



CENTRALIDADE DO PROFESSOR PEDAGOGO NO CONTEXTO DO DEBATE ACADÊMICO: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Amarildo Calabrez (Autor) [1]

Idalina Souza Mascarenhas Borghi (Coautora)[2]

Eixo Temático: Formação de Professor, Memória e Narrativas

RESUMO: Este ensaio tem como objetivos *analisar alguns fatores implicados na experiência formativa do professor pedagogo*, assim como *problematizar sua prática docente e sua centralidade dentro do debate acadêmico*. Trata-se de um trabalho do tipo descritivo e exploratório, desprovido da pretensão de indicar resultados passíveis de generalizações. Em seu interior transitam questões tais como: o processo formativo, entendido como uma totalidade de experiências subjetivas pessoais e intransferíveis; fatores que interferem negativamente no processo formativo do professor pedagogo como: *o tempo, o periodismo, a informação e a opinião*; as *inseguranças* vividas por esse professor acerca de sua formação e do processo de construção das experiências formativas, identidade profissional, a natureza de sua prática e, finalmente, o lugar que ocupa dentro do contexto do debate acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professor pedagogo. Prática docente.

RESUMEN: El presente ensayo tiene como objetivo examinar algunos de los factores que intervienen en la experiencia formativa del profesor pedagogo, así como problematizar su práctica docente y su centralidad en el debate académico. Esta es una obra del tipo descriptivo y exploratorio, desprovisto de la ambición de indicar resultados pasible de generalizaciones. En suyo interior transitan problemas tales como: el proceso de formación, entendida como un conjunto de experiencias personales subjetivos y intransferible; factores que interfieren negativamente en el proceso de formación del docente pedagogo como: *el tiempo, el periodismo, la información y la opinión*; las *inseguridades* que experimentan este maestro acerca de su formación y del proceso de la construcción de sus experiencias formativas, su identidad profesional, la naturaleza de su práctica y en última instancia, su lugar en el contexto del debate académico.

PALABRAS CLAVE: Formación. Profesor pedagogo. La práctica docente.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo *analisar alguns fatores implicados na experiência formativa do professor pedagogo*, e possui como contextos de análise realidades pontuais do sistema de ensino do Município de Salvador e do Curso de Pedagogia. Com base nas *experiências formativas* do próprio autor e dialogando com outros parceiros teóricos, buscamos também *problematizar a prática docente enquanto prática pedagógica e a centralidade do professor pedagogo no debate acadêmico*.

No que se refere ao que denominamos *experiência formativa*, vale aqui ressaltar que não se trata apenas de um tempo de formação inicial, embora esta faça parte do processo formativo. Macedo (2010, p. 168) explica que a experiência formativa é “[...] uma totalidade se apresentando em formação e construindo outras/novas experiências e possibilidades, de rupturas ou consolidação de aprendizado realizado”. Por essa compreensão, a formação do professor é aqui compreendida não como um *momento* de sua profissão docente, mas também pela via de sua experiência pessoal e intransferível.

O professor pedagogo mencionado nesse ensaio é aquele cuja formação inicial lhe assegura o “exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, p. 1), dentre outros espaços de atuação em que se justifica a presença do mesmo. O objeto de estudo do professor pedagogo é a educação e, dentro do campo de estudo da pedagogia, a educação é uma atividade, dentre outras atividades humano-culturais, que cumpre, ou deveria cumprir, o papel de formar pessoas a partir da dinâmica do avanço, ou do ir para adiante (processo), tendo como protagonista a pessoa do formando e incluindo aí a pessoa do próprio professor que está sempre em formação. Assim, o sentido da educação está exatamente no fato de que os arranjos culturais constituem somente uma dimensão do referido processo formativo, pois é preciso considerar que quem faz mesmo a experiência formativa é o sujeito da formação.

