

A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS DE PESQUISAS

*PEDAGOGICAL PERFORMANCE IN THE SCHOOL CONTEXT:
NEW RESEARCH PERSPECTIVES*

*DESEMPEÑO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR:
NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN*

ELAINE CONTE¹

NATHALIA CORRÊA DA SILVEIRA¹

¹Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas/RS - Brasil

RESUMO O artigo discute a questão da atuação pedagógica no cenário complexo do mundo digital, cuja política nacional de formação de professores tem sido desarticulada da práxis e desenvolvida negando as condições históricas do trabalho do professor. São tratados aspectos conceituais acerca dos fatores que (des)motivam a escolha pela área da educação e as diversas possibilidades de atuação do pedagogo no contexto escolar para a construção da identidade profissional, analisando, inicialmente, os dados coletados em repositórios digitais de acesso aberto e domínio público. Em seguida, foram mapeadas as pesquisas produzidas no Brasil de 2010 até a atualidade, com as palavras-chave: *atuação pedagogo, contexto escolar, condições de trabalho, identidade pedagogo*, apresentando as principais tendências e contradições. Dentro dessa perspectiva, o trabalho revisa as principais problemáticas identificadas no campo pedagógico e conclui sinalizando mudanças no processo de formação para atuação pedagógica e comunicação científica, tendo como principais diferenciais as condições de trabalho e as práticas contingentes às novas interpretações do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: ATUAÇÃO PEDAGÓGICA; CONTEXTO ESCOLAR; PRÁTICAS EDUCATIVAS; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

ABSTRACT The article discusses the issue of pedagogical performance in the complex scenario of the digital world, whose national policy for teacher education has been disarticulated from praxis and developed in denial of the historical conditions of the teacher's work. Conceptual aspects about the factors that (dis)motivate the choice for the field of education and the different possibilities of action of the pedagogue in the school context for the construction of the professional identity are addressed, initially analyzing the data collected in open access digital repositories and public domain. Then, the research produced in Brazil

from 2010 to the present were mapped, with the keywords: pedagogue performance, school context, working conditions, pedagogue identity, presenting the main trends and contradictions. Within this perspective, the work reviews the main issues identified in the pedagogical field and concludes by signaling changes in the training process for pedagogical performance and scientific communication, with the main differentials being the working conditions and practices contingent on new interpretations of the world.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL PERFORMANCE; SCHOOL CONTEXT; EDUCATIONAL PRACTICES; PROFESSIONAL IDENTITY.

RESUMEN El artículo aborda el tema del desempeño pedagógico en el complejo escenario del mundo digital, cuya política nacional de formación docente se ha desarticulado de la praxis y se ha desarrollado en la negación de las condiciones históricas del trabajo docente. São tratados aspectos conceituais acerca dos fatores que (des)motivam a escolha pela área da educação e as diversas possibilidades de atuação do pedagogo no contexto escolar para a construção da identidade profissional, analisando, inicialmente, os dados coletados em repositórios digitais de acesso aberto e domínio público. Luego, se mapearon las investigaciones producidas en Brasil desde 2010 hasta la actualidad, con las palabras clave: desempeño pedagogo, contexto escolar, condiciones de trabajo, identidad pedagoga, presentando las principales tendencias y contradicciones. En esta perspectiva, el trabajo revisa las principales problemáticas identificadas en el campo pedagógico y concluye señalando cambios en el proceso de formación para el desempeño pedagógico y la comunicación científica, siendo los principales diferenciales las condiciones y prácticas laborales supeditadas a nuevas interpretaciones del mundo.

PALABRAS CLAVE: DESEMPEÑO PEDAGÓGICO; CONTEXTO ESCOLAR; PRÁCTICAS EDUCATIVAS; IDENTIDAD PROFESIONAL.

INTRODUÇÃO

O artigo propõe lançar um olhar crítico sobre a formação do pedagogo¹ como cerne à educação contemporânea, no sentido de observar as contradições dos discursos vigentes e qualificar² a formação pedagógica e os processos formativos sob a perspectiva crítica, reflexiva e autônoma. Pergunta-se se a relação entre professor e estudantes poderia ser um dos elementos centrais ao processo formativo, problematizando os fatores que (des)motivam a escolha profissional pela Pedagogia, apresentando um levantamento de pesquisas na área. Formação integral de pedagogos para quê? Trata-se de fazer com que o projeto peda-

¹ Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, houve uma resignificação do seu trabalho, aproximando o pedagogo do professor sob a perspectiva de parceria profissional, uma corresponsabilidade com a educação (BRASIL, 1996).

² Na sociedade globalizada parece que o conhecimento e a informação conferem ao estudante a capacidade de pesquisa autônoma e pensamento independente, tornando o professor dispensável e desestimulado, assim como retoma a visão de que quanto menos o professor interferir no processo de aprendizagem do aluno, melhor. O professor se vê forçado “a *estetizar* sua aula, com vídeos, data-shows, músicas, para torná-la palatável, à semelhança da indústria cultural que embala suas mercadorias para atrair os compradores”, pois se privilegia a capacitação em plataformas digitais como *Google for educacion*, esvaziando a formação e o papel emancipatório dos professores (PUCCI, 2021, p. 264).

gógico e formativo ocupe o lugar central - e não as diretrizes operacionais, as máquinas e os aparatos tecnológicos tão presentes nas relações professor-estudantes. Na verdade, “os professores que desconhecem as informações geradas virtualmente ou não se utilizam das TIC em sua docência ou nos contatos *online* com os alunos, são considerados *démodé*”, ficando por fora dos acontecimentos interconectados em tempo real (PUCCI, 2021, p. 106).

A pesquisa também reconhece como se dá a construção identitária do profissional da pedagogia e quais as suas motivações para o trabalho pedagógico, tendo em vista os problemas educacionais contemporâneos. Todos nós possuímos uma identidade inacabada, estando em processo de (re)construção permanente, cujas características são singulares e marcadas pela experiência sociocultural, por circunstâncias econômicas e educacionais que geram o sentimento de ambivalência, o que pode prejudicar a atuação educativa. Considerando o panorama multifacetado da profissão, com denúncias de que a formação pedagógica está se transformando em *semiformação generalizada*, sendo invadida pela *tecnologização* que nega aos trabalhadores da educação os pressupostos para a formação e a experiência reflexiva, assim como para o ócio³ (PUCCI, 2021). Tais evidências somam-se a reformas educacionais que favoreceram o enfraquecimento da autoridade do professor na relação escolar, a falta de reconhecimento da profissão pela sociedade contemporânea e o banimento do olhar autocrítico sobre o próprio trabalho. A desvalorização do professor se expressa hoje por controles institucionais e regulação implementados “pelos políticas públicas e empresariais - contenção salarial, aumento de alunos nas salas de aulas, supervalorização dos livros didáticos (nos anos 1980-2000) e dos softwares educativos (hoje em dia), introdução dos computadores e da realidade virtual no ensino formal” (PUCCI, 2021, p. 262-263).

