no exposto, entendemos que os educadores, além de se fundamentarem nos elementos destacados anteriormente, devem compreender, conforme defende Freire (1996) que “o ato de ensinar é uma especificidade humana” e, por sê-lo, exige compromisso e competência profissional; não só a competência científica, mas a capacidade de entender que sua intervenção através do ato educativo pode contribuir com a formação de seres humanos autônomos, críticos e participativos. ” (FREIRE, 1996, p. 36-54)

Como se percebe, Freire (1996) defende um perfil de profissional da educação politizado, capaz de exercer uma prática educativa reflexiva que esteja a serviço da humanização da sociedade. Certamente, as orientações teórico-metodológicas de Paulo Freire, associadas a outras formas de saberes educacionais, têm muito a contribuir na direção da construção de um processo formativo reflexivo de educadores.

Na visão de Gómez (1997, p. 12), o profissional reflexivo é construtor do seu conhecimento profissional, “o que incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”. Enquanto articulador/mediador do processo educativo, o educador deve “permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento – na – ação [...], na reflexão – na – ação e na reflexão sobre a reflexão – na – ação” (GÓMEZ, 1997, p. 12).

O *conhecimento – na – ação* refere-se ao conhecimento que aplicamos em nossas ações, fruto de nossas experiências, geralmente utilizado no cotidiano. A *reflexão – na – ação* é a reflexão que devemos fazer, enquanto educadores, sobre os acontecimentos do contexto escolar, especialmente nas relações de ensino e aprendizagem, problematizando as situações e colocando novas questões. A *reflexão sobre a reflexão – na – ação* refere-se à reflexão realizada posteriormente como uma retrospectiva de nossas ações em situações problemáticas sobre a *reflexão – na – ação*.

Nóvoa (1997) aprofunda os estudos acerca do professor reflexivo, enfatizando que é impossível imaginar uma profissão docente em que as práticas reflexivas não existam; tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver é o grande desafio para os educadores na sociedade do conhecimento.

Assim, ancorados no pensamento dos autores supracitados, entendemos que a formação do profissional reflexivo deve estar baseada na relação entre formação – ação educativa, já que a reflexão sobre a prática e a troca de experiências e saberes se consolidam



em espaços de formação mútua e de construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas no presente estudo se inserem num conjunto de questionamentos formulados ao longo do nosso processo formativo e da prática educativa desenvolvida, enquanto pedagogas atuantes em escolas públicas. Por se tratar de um estudo ainda em processo de construção, haja vista que as discussões acerca da problemática supracitada constituem um leque de indagações que compõem um processo investigativo em andamento, defendemos que o referido estudo não se esgota neste momento, uma vez que se faz necessário aprofundar, com rigor científico, os campos de pesquisa que envolvem a referida construção teórica.

A preocupação precípua com este estudo deve-se ao fato de, ao analisarmos as políticas educacionais instituídas no Brasil ao longo das últimas duas décadas, especialmente no que se refere à formação dos profissionais da educação, percebermos uma série de indefinições e ambiguidades que vêm norteando a formação acadêmica e a prática dos educadores.

No bojo dessas discussões estão os cursos de Pedagogia e, como se percebe tão claramente, apesar dos movimentos e organizações de educadores representarem um papel extremamente importante na busca da construção da identidade e valorização dos profissionais da educação, ainda há muito o que galgar, haja vista que “as mudanças ocorridas na estrutura curricular dos cursos não garantem conquistas legais efetivas, além de não apontarem as transformações de cunho teórico e pedagógico investigativas, tão necessárias para a reconstrução dos cursos de formação de professores” (LIBÂNEO, 2001. p. 35).

Num contexto social em que se exige dos educadores uma prática educativa reflexiva, não poderíamos deixar de nos respaldar nas contribuições teóricas de Paulo Freire, ao entendermos que seus postulados teórico-metodológicos constituem um referencial de formação de professores pautado numa pedagogia sócio-progressista, que valoriza o ser humano na sua totalidade e complexidade.

Nesse sentido, acreditamos que o curso de Pedagogia deve procurar desenvolver saberes amplos, considerando as dimensões ética, estética e política da formação dos



profissionais da educação, estabelecendo uma relação intrínseca com os saberes pedagógicos e científicos necessários e exigidos no cotidiano escolar.

Sendo assim, entendemos a formação e a prática dos profissionais da educação como um processo dinâmico, em que os saberes não são formados e consolidados de forma estanque, eles são construídos ao longo da vida, nos diferentes espaços e, dentre estes, na própria prática educativa, que, sendo pensada na e para a ação reflexiva, nos conduzirá a compreensão dos saberes exigidos no processo formativo dos educadores e, conseqüentemente, na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252, de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In*: Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, abr. 1969.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, 12 maio 2006. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2632/>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwJN7rWqqfmg4FpG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2021.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Phillippe. *et al.* (orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2000.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.