Assim, a *experiência formativa* é algo mais que realizar e, em certo sentido, mais que a própria educação, entendida como um meio de aquisição de conhecimentos apenas. É processo de construção, mas sob o ponto de vista de quem constrói e de suas significações e não de quem (ou do que) está mediando a referida construção. Por ser processo, para haver experiência formativa, é necessário que haja tempo e tempo na atualidade parece mesmo um artigo de luxo. Sobre isso Larrosa (2002, p. 23) comenta: “[...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, [...] é um sujeito que já não tem tempo”. O tempo que tem é para uma ação pouco refletida e quase sempre desprovida de sentido, uma vez que não é sentida pelo agente formador/em formação. Dessa forma, destacamos, inicialmente, dois fatores a serem considerados e que entendemos estarem implicados no processo formativo do professor pedagogo: *a falta de tempo* e a consequente *mecanização da prática docente*.

Muitos professores pedagogos, trabalhando sessenta horas por semana[3] e sem a tão sonhada *reserva de jornada*[4] não conseguem significar a própria atividade docente, e, por consequência, não podem evitar a mecanização de sua prática pedagógica. Como se trata de uma experiência, e, portanto, tem relação com a significação e ritmo pessoais intransferíveis, a experiência formativa não se confunde com a atividade laboral, pois seu ritmo não acompanha o tempo das metas e resultados previstos e sua dinâmica interna não comporta o “automatismo da ação” (LARROSA, 2002, p. 24).

Fazer acontecer o intento humano de *educar para a formação e formar-se enquanto educa*, passa necessariamente pela experiência formativa do professor. Um professor pedagogo pode não conseguir ajudar seu aluno a aprender como deveria, não apenas por conta das dificuldades do aluno, ou porque sua metodologia não é dinâmica, sua relação com o aluno não é equilibrada e madura, ou não possui domínio de conteúdo, competência técnica, mas também por conta da sua dificuldade de “[...] saborear as coisas internamente” (CARACTERÍSTICAS, 1993, p. 49). Sem sentir o sabor pelo que faz, o professor pode fazer,

mas sem se ver no que é feito, ou não vendo ressonância nele a partir daquilo que faz. Ou ainda, o que ele faz não se faz nele.

Portanto, na perspectiva da experiência formativa preconizada por Larrosa (2002, p. 26), quem se forma faz experiência e a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Em sentido final, a formação mencionada nesse ensaio, necessariamente, precisa transformar o sujeito da formação e é algo que ultrapassa aquilo que imaginamos ser uma aquisição de conhecimentos e informações por meio de cursos, especializações dentre outros.

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR PEDAGOGO: POR ENTRE CAMINHOS E TRILHAS

Além do tempo cada vez mais escasso já mencionado na seção anterior, outros três fatores que impactam negativamente a experiência formativa do professor pedagogo são o *periodismo*, a *informação* e a *opinião*. O periodismo constitui o elo entre a informação e a opinião. Produzem-se informações e por consequência nascem as opiniões sobre um determinado assunto. Em uma sociedade que se autodenomina *sociedade da informação* essa última é moeda de troca e, em geral, seu trânsito tem relação com certo lugar de poder que exerce aquele que detém a informação sobre aquele que não dispõe dela.

Larrosa (2002) enfatiza que a quantidade de *informação*, exageradamente grande na modernidade, impacta negativamente a experiência formativa e que a informação está associada à *opinião* e ao *periodismo*. As informações em quantidade, mesmo que de qualidade duvidosa, produzem opiniões. Ambas emergem do interesse em tornarem planas as opiniões pessoais e por fim aquelas situadas no plano coletivo. Como resultado, surge um juízo antecipado e imposto como único e merecedor de crédito sobre uma determinada questão ou problema. Isso tudo com a orquestração do periodismo que fabrica as informações e as opiniões, de maneira, pretensamente, objetiva e imparcial.