Essas observações são válidas para analisar os desafios à constituição da identidade do pedagogo⁴ no que diz respeito à atuação em contexto escolar. Afinal de contas, “os professores e pesquisadores são obrigados a se adaptar às novas tecnologias e ao ciberespaço se quiserem sobreviver em suas profissões e venderem seus produtos” (PUCCI, 2021, p. 266). Conforme nos provoca Charlot (2020, p. 337), “Educação ou Barbárie, hoje é preciso escolher”, considerando que a qualidade da educação tem sido reduzida à eficácia das aprendizagens em certos componentes curriculares. Sabendo que o exercício do magistério está entre as profissões mais desgastantes, buscou-se, através de pesquisa bibliográfica, indícios que desvelem as (des)motivações de professores à atuação escolar. Pertinente destacar, como já mencionado, que somos um conjunto de questões individuais e coletivas, que passam a refletir a escolha profissional.

A investigação está pautada por um estudo bibliográfico de compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, que tem por base a revisão de literatura em dissertações, teses, artigos, livros e produções teóricas sobre o tema do agravamento da sensação de impotên-

³ “Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso; ao dar prazer, também provoca desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a totalidade” (OSTETTO, 2012, p. 12).

⁴ Vamos utilizar o termo *pedagogo* para contextualizar a sua função social, política, ética e estética de quem atua no campo da educação, indo além das questões de gênero, buscando entendê-lo como profissional que trabalha com as diferenças da condição humana na síntese histórica das tendências.

cia pedagógica para projetar o futuro, em tempos paradoxais de uma cultura digital. Assim, identificamos “os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”, apontando as barreiras do campo de investigação, “as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Norteamos esta revisão tendo por base leis e resoluções, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006); Resolução BNC - Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2020)⁵; Lima (2017); Libâneo (2010, 2011), Aranha (2020), Freire (1967, 1996; SHOR, 1986), Gadotti, Freire e Guimarães (1995), dentre outros, trazendo aspectos com relação ao papel dos professores no campo da educação. É sob tal perspectiva que a pesquisa passa a ser estruturada através dos seguintes questionamentos: Como ocorre a construção identitária do pedagogo historicamente? Quais pesquisas mapeadas ilustram a atuação do pedagogo no contexto escolar, de que forma? Para responder a estas questões, abordamos as investigações mapeadas com associações críticas realizadas pelas produções do campo, no intuito de revisar as principais tendências e práticas vigentes.

Nesse contexto, o trabalho foi dividido da seguinte forma: A primeira parte versa sobre o mapeamento e análise das principais tendências, a partir de estudos em repositórios digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do *Google Acadêmico*, indicando as questões abertas à investigação. Em seguida, trazemos um breve resgate do contexto histórico da Pedagogia, assim como aspectos atuais associados a fatores (des)motivacionais. A terceira parte trata da construção identitária do pedagogo e discute o processo de formação do professor. E, por fim, discutimos o papel crítico do pedagogo hoje sob uma perspectiva humanizada. A revisão de literatura/bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, para proporcionar um embasamento teórico-interpretativo, por meio de livros, artigos científicos, revistas, ou seja, qualquer documento disponível ao público.

Para analisar os impactos vigentes em torno da escolha profissional e atuação pedagógica, inicialmente, realizamos um mapeamento das produções científicas do campo, a partir das palavras-chave: *atuação pedagogo, contexto escolar, condições de trabalho, identidade pedagogo*, de 2010 até a atualidade, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. Destas buscas encontramos vinte e um (21) resultados de expressão dessa temática. Acrescentam-se a esses dados, algumas investigações realizadas no *Google Acadêmico*⁷, com as mesmas palavras-chave acima. Dos aproximadamente quinze mil e oitocentos (15.800) resultados rastreados, selecionamos apenas quatro (4), utilizando como critério de inclusão, as produções científicas de revistas *Qualis A*, de 2017 até a atualidade. Para a

⁵ Em dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que 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). Embasa essa Resolução o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, que propõe a revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Todavia, na prática, seu resultado foi a revogação total da Resolução anterior, amplamente debatida junto à comunidade acadêmica.

⁶ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

⁷ Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2017&q=+atua%C3%A7%C3%A3o+pedagogo%3B+contexto+escolar%3B+condi%C3%A7%C3%B5es+de+trabalho%3B+identidade+pedagogo&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

seleção das publicações, os critérios considerados foram o título e resumo com aderência à temática da pesquisa ou alinhados ao assunto. Nessa linha de raciocínio, selecionamos vinte e cinco (25) pesquisas a serem analisadas. Dentre elas, consideramos apenas as publicações que abordavam o contexto de atuação do pedagogo na escola, sua identidade e/ou a historicidade da Pedagogia. Das vinte e cinco (25) produções selecionadas, entre BDTD e *Google Acadêmico*, seis (6) foram consideradas na problemática a ser discutida, a saber: 1 tese da Universidade de Brasília (SILVEIRA, 2019), 1 dissertação da UFOP (LAGE, 2016), 1 dissertação da UFPE (SILVA, 2013), 1 dissertação da PUC-Rio (MURY, 2011), e duas (2) pesquisas do *Google Acadêmico*: 1 artigo da revista *Práxis Educativa* (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020) e 1 Dossiê da *Educar em Revista* (POOLI; FERREIRA; DIAS, 2017). A seguir, apresentamos de forma detalhada os estudos mapeados.

ESTUDOS MAPEADOS

Das produções científicas do campo, a partir das palavras-chave: *atuação pedagogo, contexto escolar, condições de trabalho, identidade pedagogo*, de 2010 até a atualidade, na BDTD encontramos 21 resultados. Destes, foram escolhidos para análise quatro (4) produções que abordam a temática identitária do professor e o contexto de atuação do pedagogo. As demais produções foram desconsideradas, pois não apresentavam propostas que trouxessem elucidações sobre o processo de formação no âmbito da experiência profissional para o presente debate.

Em seguida, foi realizada uma nova busca no *Google Acadêmico* a partir dos mesmos descritores, entre o ano de 2017 até 2021. Foram encontrados quinze mil e oitocentos (15.800) resultados. Considerando os números expressivos, limitamos a busca apenas às revistas de *Qualis A*. Com base nesse critério de exclusão, obtivemos uma relação de quatro (4) trabalhos. Após análise dos resumos, verificou-se que duas (2) pesquisas poderiam ser aproximadas à temática investigada.

Os estudos que foram garimpados e analisados nos levam a refletir acerca da legitimidade do saber professoral diante das exigências contemporâneas e do funcionalismo de orientação histórica, bem como das narrativas e das formas de constituir-se Pedagogo. Nesse exercício de mapeamento dos discursos contemporâneos, identificamos com Silveira (2019), na pesquisa intitulada *O resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade*, a busca de referentes bibliográficos e coleta de entrevistas, para compreender como os professores (re)constroem suas identidades, a partir da formação continuada nas respectivas áreas: Pedagogia Sistêmica, Pedagogia Waldorf e nas Escolas em Transição. A autora defende que desde a formação inicial já se desvela como um fator importante para a transformação interna e individual.

A partir dos elementos linguístico-discursivos presentes nos dados gerados, as histórias profissionais anteriores ao processo de formação se dividem a partir de olhares positivos, negativos ou intercalados destas duas perspectivas. As situações aqui descritas, descrevem, em alguma medida, a conjuntura do contexto educacional a que estas professoras estão integradas e sinalizam a influência deste cenário de pós-modernidade na construção identitárias destas professoras. (SILVEIRA, 2019, p. 153).