A prática docente não escapa ao imperativo periodístico que anseia por soluções, é verdade, mas que nem sempre dispõe do senso ético necessário, oportunizando assim toda sorte de imprecisões, como também de juízos e avaliações “bem intencionados” por meio da informação. Para ilustrar essa realidade, utilizamos a atitude de uma jornalista[5] que enalteceu a iniciativa do banco mundial em financiar pesquisadores para monitorarem, de dentro das salas de aula, o trabalho do professor. Segundo a jornalista, os resultados ruins da educação no Brasil se devem ao fato de que os professores não conseguem motivar seus alunos. Segundo a referida jornalista, nos países em que a pesquisa foi feita, os cronômetros mostraram que os professores perdem muito tempo com assuntos irrelevantes e assim tornam as aulas monótonas e desprovidas de estímulos. Escreve a jornalista:

Muito já se fala disso com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser descortinado por meio de um rigoroso método científico, tal como ocorre em países de melhor ensino. Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido.

Dentro do contexto do sistema de educação do Município de Salvador, o periodismo, a informação e a opinião também se mostram imersas em decisões políticas em grande medida equivocadas. A secretaria de educação do referido Município abriu o ano letivo de 2013, *treinando* os professores pedagogos da rede municipal para a implantação de um *sistema de ensino*, *paradoxalmente* chamado de *estruturado*, e tendo como alvo principal de ação corretiva o alto índice de analfabetismo entre os estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Informados (e não integrados e envolvidos no processo decisório) de que não teriam a *semana pedagógica* para estudarem e planejarem o ano a ser iniciado, como de costume, e de que iriam ser *forçados*, dentro de uma nova metodologia de ensino com forte inspiração behaviorista, gestores/as, coordenadores/as e professores/as iniciaram o ano letivo com o referido treinamento durante

uma semana.

Vale ressaltar, que o investimento no já mencionado *sistema estruturado de ensino*, implantado por meio do *Programa Alfa & Beto* [6], foi estimado em mais de doze milhões de reais, gerando uma forte reação da sociedade organizada e a recomendação das promotoras do Ministério Público, Doutoras Rita Tourinho e Patrícia Medrado [7], de que a Secretaria de Educação cancelasse o contrato com o Instituto Alfa & Beto, órgão terceirizado, responsável pelo referido treinamento, pelo fornecimento de todo o material didático assim como pela implantação e monitoramento das ações docentes. Além do alto custo financeiro dispensado ao referido programa, o Ministério Público acatou as indicações de ausência de licitação e de inúmeros equívocos conceituais presentes no interior do material didático. Não bastassem todas essas irregularidades, o sistema intitulado *estruturado* produziu também uma divisão/cisão do próprio sistema de ensino do Município, uma vez que muitas unidades escolares aderiram à metodologia e ao material do referido Programa Alfa e Beto e outras, em grande maioria, se negaram a fazê-lo, permanecendo com a metodologia adotada e preconizada pelas Diretrizes Curriculares do Município, com material didático distribuído, gratuitamente, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

O periodismo, a informação e a opinião parecem sufocar decisões mais concisas, evitando debates focados no conjunto das causas do fracasso escolar, ao tempo em que produzem certo clima de consenso em torno de um ou outro aspecto, dentre eles a metodologia adotada pelo professor como a única causa do problema do analfabetismo e de outras dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não parece haver interesse, pelo menos em Salvador, de investigar, cientificamente, a interferência negativa das condições físicas dos prédios escolares no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo no que se refere à acústica e às condições climáticas no interior das salas de aula. Também não há interesse em desenvolver um estudo sério que possa apontar alguma saída plausível para o distanciamento da família da vida escolar de seus filhos; outro estudo sério acerca do impacto negativo causado pelo modelo de gestão adotado por alguns gestores escolares, considerando os aspectos administrativo e pedagógico; uma pesquisa séria sobre os conselhos *escolares* e sua atuação junto às unidades escolares; um plano de ações integradas entre as secretarias de educação, segurança e outras secretarias para garantir a segurança de alunos, professores e funcionários e para combater o tráfico de drogas no interior das referidas unidades e em seu entorno; e, finalmente, maior investimento em um trabalho cultural nas unidades de ensino por meio de ações planejadas que integrem *arte, cultura, religiosidade e comportamento*.