Contribuindo para tal afirmativa, Silveira (2019, p. 47) destaca ainda que “os padrões que antes pareciam estáveis e fixos, já são questionados. Tanto as identidades quanto os processos de identificação e representação estão em crise”. Diante disso, podemos considerar que o termo identidade, bem como seu conceito pode ser visto como processual, quando compreendido que este assume características de construção, desconstrução e reconstrução. De acordo com Silveira (2019, p. 48), “a identidade é formada e transformada num processo contínuo, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Disso podemos inferir que a autorreflexão (identitária) não é uma dinâmica solitária, mas um movimento comprometido com a intersubjetividade de uma comunicação semântica com o outro. Tudo indica que o fenômeno do reconhecimento não é apenas interno nem externo, mas se dá na relação intersubjetiva de atos de linguagem.

No que se refere ao contexto escolar, identificamos que a autora aborda uma diversidade de perspectivas a partir da Pedagogia Sistêmica, Pedagogia Waldorf e nas Escolas em Transição. Por suas análises, a pedagogia sistêmica é vista “como um instrumento inovador tanto no diagnóstico quanto na resolução de situações vivenciadas no dia a dia de sala de aula, além de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor” (SILVEIRA, 2019, p. 108). Sobre a perspectiva da pedagogia Waldorf, Silveira (2019, p. 117 *apud* STEINER, 2015, p. 32) diz que toda a atividade educacional se constitui através de medidas concretas “sobre a integração da alma espiritual no corpo físico, e, de outro lado, sobre a integração da corporalidade orgânica na alma espiritual”. Ou seja, tudo o que o professor transpor à sua práxis deverá levá-lo à reflexão sobre o agir pedagógico, para dar coerência e fazer sentido na perspectiva da atuação concreta no mundo. Como já mencionava Paulo Freire (1996, p. 34), “este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”.

Ainda sobre tais perspectivas, Silveira (2019) destaca o projeto Escolas em Transição, que “tem o objetivo de propiciar condições de sustentabilidade ao processo de transição do modelo transmissivo para uma nova abordagem pedagógica, em conexão com as demandas do século XXI” (SILVEIRA, 2019, p. 126). Os professores que ressignificam suas práticas, através do projeto mencionado, precisam fazer uso do digital de forma a contribuir para uma humanização da escola. Já dizia Paulo Freire (1996) que é na palavra, no trabalho, na ação-reflexão sobre a práxis que a profissão se alicerça e se justifica, assumindo um papel social frente à complexidade da vida humana concreta.

Nesse cenário intenso e desafiador, a dissertação de mestrado realizada por Lage (2016), denominada *Pedagogos que atuam na região dos Inconfidentes, em Minas Gerais: Desafios na construção da Escola do Campo*, traz a percepção de aspectos identitários do pedagogo sob a perspectiva da atuação na escola do campo. Para esta pesquisa, o arcabouço teórico que a autora traz é de suma importância, pois retoma a historicidade da Pedagogia, bem como sua identidade de forma geral, e é desta forma que será considerado para a presente pesquisa. Conforme Lage (2016), a trajetória histórica envolvida por (re)formulações de leis contribuíram para a “constituição identitária do pedagogo, pois foram muitas leis, decretos e diretrizes que impactaram no currículo, habilitações e formas de se tornar pedagogo”. Recupera o conceito de identidade, apresentado por Dubar (2009, p. 13), afirmando

que “a identidade é o pertencimento comum, [...] o que há de único é o que é partilhado”. No que diz respeito à identidade, a partir desse pressuposto, a autora considera que a “identidade faz parte de uma construção contínua do indivíduo através da sua trajetória biográfica e dos seus processos socializadores” (LAGE, 2016, p. 45). A autora considera que as nossas identidades não são estabelecidas, mas estão num processo contínuo de construção e desconstrução. Também, destaca que a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, através da Resolução nº 1, de 15/05/2006, o pedagogo passa a exercer a docência como parte da sua identidade.

Cabe destacar as críticas que são expressas recentemente, especialmente as realizadas em torno da nova legislação da BNC-Formação que surge de forma automática e imediata, com diretrizes de caráter impositivo quanto ao desenho curricular que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura devem ter (BRASIL, 2020). Em diferentes fóruns sobre a formação de professores (ANFOPE, ANPED, FURAMDIR, entre outras), questiona-se a proposição de padronização curricular focada na pedagogia das competências, do saber instrumental, em detrimento de uma formação reflexiva sobre a prática pedagógica, cujos debates apontam uma interferência na autonomia didática das instituições e no trabalho dos professores formadores.

A dissertação de Silva (2013), intitulada *Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional* teve como objetivo compreender as representações sociais de ser professora de Educação Infantil em Jabotão dos Guararapes e suas articulações com a identidade profissional. Estes professores de Educação Infantil, etapa da Educação Básica, podem conviver e atuar em diversos contextos da Educação Infantil formando a sua identidade profissional. No que se refere à caracterização das participantes da pesquisa, Silva (2013, p. 79) diz que “sete professoras estão cursando a graduação em Pedagogia; uma delas concluiu o curso de Letras; nove são graduadas em Pedagogia, uma está cursando pós-graduação (especialização), duas são especialistas e uma é estudante de mestrado”. De forma geral, Silva (2013) não pontua a formação em Pedagogia para o trabalho na Educação Infantil, mas como grande parte das entrevistadas possuíam formação nesta área, a pesquisa optou por considerá-la na análise e propõe que a identidade pedagógica é construída a partir de valores pessoais, experiências, formações, através das inscrições que o sujeito tem a partir da sua relação com o outro e com a cultura. Assim, “confirmaram que identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida” (SILVA, 2013, p. 156).

Mury (2011), em sua pesquisa *Profissionalização docente na Escola da Ladeira - entre histórias e trajetórias, o caminho possível* teve por objetivo compreender como ocorre o processo de profissionalização docente sob a perspectiva de atuação em escolas privadas. Com a peculiaridade de que atendem os setores populares da sociedade, a partir do resgate de histórias de vida de seus professores. Cabe destacar que a pesquisa se desenvolveu em torno da profissão docente, ou seja, compreendendo o corpo docente atuante na respectiva escola e não do profissional pedagogo. Amparada nas produções de João Formosinho (2009) aponta para as diferenças dentro da escola que é vista como *heterogênea*, já que “vários fatores podem exemplificar tal heterogeneidade: nível em que lecionam; disciplina a qual se dedicam; modalidades diversas de organização do processo de ensino [...]” (MURY,

2011, p. 40). A escola e a profissional da educação foram objeto de estudo para a pesquisa. Do total de 13 professoras, 11 fizeram a devolutiva do questionário que fora aplicado. Para Mury (2011), no senso comum a escolha pela profissão está vinculada ao dom, vocação e isso encontrou-se nas falas das entrevistadas associando sua escolha e/ou sua *aderência* a profissão pelo fato de ter se (re)conhecido nela.

As narrativas apontam, coerentemente, para uma vocação construída no dia a dia da sala de aula. Contudo, demonstram como muitas dessas professoras acreditam terem *encontrado* sua vocação, como o despertar de algo adormecido. Nesse sentido, a vocação está, aqui, estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer da sala de aula. Um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as mazelas da profissão, mas que ajuda a superá-las. (MURY, 2011, p. 49).