A experiência formativa está intimamente relacionada com a subjetividade do formando. Cada professor representa sua ação docente de um jeito singular e irrepetível (LARROSA, 2011). Assim sendo, alguns professores conseguem ver/ver-se, transformar/transformar-se em suas práticas e outros adoecem em função das condições de trabalho adversas e adversárias de uma jornada profissional saudável, em função dos problemas já mencionados. O adoecimento físico, intelectual e psicológico rouba-lhes a estima, e, por consequência, a fecundidade de sua ação pedagógica. Sobre o processo de adoecimento dos professores, a Conferência Nacional de Educação – CONAE enfatiza:

Concretamente, verifica-se a degradação da qualidade de vida, o que pode ser atestado pela alta rotatividade, pelo abandono da profissão, pelo absenteísmo, devido, em grande parte, a problemas de saúde. Portanto, faz-se necessário, a construção de política para os/as profissionais da educação de valorização da saúde (psicológica, física, intelectual), o desenvolvimento de projetos voltados à elevação da autoestima e à valorização humana. (CONAE, 2010, p. 97).

Se o problema no tocante a qualidade de vida dos professores pede atenção do poder público, entendemos que o quadro de (des)estimulação e adoecimento é ainda mais grave quando o professor é um pedagogo. Isso porque a sua formação inicial emerge de uma profunda insegurança acerca de sua identidade profissional. De 1939, ocasião em que surge o primeiro curso de pedagogia no Brasil, passando pelo ano de

2006, ocasião em que foram instituídas as novas diretrizes para o curso, não parece haver consenso acadêmico quanto à especificidade do trabalho pedagógico do professor pedagogo.

CENTRALIDADE DO PROFESSOR PEDAGOGO, SUA FORMAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DE SUA PRÁTICA

No que se refere à formação inicial do professor pedagogo, permanece no debate acadêmico a seguinte pergunta: o curso de pedagogia forma/deveria formar pedagogos ou professores?

Obviamente que por essa pergunta passa a questão da experiência formativa do professor pedagogo, uma vez que o sujeito da formação é como bem afirma Larrosa (2011), um sujeito afetado pelos acontecimentos, vulnerável e “ex/posto”(p.) subjetivamente.

Para Silva (2006, p. 129), “O curso de pedagogia é uma questão em aberto”. Para outros autores tais como Franco(2003); Libâneo(2001) e Pimenta(2006), a docência não pode ser a base da epistemologia da ciência pedagógica. Ou seja, “[...] a docência se faz pela pedagogia e não seria correto afirmar que a pedagogia se faz pela docência” (FRANCO, 2006, p.125). Para esses autores, a pedagogia não pode estar conformada à base epistemológica alicerçada na racionalidade técnica do fazer apenas, pois se assim o for, ela é reduzida a uma tecnologia organizadora da prática docente, abandonando assim os princípios da racionalidade dialética que constituem a sua base de fato. Libâneo (2006) entende que o referido curso, do jeito em que se encontra, está pensado para formar professores, e, portanto alicerçado sobre a primeira base epistemológica.

Seja qual for a base da prática do professor pedagogo, e por mais confusa que seja, o fato é que a Bahia tem hoje[8] cerca de 1.715.726 crianças matriculados entre a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais) e quem possui/deve possuir a formação e construir suas experiências formativas para atuar como docentes responsáveis pela aprendizagem desses estudantes são os professores pedagogos. Portanto, assim como os demais professores das demais áreas do conhecimento (disciplinas diversificadas), o professor pedagogo não pode ficar fora do debate acadêmico.

Nóvoa (2009), ao tratar da centralidade do professor, não se restringindo apenas ao professor pedagogo, explica que esse profissional esteve esquecido durante quase quatro décadas e só ultimamente, tem assumido a centralidade do debate em educação. No Brasil, o conjunto das políticas públicas de educação tem insistido na importância do professor, incluindo obviamente o professor pedagogo. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, depois pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172, de janeiro de 2001, pelo Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009 e, atualmente, pelo relatório final do Congresso Nacional de Educação - CONAE, o professor tem estado em debate.

Pelo Decreto n. 6.755 mencionado acima, o governo assume a formação inicial de todos os professores que estão no exercício docente (do magistério público), mas que não possuem a formação inicial. O Decreto instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá andamento ao proposto pela LDB no que se refere à formação inicial para aqueles profissionais que não a possuem, mas não só, abrange a formação do docente de nível superior, a formação continuada dentre outras.

Quando se fala em professor, fala-se em geral em sua formação, mesmo que nem sempre da forma mais adequada e da forma mais aprofundada que o tema merece. Ao mencionar as políticas públicas para a formação, Macedo (2010) afirma que: “A burocracia que cuida das decisões do campo da educação sequer sabe do caráter *fundante* do fenômeno formação para a qualificação das ações educativas” (p. 223).

O estado da arte acerca da formação docente tem se multiplicado nas últimas décadas no Brasil, mas via discurso e não pela via da pesquisa empírica (ANDRÉ, 1999), o que é um complicador. O dado de pesquisa oriundo do campo empírico parece não ser o mais comum entre os trabalhos acadêmicos: ouvem-se os teóricos que tratam da formação dos professores, mas aos professores não é dado o direito de falar, como foi o caso da implantação do já mencionado *sistema estruturado de ensino* em Salvador.

É ainda Nóvoa (2009) quem alerta para o fato de que, nos últimos quinze anos, muito tem sido dito sobre a formação docente, não chegando, entretanto, a contribuir para mudar a realidade do professor. Dessa forma, são duas as fontes/ou grupos que contribuem para a produção, difusão e vulgarização do discurso sobre a formação docente, segundo o referido autor: o primeiro grupo é constituído dos investigadores da área de formação, das ciências da educação... Das produções desse grupo o conceito que emerge com mais frequência é o de *professor reflexivo*. O segundo grupo é composto pelos especialistas consultores de organizações internacionais que tem contribuído para a difusão de práticas discursivas alicerçadas em dados comparados. A “inflação retórica” acerca do tema, em parte contribui para a projeção do professor, reforçando seu papel e sua importância, mas por outro lado “[...]mas, por outro lado, provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional” (NÓVOA, 2009, p.14).

Nessa direção, o que Nóvoa (2009) menciona acima pode ser facilmente aplicado à prática, sobretudo quando o assunto é *sistema de avaliação e controle*. Hoje, o volume de instrumentos de avaliação externa é assustador, ocupando assim, boa parte da rotina do trabalho docente e, o que é pior, em muitos casos, imputando aos professores o ônus do insucesso escolar, sem, contudo, dar aos mesmos o direito de partilharem, de maneira planejada, suas experiências formativas acerca de suas dificuldades. Em nível nacional, as avaliações externas são: *Censo Escolar*; *Provinha Brasil*; *Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB*; *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (também denominada Prova Brasil)* e a recém-criada *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (para as turmas de 3º anos do ensino fundamental)*. No nível de sistema de ensino municipal em Salvador: *Avaliação dos níveis conceituais de escrita, por bimestre (do 1º ao 5º ano)*; *Planilha de fator eficácia (do 6º ao 9º ano) também por bimestre*; a recém-criada avaliação bimestral em Língua Portuguesa e Matemática intitulada *Programa Salvador Avalia (PROSA)* e o *Avalie Alfa*, um instrumento do Sistema de Avaliação Baiano da Educação – SABE, aplicado anualmente nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Os dados obtidos e comparados, sobretudo quando não são favoráveis, nem sempre são utilizados como meio de estudo planejado e aprofundado sobre a realidade escolar, em função da falta de tempo já mencionada, associada também à inflação de instrumentos avaliativos. Em muitos casos, a direção e a coordenação pedagógica assumem o papel de transmitir os referidos dados ao professor, que os recebe apreensivos, devido à falta de perspectiva de ação concreta sobre os mesmos.