Com as condições expostas, a formação inicial é compreendida como um fator importante para a sua formação identitária, pois, com base em Canário (2005, p. 131), “aquilo que as pessoas são é, em larga medida, determinado por aquilo que fazem”. Na tessitura dessas situações, a pesquisa de Tozetto, Martinez e Kailer (2020), intitulada *A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná* compreende como está organizado os currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas do estado do Paraná, considerando para a análise aspectos importantes do papel sociocultural do pedagogo. A trajetória pessoal e profissional dos professores de Pedagogia contribui para sua identidade, visto que “a forma, a construção do ser professor perpassa a socialização enquanto é aluno da escola, na formação inicial em cursos de licenciatura até o tornar-se docente” (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 5). Aspectos esses que abordam a intencionalidade do currículo para a formação inicial dos profissionais e sua contribuição para a formação profissional e identitária do ser pedagogo. No Estado do Paraná, identificou-se que o pedagogo após formado assume um papel unitário, exercendo a função de gestor e de articulador do trabalho pedagógico na escola, que interfere no processo de ensino e aprendizagem, visto que trabalha por melhores condições de acesso ao saber. No entanto, ainda que a legislação estadual defina uma atuação, compreende-se que “as necessidades cotidianas da escola submetem o pedagogo às atividades que atendem à lógica neoliberal” (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 4). O que não é diferente quando analisamos o cenário da educação nacional. O pedagogo para a legislação pode atuar tanto em instituições escolares como não escolares, assumindo as mais variadas funções sociais. Ainda, o pedagogo é visto como um *multitarefeiro* dentro da escola, por ter desvio de função, resultando “em uma sobrecarga de atividades, e o trabalho permanece fragmentado” (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 4).

Conforme Tozetto, Martinez e Kailer (2020), tal fragmentação pode ser considerada um reflexo da própria trajetória acadêmica, pois informações desconexas que não possibilitam uma construção de conhecimento alinhada com a teoria e a prática passam a proporcionar uma incompreensão por parte daqueles que escolhem ser pedagogos e, assim, vão para a práxis sem assumir uma posição crítico-reflexiva sobre seu papel social, bem como sobre sua atuação. “O currículo traduz-se nas práticas produzidas no decorrer do curso de

formação inicial, ao mesmo tempo que oferece a construção, a desconstrução e a reconstrução da identidade docente” (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 9). Para as autoras, o currículo possui um papel fundamental na relação do futuro profissional com a prática, pois é através dele que o pedagogo passa a compreender a realidade da sua área de atuação, onde as vivências individuais e coletivas acabam modelando novos rumos e perspectivas da própria construção da percepção do ser profissional. Em outras palavras, “essa aproximação deve ser em uma perspectiva crítica de análise, que abarque o contexto histórico, social, cultural e político” (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020, p. 10). A fim de expor as atribuições de uma escola, as autoras destacam que as escolas influenciam também no papel a ser desenvolvido pelo pedagogo, visto em processo de transformação e metamorfoses socioculturais. Considerando a atualidade mercadológica de ensino, essas atribuições são norteadas pelos interesses e ideologias do neoliberalismo.

Ao se debruçar sobre os trabalhos contemporâneos, Dias, Ferreira e Pooli (2017) propõe no Dossiê *Os sentidos de ser pedagogo*, uma problematização acerca do papel do pedagogo, a partir da atuação de coordenadores pedagógicos. Defendem a perspectiva de que o pedagogo não é um profissional *genérico*, mas alguém que faz parte de uma rede de interdependência entre sociedade e escola. “O pedagogo está sempre pensando se o que faz no dia a dia corresponde àquilo que aprendeu na universidade, ou se determinado autor faria o que ele está sendo levado a fazer naquele momento” (DIAS; FERREIRA; POOLI, 2017, p. 13). Assim se faz necessário compreender o espaço escolar em que ele atua, considerando que a escola é um organismo vivo, possuindo experiências e histórias transformadoras da cultura escolar e daqueles que fazem parte dela. Além disso, inspirados em Vinão Frago (1996), pensam a cultura escolar no formato de subculturas tanto das famílias como dos profissionais que trabalham no local, cada um com suas funções e *culturas específicas*, culminando na constituição da identidade do pedagogo em constante transformação, inclusive com relação aos debates da desigualdade.

Frente a esses diagnósticos e na tentativa de oferecer uma resposta crítica aos discursos atuais da educação que foram trazidos acima, muitas vezes, regidos pelo mercado capitalista e por decretos generalistas, direcionamos a nossa atenção para o que nos diz Charlot (2020, p. 174), quando se interroga sobre *como avançar* nestes debates para resistir à lógica da “dominação de seres tecnobiólogos ou biotécnicos pouco definidos”.

As análises dos reflexos discursivos oficiais nas pesquisas que envolvem os professores indicam, de modo geral, que os direcionamentos dos documentos legais são autoritários e não apresentam aderência ao contexto concreto da prática pedagógica, são estranhos à realidade dos professores e ineficientes na conjuntura em que atuam. A Base Nacional Comum Curricular também está repleta de direcionamentos prescritivos e normativos, perpetuando um modelo de programa curricular massivo que viola a autoridade e autonomia do professor. O documento que é repassado às redes de ensino e escolas particulares no sentido de construir currículos em ação, com base nos conteúdos estabelecidos, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A BNCC foi elaborada sem o protagonismo dos professores na discussão do que e como ensinar para abranger aspectos do currículo formal à sua, modelo aplicacionista,

estrangeiro, bastante criticado, uma vez que aparta da realidade pedagógica a formulação da implementação curricular. Em pesquisas sobre as fragilidades formativas e do trabalho do pedagogo na condição humana, educativa, de trabalho e remuneração, aprendidas em múltiplas relações, há de se pensar:

Cursos destinados à formação de professores são desenvolvidos sob a determinação de algumas condições – instituições públicas, privadas, confessionais, faculdades ou universidades, com tradição na educação ou sem tradição ou história educacional, com objetivos institucionais diversificados, e, culturas intrainstitucionais reificadas. Também, não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 44).

A tese defendida por Charlot, em 2020, é de que a educação envolve um processo triplo de *humanização*, *socialização-aculturação* e *singularização-subjetivação*. De acordo com Charlot (2020, p. 310), “a pedagogia pode enfatizar, de acordo com os lugares, as épocas e os momentos, tal ou qual dimensão do processo, mas ele permanece, indissociavelmente, um triplo processo”, visto que a atuação pedagógica engloba a globalidade humana em relações com o mundo.

O QUE LEVA À (DES)MOTIVAÇÃO?

A história da educação brasileira é marcada por momentos de tensões e desafios das políticas que regem o sistema educacional, sejam eles de formação de professores, como também da sua práxis. As imagens da profissão na práxis estão vinculadas a algumas roupagens das principais tendências pedagógicas que iniciam pela *batina preta jesuítica* passando para um *jaleco verde oliva* dos positivistas. Depois vem o *jaleco branco dos professores autoritários* dos anos 30, em seguida, é perpassado por uma roupa proletária dos anos 80 até a reviravolta da situação de precarização das relações de trabalho de hoje ou, ainda, de um empreendedor (inovador tecnológico da produtividade, concorrencial e competitivo) voltado para a empregabilidade (CHARLOT, 2020). Vale destacar que em diferentes tempos históricos, as pedagogias, como práticas educativas, estão articuladas a “uma definição universalista de humanidade desejável” (CHARLOT, 2020, p. 36). No entanto, os discursos contemporâneos de práticas pedagógicas híbridas, constituídas de bricolagens, transitam entre as pedagogias tradicionais e novas, mas “visam, acima de tudo, melhorar a produtividade da aprendizagem o que é lógico em um mundo dominado pela preocupação com desempenho e concorrência” (CHARLOT, 2020, p. 74).