Finalmente, faz-se necessário colocar em debate a natureza/especificidade da *prática docente* e de colocá-la em evidência como um dos elementos constituintes das experiências formativas. A prática docente não se confunde com toda e qualquer prática educativa. A atividade educativa não precisaria, em tese, da atividade ou da prática docente para existir. Uma é a atividade educativa e a outra, implicada com a primeira, é a atividade ou prática docente. A prática docente é uma entre tantas outras atividades ou práticas educativas desenvolvidas em locais e por sujeitos diferentes. Sobre isso Franco (2006, p. 115) esclarece:

Percebemos isto facilmente no contexto cotidiano de um jovem: em sua formação tanto compete o traficante da esquina como o pastor/padre da igreja do bairro; tanto compete a televisão como a escola; a família e o grupo de amigos ou trabalho, os estudos orientados pela escola como os estudos na internet.

Freire (1997, p. 32) enfatiza que: “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Mesmo que muitas práticas docentes sejam (des)educativas, como em muitos casos o são as atividades ou práticas educativas não docentes, o fato é que a prática educativa docente possui uma especificidade, um jeito de ser e de se efetivar que a identifica: ela é/deve ser uma *prática pedagógica*. Nessa direção, a prática docente, para ser diferente da prática educativa do líder comunitário, dos pais..., deve ser também e, sobretudo, uma *prática pedagógica*. E, segundo Franco (2006, p. 116-117), “[...] a prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas[...]”.

Franco (2003), ao aprofundar o referido conceito a partir dos estudos de Kosik (1995) e Carr (1996), é bem enfática: "Considero importante a referência à inteligibilidade da prática educativa, ou seja, a prática só é inteligível como *práxis*." (p 81). Ou seja, sem *práxis*, a prática educativa docente se confunde com a técnica, "[...] ou arte de dispor de homens e coisas" (KOSIK, 1995, p.218 apud FRANCO, 2003, p 81). Então, a prática educativa docente é também *práxis* e, por tudo o que foi dito acima acerca desse tipo específico de prática, é *práxis pedagógica*. Assim, a *práxis pedagógica docente* é, em si, a própria experiência formativa, uma vez que, dificilmente, uma ação transformadora pode acontecer sem que os atores envolvidos nessa ação, professores pedagogos e alunos se transformem junto com ela.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os fatores implicados na experiência formativa do professor pedagogo, a especificidade de sua prática, sua formação, o processo de construção de suas experiências formativas e a centralidade que esse profissional ocupa/deve ocupar dentro do debate acadêmico são questões que precisam estar inseridas no contexto das produções científicas.

O professor pedagogo enfrenta uma série de desafios que repercutem de maneira negativa em suas experiências formativas. Parte desses desafios está ancorada na *falta de tempo* para significar e refletir sobre sua ação profissional e no *periodismo* que produz *informações* e *opiniões* quase sempre adotadas como verdades a serem seguidas. A outra parte dos referidos desafios está ancorada na *falta de consenso* quanto à base epistemológica de sua prática educativa, na *tendência reducionista* de se abordar a sua formação apenas sob o ponto de vista teórico e no *pouco aprofundamento* acerca da especificidade de sua prática educativa.

A primeira ordem de desafios reverbera negativamente nas experiências formativas do professor pedagogo, uma vez que desses desafios emergem ações automatizadas com pouca ou nenhuma significação por parte do pedagogo e um profundo descompasso entre a política das decisões/decisões políticas tomadas por aqueles que integram o sistema de ensino municipal (especificamente a do sistema de ensino municipal de Salvador aqui tomado como referência) e a realidade das unidades de ensino. Como exemplo, prefere-se adotar modelos metodológicos oriundos de outras realidades culturais e de base teórica avessa àquela constante nas diretrizes curriculares do próprio sistema, tendo em vista combater o alto índice de analfabetismo dentro do sistema de ensino, a se ouvir os professores e com isso consensuar ações mais compatíveis com a realidade local e menos dispendiosas.