Como podemos depreender de uma pesquisa realizada por Costa, Silva, Bessa e Caldas (2014), intitulada *A história da profissão docente: imagens e autoimagens*, verificamos que embora não seja tratada de forma específica a história da Pedagogia, este trabalho contribui para estas discussões acerca da identidade do curso de pedagogia e do profissional pedagogo. Nessas (auto)imagens da profissão, assim como os novos modismos da cultura

digital presente na pedagogia contemporânea, podemos dizer que “elas podem ser tanto oportunidades de abertura à diversidade humana, quanto instrumentos de uma barbárie contemporânea” (CHARLOT, 2020, p. 123). A primeira aparição do termo *pedagogos* tem uma correlação com a *Paideia* (Grécia Antiga) entendida inicialmente como poesia, depois foi comédia e tragédia pelo mito (de Hesíodo a.C.) até que se transformou em Pedagogia, ensino, aprendizagem, educação. De acordo com Aranha (2020), *Paidagogos* era aquele que conduzia as crianças em diversos contextos, pelas ágoras onde encontravam-se com os filósofos, estes responsáveis pelo processo de transmissão de saberes. Aliás, os saberes da ação do professor são plurais, miscigenados e vem desde os primeiros sábios do ofício antigo de ensinar e de aprender, que faz florescer a mente das novas gerações a tudo o que é humano. No Brasil, o processo de educação enquanto registro histórico, inicialmente, fora destinado a catequização dos índios nativos. “Dessa forma, os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando aos nativos saberes básicos, como ler e contar, pois a alfabetização era o caminho mais propício para esse fim” (COSTA; SILVA; BESSA; CALDAS, 2014, p. 3).

As constantes mudanças na sociedade brasileira vieram a causar interferências no processo de educação, (re)formulando as leis e, conseqüentemente, parece que “se o problema não é mais educar os filhos dos homens, mas fabricar seus substitutos, a questão pedagógica e antropológica deixa de existir” (CHARLOT, 2020, p. 134). Assim, os movimentos pedagógicos trouxeram ambiguidades e um novo olhar para dentro do contexto escolar, reestruturando a educação brasileira em novos moldes de compreender e encarar a vida profissional. Cabe aqui salientar que até o século XIX, no Brasil, o processo educativo formal era destinado a homens, as mulheres não eram vistas como sujeitos capacitados ao ato de ensinar. Tal realidade muda com a crescente industrialização da sociedade. A partir de 1940, deparamo-nos com um investimento na educação feminina, no entanto, possuindo uma diferenciação e oposição entre os sexos, geralmente, a feminilização estava situada na categoria de depreciação de gênero.

As mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos. (COSTA; SILVA; BESSA; CALDAS, 2014, p. 5).

O modelo de educação da época visava o cumprimento dos interesses de um sistema social, visto que as escolas possuíam um sistema organizado em conformidade com tais demandas, ou seja, formar sujeitos a assumir uma posição, muitas vezes, limitante dentro de um sistema. Conforme mencionamos, as mulheres passavam a ter em seu currículo o ensino doméstico, sendo condicionadas a tal prática. Diante de tal cenário é que o curso de Pedagogia e o trabalho do professor irá se constituir. Passando por diversas transformações desde a sua criação em 1939, por meio do decreto n. 1.190 de 4 de abril de 1939, visando uma reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (FIORIN; FERREIRA, 2013). Também é nesse período que a educação passa a ter influência do movimento escolanovista. No que se refere à estrutura curricular do curso, seguia o

esquema de 3+1, ou seja, em três anos constituía-se os bacharéis e “cursando mais um ano de Didática formavam-se os licenciados”. Tal organização manteve-se até o ano de 1941 (FIORIN; FERREIRA, 2013, p. 46).

Em 1962, através do Parecer nº 251 - Conselho Federal de Educação - ocorreram algumas alterações no currículo proposto para o Curso de Pedagogia. Apesar das mudanças, o Parecer não deixava claro que tipo de profissional seria o pedagogo. Visto que formaria o bacharel e o licenciado, formando o “técnico em educação e o professor para as disciplinas pedagógicas do curso normal” (RIOS, 2019, p. 46). Com base na estrutura curricular do curso de Pedagogia, o profissional que se formava em bacharel tinha uma proposta curricular de cinco disciplinas obrigatórias e duas opcionais. Para se tornar licenciado era necessário cursar as disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Observa-se que na tentativa de formar um profissional em duas áreas, formava-se um generalista e que apenas refletia as necessidades sociais imediatas da época.

Em 1969 ocorreu outra alteração no curso, através do Parecer nº 252, recebendo um título de Curso de Pedagogia, englobando competências que antes eram divididas em duas áreas, agora formando um único profissional. O curso passa a ser composto por disciplinas voltadas para área da licenciatura, como “Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática e outra diversificada, devendo formar especialistas por intermédio de habilitações” (RIOS, 2019, p. 46). O profissional com formação inicial em Pedagogia também possui habilitação para atuar em diferentes espaços da educação formal, não formal e informal, visando o exercício do magistério. Destacadamente, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) define uma postura para a atuação prática dos profissionais da educação. De acordo com o Art. 4º:

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

Sabe-se que o pedagogo possui uma formação acadêmica que o habilita para além do contexto de sala de aula, Libâneo (2010, p. 58) constata que podemos definir para o peda-

gogo⁸ duas esferas de ação educativa: escolar e extraescolar. Ainda, a profissão é multifacetada e quando consideramos os parâmetros nacionais que regem o currículo desta formação, percebe-se que ele contribui para tal. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno n° 1, de 15 de maio de 2006 passou a *Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*, trazendo, portanto, um amparo legal para o que se refere o curso de Licenciatura em Pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Embora a resolução vise uma formação para atuação em sala de aula, o curso de Pedagogia também contribui para o exercício profissional em vários contextos. Libâneo (2001, p. 17) propôs a capacidade de atuação em diversos campos sociais, “tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários”. A pluralidade de conhecimentos teórico-práticos que este profissional recebe em sua trajetória acadêmica e num momento posterior, bem como o leque de oportunidades de atuação profissional passam a colaborar para a constituição do pedagogo. Considerando que diversos fatores contribuem para a constituição do ser profissional, quando analisamos o contexto de sala de aula, passamos a nos questionar quem é ele/ela, uma vez que sendo estudante da educação básica, escolhe tornar-se professor quando ingressa no ensino superior, quais seriam as suas motivações, mesmo sabendo da realidade contraditória do magistério? De acordo com Steiner (2018, p. 102),

O verdadeiro magistério pode ser um empreendimento terrivelmente perigoso. O mestre tem nas mãos algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil e inflamável de suas possibilidades. Ensinar sem grave apreensão, sem uma reverência inquietante pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem se preocupar com quais podem ser as consequências individuais e sociais é cegueira.

⁸ Cabe esclarecer o nosso entendimento acerca da expressão professor que, por vezes, é tomada como sinônimo de educador ou docente, conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia*. Aqui adotamos a seguinte diferenciação: *Educador* - todos aqueles que atuam nos processos educativos e populares, que não possuem a graduação em Pedagogia ou em outro curso concluída, a saber: educadores de Educação Infantil (estagiários), educadores sociais, educadores que trabalham em movimentos sociais que fizeram formações extensionistas em universidade, educadores do MST, etc. *Professor* – todos aqueles que possuem curso de graduação em Pedagogia ou em outras licenciaturas. *Docente* – todos que possuem curso de graduação em Pedagogia ou em outros cursos, que atuam no Ensino Superior.

As relações pedagógicas e os *tabus* constituídos historicamente nas escolas entre o professor e os estudantes são ambíguas, englobando punições psicológicas, simbólicas, agressões físicas e verbais, depreciativas, traduzindo ironia e chegando ao *sarcasmo pedagógico* em tempos de cultura digital, visto que “o processo de identificação entre esses agentes educacionais é repleto de sentimentos ambíguos, que mesclam satisfação e frustração, amor e ódio, admiração e ressentimento, em ocasiões muitas vezes bastante próximas umas das outras” (ZUIN, 2002, p. 19).

Em tempos de redes sociais e de novas formas de sociabilização, também surgem possibilidades de se estimular o engajamento moral da imensa massa de alunos-espectadores da Internet. Se as *fanpages* do Facebook, os vídeos e comentários postados no YouTube são muito utilizados para a disseminação de práticas de *cyberbullying*, estas mesmas redes sociais e seus *links* podem ser empregados para cada vez mais *visibilizar* iniciativas de indivíduos e grupos sociais que se empenham em combater as *cyber-agressões*. (PUCCI, 2021, p. 113-114).

Na tentativa de fugir dessas armadilhas colonialistas, simplificadoras do ensino e estereotipadas, Steiner (2018) defende que o mestre precisa ensinar o discípulo a divergir, despertando o olhar crítico, doando algo que no final será desprezado, ou seja, a capacidade de aprender com autonomia. Desse modo, Conte (2017, p. 900) enfatiza “que enquanto o contexto educativo reforçar a permanência da prática utilitarista e autoritária, que afasta a autorreflexão e a crítica das tecnologias, não conseguiremos vivenciar tendências transformadoras”. Por sua vez, nas palavras de Bernard Charlot (2014, p. 50) evidenciamos um docente disposto à transformação, mas o professor, que convive com estágios de desenvolvimento humano, aceita a mudança e se esforça para transformar-se, mas, quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam os esforços para sobreviver, “esvaziando o sentido da inovação” enquanto força emancipadora. Charlot (2014, p. 01) comenta ainda que:

Ser Professor (a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas condições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante...

Corroborando com Charlot (2014), identificamos um desgaste físico e mental por parte daqueles que trabalham em contexto escolar, mais especificamente em sala de aula, visto que o professor se depara com diversas situações difíceis e complexas. Muitas vezes, o profissional tem dupla jornada de trabalho, estudantes que são diagnosticados com o transtorno do opositor, por exemplo, devido ao seu comportamento inadequado, além da desvalorização salarial, da falta de reconhecimento profissional, entre outros fatores que

compõem o escopo de reportagens em jornais, como bem demonstra o Diário Causa Operária⁹ (2018, *online*):

A indisciplina nas escolas, longe de ser um fenômeno de resultado de uma opção pessoal dos alunos é produto direto da degradação das escolas, salas de aulas lotadas, falta de equipamentos apropriados para desenvolver o trabalho de ensino-aprendizagem, desvalorização dos professores promovida diretamente pelo Estado, começando pelos salários miseráveis que lhes são pagos.

Complementando o cenário complexo das escolas, e considerando o fácil acesso ao mundo virtual, uma obra interessante é *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*, escrita por Antônio Álvaro Soares Zuin (2017). Nela é apresentada uma problematização dos ritmos alucinantes, difusos e da relação entre estudantes e seus professores, chamando a atenção para o fenômeno crescente do *cyberbullying* (*bullying* virtual), um tipo de violência contra a autoridade dos professores. O autor aborda situações de agressões físicas e de constrangimentos nas tarefas pedagógicas que são praticados por estudantes contra seus professores, além dos desafios enfrentados pelos sujeitos nessa dinâmica da dispersão, hiperestimulação e desatenção em todas as instâncias da vida (CASTRO; FIORINI; CONTE; HABOWSKI, 2020).

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PEDAGOGO

Todo esse panorama apresentado e relacionado às pesquisas científicas passa a contribuir à formação da identidade profissional, quando consideramos a identidade como algo não estático, mas em forma de rede, que está em constante processo de (re)construção e metamorfose. Bastos e Rosa (2018), sob influência de Bauman (2005, p. 83-84), apontam que “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma resoluta a ser devorada”. Tudo leva a crer que o trabalho do pensamento crítico é sempre o de reconectar os sujeitos à realidade pungente e “trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação” (BAUMAN, 2005, p. 62).

A questão da emancipação se coloca nos dias de hoje de maneira mais premente ainda que nos dias de Adorno. Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo histórico [...]. As contribuições de Adorno e de Bauman nos mostram ainda a força de poder da educação, que continuamente estão sendo escondidas de nossos professores e alunos: que a educação é antes de tudo política; que ela pode contribuir de maneira decisiva para transformar o indivíduo em cidadão, para formar o indivíduo para a polis, para transformá-lo em indivíduo *de facto*.

⁹ DIÁRIO CAUSA OPERÁRIA. SP: *Professora morre em escola de tempo integral*. Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/rede/comando-de-greve/professora-morre-em-escola-de-tempo-integral-de-garca-sp/>. Acesso em: 13 set. 2021.

E isso é *per seipsum* revolucionário. Tanto Adorno quanto Bauman desenvolvem esse aspecto em suas observações: o segundo quando afirma: *O indivíduo de jure não pode se tornar indivíduo de facto sem antes se tornar cidadão*. E Adorno complementa: *Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado*. (PUCCI, 2021, p. 84).

Corroborando com essa argumentação, Lima (2017, p. 127 *apud* CALDEIRA, 2000, p. 2) destaca alguns abismos para efetivá-la:

[...] a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interação entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas.

Dito isso, entende-se que as circunstâncias nas quais o curso de Pedagogia se constituiu passa a contribuir para a formação da identidade profissional, uma vez que seu currículo, amparado pela legislação, contribui para formação acadêmica e, posteriormente, refletindo em sua práxis pedagógica. Bastos e Rosa (2018) entendem que buscar uma definição conceitual sobre a identidade docente é mais amplo e complexo, pois o que constitui o sujeito é um emaranhado de relações interpessoais e intrapessoais. Assim, compreende-se que o caminho percorrido pelo futuro pedagogo se inicia antes mesmo de assumir tal função, quando surgem as primeiras motivações pela escolha do curso superior, que é onde ele começará a trilhar seu caminho, buscando suportes teóricos para desenvolver uma prática docente de forma efetiva e articulada com as experiências das próprias ações pedagógicas.

Desse modo, o caminho para ser professor não se finda, mas é uma permanente renovação. Pois, de acordo com Pooli e Ferreira (2017), é na prática da profissão que vão (re) construindo a sua identidade, considerando as constantes (re)formulações legais e as (in)certezas da realidade profissional. É de praxe que o Pedagogo seja capacitado a trabalhar com os mais diversos contextos e buscar uma definição de identidade única pela via da autoridade legal é inviável e limitante, inclusive legítima prejuízos à autocompreensão das condições contingentes que são orientadoras da ação. O professor é um ator social e enxergá-lo de forma plural não significa falta de identidade, mas reconhecê-lo como um profissional em constante transformação e vivendo realidades paradoxais e com fatores desmotivacionais no próprio processo de formação e atuação.

Para Adorno (2003), o trabalho de uma educação pautada em um projeto formativo consistiria em conscientizar e em promover a constituição de experiências (do sair de si para o encontro com o outro que a identidade pedagógica pode se formar). Nas palavras do autor, “eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. [Assim], hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 2003, p. 151-154).

A PROFISSÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Pode-se dizer que parte do que o professor é são das inscrições adquiridas na tradição cultural, da educação básica e do ensino superior. Dessa forma, o pedagogo carrega da tradição cultural crenças, valores, saberes e experiências que auxiliam ou instrumentalizam a formação de si e repercutem na sua prática. O que torna interessante pensar nas motivações desse profissional pelo ato de lecionar, uma vez que passa a vivenciar de outra forma os dilemas da sala de aula. De estudante do ensino básico, agora como educador passa a refletir acerca das diversas dificuldades dos estudantes a partir da sua trajetória pessoal e profissional (BASTOS; ROSA, 2018). Considerando a atual conjuntura, tornar-se professor é cada vez mais desafiante, pois com a crescente globalização percebe-se a sua influência em todos os setores da sociedade. O tratamento dado ao professor na atualidade, por exemplo, está sendo relegado à categoria de proletariado, cada vez mais *commoditizado* (ANTUNES, 2018). Nesse contexto,

O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção. É sem precedente falar sobre esse universo que nasce e tentar imaginar qual será a estrutura gramatical capaz de dar conta desses infinitos discursos. Sem grandes valores ou poderes fixos, se compõem como uma imensa rede móvel e sem centro, feita de múltiplas conexões, compostas por uma infinidade de jogos e saberes, que se aglutinam e se afastam, se estendem. Lidar com essa nova composição exige modelos conceituais mais amplos e complexos do que aqueles que ainda utilizamos. Pensar o múltiplo e o móvel é o desafio, ser capaz de lidar ao mesmo tempo com diversas interpretações e perspectivas. Não mais pensar de modo sucessivo, mas simultâneo, compor em vez de excluir, e retomar a difícil complexidade que é viver, pensar, criar, conhecer, querer, sentir... Todas as coisas se relacionam, não há nada realmente isolado, todo gesto produz desdobramentos incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existem sem um contexto: talvez esse seja o aprendizado social, a maturidade política de que precisamos. (MOSE, 2013, p. 14).

Assim sendo, a forma como ensinamos está diretamente ligada àquilo que somos. Tendo relação com as necessidades sociais da época em que o docente se encontra. Em um ensino mecanizado e de incentivo à competitividade, cabe ao professor assumir uma postura de autorreflexão¹⁰ sobre o seu papel profissional, trilhando um caminho humanizado, sensível às necessidades formativas, tendo como foco o desenvolvimento das relações interpessoais. Pensando nisso, podemos compreender a relação educador-educando a partir da proposta pensada por Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual lança um itinerário formativo com as bases necessárias à prática educativa de um professor sensível às coisas e às preocupações mais práticas do cotidiano. A prática pedagógica justificada no caráter humano da figura do professor representa o momento de possibilidade

¹⁰ Autorreflexão do professor não é uma dinâmica solitária, mas um movimento comprometido com a intersubjetividade (atitude de uma relação interpessoal) de uma comunicação semântica e de aproximação com o outro, que visa a compreensão mútua e o engajamento de experiências (FREIRE, 1996; CONTE, 2016).

de resistência à reificação das aulas que recaem nas armadilhas do abstracionismo pedagógico (solitário e com livros descontextualizados da realidade, sem sentido no cotidiano) mediante a realização de uma experiência na práxis levada a cabo conjuntamente pelo professor e seus estudantes, uma vez que pode levar os sujeitos a transformar a realidade no sentido da emancipação coletiva.

Nesse cenário, Paulo Freire (1921-1997) considerava fundamental a abertura para a ação criadora e transformadora de suas próprias ideias, trazendo implicações nos estudos da comunicação humana midiaticizada pelo mundo” (CONTE, 2017, p. 886). Em novos canais de linguagem com o outro e com o mundo, “consideramos que a práxis (ou prática) é contraditória porque contém em si, ao mesmo tempo, a autoatividade, a espontaneidade e a autoalienação”. (CONTE, 2017, p. 886). Frente às faces múltiplas da educação e de suas culturas escolares, bem como da exaustão profissional em que vivemos, cabe destacar ainda a necessidade de mudanças radicais nos processos formativos e historicamente marcados, conforme refere Gatti (2017, p. 734):

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais.

Até aqui abordamos aspectos gerais da atuação do pedagogo. Porém, cabe lembrar que sua atuação na Educação Básica se refere à etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Dessa forma, é válido mencionar o que Maria Carmem Bezerra Lima e Luis Carlos Sales (2018) abordam, demonstrando um cenário pedagógico de quem escolhe a condição docente para atuar. A partir de um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), os autores apresentam o “expressivo crescimento de professores formados em nível superior ocupando funções docentes na Educação Infantil (de 48,7%, em 2007, para 63,6%, em 2012) não está correspondendo a um domínio de competências básicas para orientar o trabalho junto à creche e à pré-escola” (LIMA; SALES, 2018, p. 305). A crítica é feita à atuação de outros profissionais que não são da área da primeira etapa da educação básica, atuando em um espaço no qual não possuem as competências necessárias para a promoção de uma aprendizagem que desenvolva as potencialidades das crianças. Usurpando de um lugar que o pedagogo poderia ocupar e atuar, causando um certo desprestígio pela Educação Infantil.

Outro apontamento feito por eles é a bagagem teórica e prática proporcionada pelo curso de Pedagogia, visto que passam a não dar uma base necessária àqueles que irão trabalhar com a Educação Infantil. O que nos leva a refletir que se um curso instituído pela LDB, como uma modalidade apropriada para o exercício do magistério na Educação Infantil apresenta lacunas na formação do profissional, ainda mais serão os prejuízos e lacunas em cursos cujos currículos sejam abordados por especialistas que não tem experiência profissional com temas sobre o desenvolvimento infantil.

Além disso, é preciso considerar que o trabalho na Educação Infantil suscita uma diversidade de situações educativas que requer do profissional desse nível de ensino, tanto conhecimentos científicos básicos quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, história, linguagem, brinquedo e as múltiplas formas de expressão humana. Todos esses aspectos não encontram lugar nos cursos de formação de professores por áreas; só a Pedagogia, mesmo com suas fragilidades, se ocupa disso. (LIMA; SALES, 2018, p. 312).

Logo, é importante que o professor esteja sempre em busca de novas aprendizagens, pois a formação cultural o leva à reflexão crítica de sua prática, proporcionando melhorias e atendendo às necessidades do desenvolvimento humano. Cabe ressaltar as palavras de Bruno Pucci (2021, p. 267) ao retomar a *autorreflexão crítica sobre a semiformação* como a única possibilidade de sobrevivência da cultura (*Bildung*):

[...] não consigo enxergar esses indícios libertadores das novas tecnologias, nem na sociedade em que vivemos e muito menos no interior da escola em que trabalhamos. Ao contrário, as novas tecnologias potencializaram *ad infinitum* a *ratio* instrumental e nos envolveram confortavelmente nas malhas da semiformação.

Quando lançamos um olhar voltado ao desenvolvimento humano desde a Educação Infantil e trazemos à baila discussões sobre a condição humana, visamos melhorias na etapa inicial da educação básica e em todos os níveis e modalidades de ensino.

NOTAS CONCLUSIVAS

Nesse exercício de mapeamento dos discursos e atuação do professor realizado até aqui, observamos que o papel do pedagogo, em termos de atuação profissional e de uma teoria crítica do conhecimento, tem um leque de possibilidades enraizadas na tradição e exige compreender o contexto escolar no exercício da prática de linguagem. Os estudos garimpados e as análises realizadas nos levam a entender que são muitos os impasses e os paradoxos da vida profissional do pedagogo hoje na escola, especialmente no que diz respeito à formação e ao trabalho educativo no contexto neoliberal. Discutir questões de formação, identidade e profissão nos permite repensar sobre o papel do pedagogo e da educação na atualidade. “É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009). Trazer como pauta a construção identitária deste profissional e sua atuação em contexto educativo é considerar o papel fundamental do professor como referência à formação cultural e à transformação coletiva/emancipatória. É oportuno destacar que a identidade profissional se forma permanentemente desde a graduação, seguindo como um processo infundável de (re) construção na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1996). Durante a atuação o pedagogo vai se formando, caminhando e evoluindo o olhar autocrítico sobre a tarefa de educar, alinhando experiências práticas e teóricas da complexidade e da globalidade humana.

Ao visualizarmos as principais tendências no campo pedagógico, concluímos sinalizando para mudanças no processo de formação e comunicação científica, tendo como prin-

cipais diferenciais as condições de trabalho, destacando a importância do professor como sujeito inacabado e suscetível aos movimentos contingentes e às novas interpretações do mundo. Cabe um novo olhar para esse profissional da educação, partindo da sua escolha profissional, para que também entendamos as percepções vividas e a importância do pedagogo para o meio em que estará inserido. O pedagogo passa a assumir muitas funções dentro do âmbito escolar e sociocultural, mas reconhecer sua importância é fundamental à formação humana das novas gerações. Como foi apresentado, na Educação Infantil ele é um elemento basilar na formação das crianças, uma vez que possui competências necessárias para propiciar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil e posterior reflexo no desenvolvimento do Ensino Fundamental e ao longo da vida.

Para concluir, ser e atuar como professor tornou-se, nos dias de hoje, desafiante nas ambivalências da prática pedagógica, dada a nova conjuntura de trabalhar em condições desfavoráveis para pensar e sistematizar o conhecimento, trazendo à tona o enfrentamento às ambiguidades das ações e das falas vivenciadas na escola e no mundo cotidiano, para não recairmos na estagnação e no risco da banalização de produtos culturais. Portanto, novos estudos precisam ser desenvolvidos acerca da formação e carreira do professor, uma vez que é um profissional que trabalha com a potência da pluralidade, com as diferenças e com a complexidade humana, em vista da construção de aprendizagens evolutivas e de experiências associadas à reflexão pedagógica, essenciais aos processos de formação antropológica, à análise crítica dos problemas educacionais e à renovação dos saberes culturais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação – para quê? *In*: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

BASTOS, E. M.; ROSA, C. C. A construção da identidade docente do Pedagogo. Semana de Integração da UEG, Campus Inhumas. **Anais...** p. 59-68, 2018.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi / Zygmunt Bauman**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. **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, Brasília, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 05 set. 2021.

CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CASTRO, C.; FIORINI, V.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. A prática de cyberbullying contra professores: a autoridade em tempos de concentração dispersa. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, v. 10, n. 22, p. 708–717, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1235> Acesso em: 14 ago. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CONTE, E. Notas sobre Teoria e Práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p. 883-903, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a-2016-p883a903>

COSTA, F. T. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P.; CALDAS, I. F. P. **A história da profissão docente:** imagens e autoimagens. Paraná: Editora Realize, 2014.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S. O curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista reflexão e Ação**, v. 21, p. 44-65, 2013.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>>. Acesso em: 19 out. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LAGE, B. O. **Pedagogos que atuam na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais**: Desafios na construção da Escola do Campo. 2016. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6535>. Acesso em: 09 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 3-26, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, F. R. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 119-135, mai./ago. 2017.

LIMA, M. C. B.; SALES, L. C. Professor da Educação Infantil e a formação em nível superior no Piauí: do ideal ao real. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 302-321, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p302/40837> Acesso: 21 nov. 2021

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente**: uma leitura frankfurtiana. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122062>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MURY, R. C. X. **Profissionalização docente na Escola da Ladeira** - Entre histórias e trajetórias, o caminho possível. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=18162@1> Acesso em: 10 set. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 21 nov. 2021.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R.; DIAS, L. R. Os sentidos de ser pedagogo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 11-17, jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51101/32580> Acesso em: 04 out. 2021

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre inscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 19-37, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00019.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021.

PUCCI, B. **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. V. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RAMOS, M. D. **Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental**. 2013. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250898> Acesso em: 14 ago. 2021.

RIOS, M. B. **Reavaliação crítica da Pedagogia: exigências curriculares à formação de professores na cultura digital**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1149/1/mbrios.pdf> Acesso em: 19 out. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/8.-Medo-e-Ousadia.pdf>

SILVA, I. M. B. **Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional**. 2013. 177 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13062/1/DISSERTACAO%20Idelia%20Silva.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021

SILVEIRA, C. G. **O resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade**. 2019. 202 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35055> Acesso em: 05 set. 2021.

STEINER, R. **A arte da educação I: estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. Trad. Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, G. **Lições dos mestres**. Trad. Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. L. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014106, p. 1-18, 2020 Disponível em: <https://www.redalyc.org/jats-Repo/894/89462860014/89462860014.pdf> . Acesso em: 17 set. 2021.

VIÑAO FRAGO, A. Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *In: Congreso De La Asociación De Historia Contemporánea*, 3, 1998, Valladolid - España. **Anais...** Valladolid - España, 1998. p. 167-183. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf> Acesso em: 17 set. 2021.

ZUIN, A. Á. S. **Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos professores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ZUIN, A. Á. S. **O Trote na Universidade: passagens de um rito de iniciação**. São Paulo: editora Cortez, 2002.

DADOS DAS AUTORAS

ELAINE CONTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas/RS. Atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

NATHALIA CORRÊA DA SILVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Professora de Educação Básica e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq)

E-mail: nathaliasilveira1998@gmail.com

Submetido em: 12-03-2022

Aceito em: 17-10-2020