A segunda ordem de desafios também reverbera negativamente nas experiências formativas do professor pedagogo, uma vez que desses desafios nascem pelo menos três tipos de insegurança: a insegurança quanto à especificidade da prática docente, a insegurança quanto à base epistemológica que deve sustentar a sua prática (no caso a do professor pedagogo) e, por fim, a insegurança, como coroamento das demais inseguranças, quanto aos rumos dos debates acerca da formação e do processo de construção das referidas experiências formativas.

Finalmente, os professores pedagogos enfrentam todos os desafios mencionados, subjetivando-os de maneira pessoal e intransferível. Em meio à complexidade de sua ação laboral, há os que permanecem no exercício de suas atividades docentes, os que abandonam a profissão e os que adoecem em resposta ao excesso de trabalho, à crescente falta de autonomia e ao crescimento do controle externo por meio de toda sorte de avaliações.

[1]Mestre em Desenvolvimento Humano pela Fundação Visconde de Cairu/Registrado pela Universidade Tiradentes(UNIT). Professor da Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias/BA- FAC, no Curso de Pedagogia. Coordenador Pedagógico em uma das Unidades de Ensino do Sistema de Ensino Municipal de Salvador. E-mail: amarildocalabrez@yahoo.com

.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, professora do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. E-mail: ismborghi@gmail.com ; ismborghi@ufrb.edu.br

[3] Temos colegas professores e/ou coordenadores pedagógicos do sistema municipal de ensino de Salvador, e não são poucos, que trabalham sessenta horas semanais, distribuídas nos três turnos do dia.

[4] Em Salvador, os professores pedagogos, ao contrário do que ocorre com os professores das disciplinas diversificadas (Música, Teatro, Língua Estrangeira, Educação Física), ainda não tem garantida, além do tempo de duas horas de planejamento semanal, uma reserva de jornada destinada à avaliação de material produzido pelos alunos, à sistematização de suas experiências formativas, contatos com a comunidade dentre outros. Há no plano de carreira do magistério (plano que está em regime de votação na câmara dos vereadores) um texto destinado à referida reserva e que prevê 40% de reserva de jornada e 60% de contato direto com o aluno (por meio das aulas em sala).

[5] Reportagem da jornalista Roberta de Abreu Lima, seção *educação*, intitulada "Aula cronometrada - Com um método já aplicado em países de bom ensino, o Brasil começa a investigar o dia a dia nas escolas", da revista "Veja", edição 2170, de 13 de junho de 2010.

[6] Método de alfabetização que tem como premissa o fato de que o processo de aquisição da leitura e da escrita se dá por meio da decodificação de fonemas em letras e vice-versa.

[7] Conforme noticiaram as mídias locais, a exemplo do jornal Correio; Globo.com ; Tribuna da Bahia; Impressão Digital.126 (produto laboratorial da oficina de jornalismo digital da Facom | UFBA) dentre outros.

[8] Segundo dados do INEP de 2013.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al . Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999 .

Disponível em:

<http://

www.

scielo.br

/scielo.php

?

script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em: 11 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20/12/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em:

<http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/Leis/L9394.htm

. 1996.>

Acesso em: 15 de jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
>.

Acesso em: 11 de jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.**

Disponível em:

< <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
>.

Acesso em: 21 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf
> .

Disponível em:

18 de jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.**

Disponível em:

<[Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> .

Acesso em: 11 de jun. 2014.

BRASIL. **Relatório do Congresso Nacional de Educação.**

Disponível em:

<<http://conae.mec.gov.br>
> .

Acesso em: 11 de jun. 2014.

CARACTERÍSTICAS da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1987. (Coleção Documenta S.J. v. 4).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de pedagogos:** indicativos. In PIMENTA,

Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.19, n.2, jul./dez. 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/fev/mar/abr, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28 set. 2010.

LIMA, Roberta de Abreu. Aula cronometrada... **Veja** . Edição 2170 / 13 de junho de 2010.
Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>>.
Acesso em: 28 set. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: um questão em aberto. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em: 26/06/2014

Aprovado em: 27/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: