

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES

FORMACIÓN DE PEDAGOGOS: TRAYECTORIAS Y PERSPECTIVAS

TEACHER TRAINING: TRAJECTORIES AND PERSPECTIVES

Andréia MORÉS¹
Neiva Senaide Petry PANOZZO²

RESUMO : O presente texto contempla um recorte da pesquisa sobre os processos de formação docente construídos durante os 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). As informações foram obtidas em relatos de professores aposentados e em atividade, com o objetivo de identificar os contextos da docência desses profissionais da Educação e suas contribuições para a constituição da identidade do Curso de Pedagogia. Os subsídios metodológicos da investigação apoiam-se na abordagem qualitativa de relatos autobiográficos e entrevistas, tendo seu aporte teórico embasado em Fentress e Wickham (1992) que discorrem sobre vinculações e relações entre duas dimensões da memória individual e coletiva. Os resultados revelam que, por longos anos, a formação de professores ocorreu em ambiente movido pelo ideário tecnicista, o que perdurou por várias décadas, e também sinalizam que, na atualidade, há um movimento de concepções e teorias que apontam mudanças nos paradigmas educacionais, para uma concepção crítica e dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Formação de pedagogos. Curso de Pedagogia

RESUMEN: *En este texto se hace un recorte de la investigación acerca de los procesos de formación docente que han sido construidos a lo largo de los 50 años de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Caxias do Sul (UCS). Las informaciones proceden desde informes de profesores jubilados y activos con el objetivo de identificar a los contextos de la docencia de estos profesionales de Educación y sus contribuciones para la constitución de la identidad de la Carrera de Pedagogía. Los subsidios metodológicos de la investigación se apoyan en el abordaje cualitativo de informes autobiográficos y entrevistas, con aporte teórico basado en Fentress y Wickham que discurren sobre vinculaciones y relaciones entre las dos dimensiones de la memoria, la individual y la colectiva. Los resultados reflejan que, a lo largo de años, la formación de profesores ocurrió en un ambiente movido por la ideología tecnicista, que ha perdurado durante varias décadas. Además, señalan que en la actualidad hay un movimiento de concepciones y teorías que apuntan a cambios en los paradigmas educacionales hacia un diseño crítico y dialógico.*

PALABRAS-CLAVE: *Docencia. Formación de pedagogos. Carrera de Pedagogía.*

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>>. E-mail: anmores18@hotmail.com

² Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Doutora em Educação. Professora aposentada pela Universidade de Caxias do Sul. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-6921-9084>>. E-mail: nsppanoz@ucs.br

ABSTRACT: *The current text contemplates a cut-off of the research about teacher training processes constructed over the 50 years of the Pedagogy course at the University of Caxias do Sul (UCS). The information has been obtained from reports of retired and active teachers with the objective of identifying the teaching contexts of these Education professionals and their contributions for the constitution of the Pedagogy Course identity. The investigation methodological subsidies have support on the qualitative approach of the autobiographic reports and interviews with theoretical input based on Fentress and Wickham who discuss about ties and relations between the two memory dimensions, the individual and the collective ones. Findings show that over many years the education of teachers occurred in an environment fostered by the technical ideology that lasted for several decades. They also evidence that nowadays there is a movement of concepts and theories that point out to changes of educational paradigms into a critical and dialogical design.*

KEYWORDS: *Teaching. Education of teachers. Pedagogy course.*

Introucción

El estudio está anclado en la investigación “*Percurso, memórias e identidades na formação de pedagogos*”, que se ha realizado junto a la Carrera de Pedagogía de la da Universidade de Caxias do Sul (UCS), vinculada al Programa de Posgrado y al Observatorio en Educación. El objetivo orientador de este estudio contempló los procesos de formación docentes construidos a lo largo de los 50 años de la Carrera de Pedagogía de la Institución.

En el desarrollo de esta investigación se utiliza el abordaje cualitativo, en despliegue con la investigación documental y autobiográfica, con el respectivo análisis discursivo de los datos. Los sujetos de la investigación han sido los profesores de la carrera de Pedagogía jubilados y en ejercicio profesional y sus testimonios viabilizaron la sistematización de los saberes construidos en diferentes contextos de formación.

En esta trayectoria, la UCS, más específicamente la Carrera de Pedagogía, respalda la importancia de la presente investigación, con el fin de potencializar los procesos de formación docente vividos, históricamente, teniendo en cuenta la calidad en los procesos de formación pedagógica en la actualidad.

Pedagogía y las interfaces teóricas

Pensar la pedagogía y sus interfaces teóricas hace que, inicialmente, se lance una mirada hacia el proceso histórico. En este artículo, se hace un recorte, que empieza por la pedagogía tradicional; pasando por la pedagogía nueva, por la pedagogía técnica, adentrando en las contribuciones de la teoría de Paulo Freire.

Entre las concepciones tradicionales, se citan las que involucran desde la pedagogía de Platón y la pedagogía cristiana, contemplando las pedagogías de los humanistas y la de Comenio (SUCHODOLSKI, 1978). Y se hay aún la pedagogía idealista de Kant y Hegel; el humanismo racionalista que se ha difundido con la Revolución Francesa; la teoría de la evolución; y la sistematización de Herbart-Ziller que desencadenaba en una teoría de la enseñanza (SAVIANI, 2007). Esta concepción se pautó por la centralidad de la instrucción, centrada en el profesor, cuya tarea era transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad, les tocando a los alumnos asimilar los contenidos recibidos (SAVIANI, 2007).

Además de los aportes de Saviani (2007), las contribuciones de Gauthier refrendan que “la pedagogía tradicional, portadora de costumbres de los siglos pasados, se define como una práctica de saber-hacer conservadora, prescriptiva y de ritual [...]”. (GAUTHIER, 2010, p. 175). Esta concepción se centraba en la instrucción, por lo tanto, el profesor era el trasmisor de los conocimientos acumulados por la humanidad según una gradación lógica, les tocando a los alumnos asimilar los contenidos que se les transmitía. En este contexto, la práctica se determinaba bajo la teoría que la moldava, ofreciéndole tanto el contenido cuanto la técnica de transmisión por el profesor, con la consecuente asimilación del alumno.

En el comienzo del siglo XIX la pedagogía tradicional se ha constatado por la escuela nueva, que parte hacia una visión de ciencia, con el fin de crear la ciencia de la educación, contemplando las necesidades del niño, con énfasis en la psicología. Según Gauthier, “en suma, la pedagogía nueva le ubica al niño en el centro de sus preocupaciones y se opone a una pedagogía tradicional, centrada en el maestro y en los contenidos que se transmite” (2010, p. 175).

En la pedagogía nueva, el énfasis estaba en las teorías de aprendizaje, en el cómo aprender, generalizado por el aprender a aprender. Las corrientes renovadoras, teniendo por base sus precursores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel (SUCHODOLSKI, 1978).

Centralizándose en el alumno, la pedagogía nueva contempla la institución educacional como un espacio abierto a la iniciativa de los alumnos que construyen su propio aprendizaje, cabiéndole al profesor el papel de acompañarlos, auxiliándoles en su propio proceso de aprendizaje. Así, según Saviani (2007, p. 104), “el eje del trabajo pedagógico se disloca de la comprensión intelectual hacia la actividad práctica, del aspecto lógico hacia el psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos de aprendizaje”. Esta tendencia ha ganado fuerza en el comienzo del siglo XX, y se hizo hegemónica, bajo la forma del movimiento de la Escuela Nueva hasta el inicio de la segunda mitad de este siglo.

La pedagogía técnica ha surgido en Brasil, especialmente en el período de 1960 hasta 1979, como un contrapunto a la pedagogía nueva, buscando hacer la educación operacional y objetiva. Para comprender esta visión se adoptan los estudios de Kuenzer y Machado (1986) que tejen una crítica a esta teoría. Según los autores, la pedagogía técnica se ha implantado en Brasil para atender a los intereses del sistema capitalista, desde la necesidad de preparación de mano de obra que pudiera, conforme las demandas de las empresas, articularse directamente con el sistema productivo, teniendo “[...] la productividad máxima propiciada por la racionalización del trabajo y del control sobre él” (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 39). Su interés principal era, por lo tanto, producir individuos competentes y entrenados para actual en el mercado laboral, no preocupándose con los cambios y contribuciones sociales.

Los estudios de Saviani (2007) también corroboraron con esta mirada crítica a la visión de la pedagogía técnica, pues esta se sostenía en la concepción del trabajo fabril, en las presuposiciones de la objetividad y de la racionalidad, buscando minimizar las interferencias subjetivas desde la mecanización del proceso educativo. En los términos de Saviani (2007, p. 381), la pedagogía técnica, al trasponer a la escuela “la forma de funcionamiento del sistema fabril, perdió la especificidad de la educación, ignorando que la articulación entre escuela y el proceso productivo sucede de modo indirecto y por medio de complejas mediaciones”. De este modo, el reduccionismo técnico no contempla la complejidad del proceso pedagógico, puesto que restringe las relaciones de las instituciones educacionales simplemente a la aplicación de técnicas.

Desde la segunda mitad del siglo XX, surge la teoría de Paulo Freire, que añade grandes contribuciones al escenario de la educación brasileña, destacándose principalmente las contribuciones en los procesos formativos y en las políticas públicas educacionales de cuño dialéctico, que priman por el diálogo, autonomía, emancipación y criticidad. Freire (2000a, p. 80) destaca que “la practica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de como sucede el proceso de conocer”. En la visión freireana (2009), el dialogo es la categoría principal de la construcción del conocimiento, que debe pasar por todas las etapas de formación, evitando el riesgo de que ella se vuelva un proceso de educación bancaria, de depósito de conocimiento que reproduzca la ideología dominante y priorice el diálogo bajo la perspectiva de la trasformación.

Recorrido investigativo

Esta investigación contemplo los registros de la conmemoración del jubileo, 50 Años de la Carrera de Pedagogía de UCS, en 2010, que sirvieron de apoyo para historiar las trayectorias de los profesores de la carrera de Pedagogía cuanto a sus orígenes y experiencias en el proceso de constitución de significados, sumándose a las del actual cuerpo docente. Por medio de un abordaje cualitativo, en despliegue de la investigación documental y autobiográfica, y el respectivo análisis discursivo de los datos, han sido sistematizados saberes construidos como espacios de memoria y de identidad en distintos contextos de formación.

Fentress y Wickham (1992) destacan las vinculaciones y relaciones entre dos dimensiones de la memoria: individual y colectiva, cuyos soportes son los individuos, pues son los que se acuerdan. Dos aspectos son relevantes: la construcción de una versión recordada sobre el pasado, y su comunicación y cambio, como base del proceso. El papel de la comunicación en la construcción de la memoria social es enfatizado por la “acción de hablar o escribir sobre los recuerdos, asimismo la rescenificación formal del pasado” (FENTRESS e WICKHAM, 1992, p.11). Se destaca la importancia de la no individualidad del acto de recordar, comprendido como un acto social. La memoria social está condicionada a la existencia del significado para el grupo que recuerda, y valora la subjetividad esencial de la memoria como cuestión clave indicativa por dónde empezar. Los grupos son analizados internamente, desde sus subjetividades, metáforas, sentimientos y valores. Los autores Fentress y Wickham marcan el lugar de la memoria como

[...] una expresión de la experiencia colectiva; la memoria social identifica un grupo, confiriendo sentido a su pasado y definiendo sus aspiraciones para el futuro. Lo que es verdad para la memoria de los individuos también es verdad para la memoria social (1992, p. 35).³

El ejercicio de acercarse de la punta del hilo, que crea la trama de sus vivencias, le muestra al profesor un escenario de un tiempo y de un espacio de formación generado por el filtro de la memoria, lleno de sensaciones y movimientos. El reto puesto es atribuir significado a la construcción singular y también múltiple del ser profesor.

La posibilidad de plantear las experiencias significativas, específicamente en el hecho de desencadenar del recorrido profesional, y los respectivos ecos en la memoria e identidad

³ uma expressão da experiência coletiva; a memória social identifica um grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo suas aspirações para o futuro. O que é verdade para a memória dos indivíduos também é verdade para a memória social.

del cuerpo docente de la Carrera de Pedagogía mostraron la relevancia del concepto lenguaje, la cual corresponde a muchas voces constituidoras de la identidad de la carrera, en un amalgama de innúmeros conocimientos y múltiples significados que emergían en la enunciación de los discursos producidos. En conformidad con Bakhtin (1992), el discurso es producto de una enunciación, realizada por determinado sujeto, en dicho tiempo y lugar. El texto es la manifestación del discurso. Por lo tanto, analizar el texto es estudiar un discurso producido por una enunciación radicada en la dicha formación social, en determinado momento de la historia, en el caso, del Profesorado en Pedagogía.

Un concepto importante en la teoría de Bakhtin (1992) es el dialogismo que se apoya en la concepción de lenguaje como interacción entre cualesquiera formas de comunicación verbal. Desde el punto de vista discursivo no hay enunciado que no tenga de dimensión dialógica, porque cualquier enunciado sobre un objeto se relaciona con los anteriores producidos sobre este objeto. Por lo tanto todo el discurso es fundamentalmente diálogo y los significados se producen en las relaciones dialógicas, del mismo modo que sujetos y objetos en el mundo se constituyen sujetos y objetos del y en el mismo discurso. En los análisis se constató que los testimonios dialogan entre sí.

En el entendimiento de Tardif (2000), la definición de epistemología de la práctica profesional propone una vuelta a la realidad, es decir, un proceso centrado en el estudio de los saberes de los actores en su contexto real, en situaciones concretas de acción, en los saberes de sus experiencias. Uno de los retos puestos a la educación y a los educadores, y expresado en principios legales, es vincular el proceso educativo a las prácticas sociales, o sea, mantenerse en sintonía con el contexto, con las relaciones y las transformaciones constantes que ocurren en el mundo. Una posible respuesta a este desafío implica comprender qué se ha producido y se produce en el medio social y cultural y, en recurrencia, promocionar mayor comprensión de las acciones realizadas en el cotidiano. La trayectoria delineada en tiempos y espacios por el grupo de profesores participantes trae consigo la semilla de su identidad, que es única y múltiple, pues reúne procesos individuales, colectivos, culturales, sociales e históricos. Las distintas historias individuales se afinan en el colectivo y componen su identidad.

Contextos de la Investigación: formación de pedagogos y perspectivas

La investigación contempló diversos momentos vividos a lo largo del período de 50 años, en el escenario de ideas pedagógicas y sus implicaciones en las cinco décadas de existencia de la Carrera de Pedagogía. En este análisis se utiliza un recorte de los relatos de

profesores que ingresaron en la carrera en los años 1960-1970 y de profesores en actividad en el momento en que la carrera completó 50 años.

Entre las categorías discursivas, abordadas en los hablas de los sujetos, se identifica el énfasis al contexto histórico, cuyos despliegues importantes abarcan las reformas de enseñanza, el modo de acceso a los procesos educativos y la formación del cuerpo docente de la carrera. Así, en los registros de los profesores jubilados que hacen parte de esta investigación se encuentra el presente movimiento de las reformas educacionales, especialmente las vividas a lo largo de los años 1964 y mediados de 1970. En esta época, el ingreso a la Facultad era restricto, había pocos profesores con formación en curso superior para enseñar, en su gran parte egresos del Curso Normal – curso preparatorio para el Magisterio:

PA 2- El ingreso en la Facultad era muy restricto, la mayoría de los profesores no tenía curso superior.

PA1 - [...] en la Pedagogía es muy difícil, en la época la Enseñanza Superior era muy burocrática. [...] Yo pasé por cuatro Reformas durante mi vida. [...] hubo un gran movimiento de cuestionamiento pedagógico en la época que empezó en el final de 70. Hubo aquél movimiento de revisión de la estructura del Estado, de política, de estructura social. [...] nosotros trabajábamos con algunos teóricos que pasaban cuestionando la educación y hasta hoy siguen cuestionándola; pero las soluciones no llegaron y nosotros tenemos lo que tenemos por ahí.

La formación de profesores, en esta época, fue influenciada por la perspectiva técnica de educación. Los cursos de formación de profesorado se centraban en un currículo basado en el modelo en que predominaba la racionalidad técnica de la enseñanza, permeada por la separación entre teoría y práctica, por la sobrevaloración del conocimiento específico. Este sistema era defensor de la clase política que estaba en el poder, reafirmando la concepción burguesa de la educación.

En este contexto, dos reformas educacionales – la de 1968 y la de 1971 – proponían, en su base, el rompimiento con la inspiración liberal humanista presente en la LDB de 1961. Ambas cargaban la marca de la racionalidad técnica, de la fragmentación de la enseñanza y del aislamiento del alumno, enfatizando la cantidad, los métodos y técnicas que se conjugaban en la formación profesional, acoplada al procedo productivo y a la organización del trabajo.

Esta visión técnica no ha reducido la actividad docente y sus competencias técnicas como propició la visión de sustituir los profesores por máquinas. Esta visión, según Nóvoa (1992), ha contribuido para el proceso de desprofesionalización, intensificando la crisis de

identidad profesional, la fragmentación de los procesos de enseñanza y la separación entre el “yo personal y el yo profesional”. Es lo que se puede ver en el testimonio de una profesora:

PA 2 – El hacer de la clase era el punto clave, pero la enseñanza y la investigación también se hacían, porque la bibliográfica era muy escasa en la época. Hacíamos mucha investigación y mucha producción, pero sin la intención de divulgar.

En este comentario aparece la preocupación con el hecho de enseñar y saber-hacer; ambos ocupaban el centro del proceso pedagógico, teniendo el aula como un espacio central para su desarrollo. También se observa que había una visión de investigación más vuelta a la búsqueda por el conocimiento, no estando directamente vinculada a la investigación científica. Esta comprensión del saber-hacer en el aula aún se encontraba presa a la concepción moderna de ciencia que predominó por largos años.

Sin embargo, Santos (1999) señala que había la necesidad de ruptura con la visión moderna de ciencia, en favor de una visión post-moderna, una visión que dialogara con otras formas de conocimiento; valorara el conocimiento de sentido común, en que todo el cotidiano orientara las acciones y dieran sentido a la vida, haciendo el conocimiento emancipatorio. En décadas recientes se observaba el investimento en esta nueva visión de ciencia y de investigación que pasó a contribuir para el desarrollo de procesos de formación y actuación docente.

Los participantes de esta investigación⁴, — profesores en actividades en la carrera de Pedagogía, en el momento en que la carrera completó 50 años – trajeron informaciones relativas a su carrera docente. El grupo de profesores percibía su papel en tres grandes concepciones: a) de gran importancia y compromiso social; b) una visión idealista de la profesión; y c) la preocupación en promocionar el aprendizaje de los alumnos, ejemplificadas en las siguientes hablas:

PE2 - La educación es la gran herramienta de la mejora de la sociedad como un todo.

PE3 - Mis expectativas eran de auxiliar cada alumno (a) a superar sus dificultades.

PE8 - Creía tener las armas de cambiar el mundo, que trabajar con los jóvenes hubiera sido posible hacer la mudanza en nuestro país, hubiera sido posible disminuir las diferencias sociales.

PE9 – [...] de poder hacer la diferencia, escucharles a los alumnos y darles oportunidad de situaciones de aprendizaje.

⁴. Docentes repletos y actuando en la carrera son identificado por la sigla PE – profesores efectivos, seguida de dígito numérico.

Los testimonios de los docentes señalan el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y sus relaciones con la dimensión social. Los estudios de Paulo Freire superan la concepción bancaria de la educación, pues trae, en sus principios, las bases para una educación libertadora, una educación como práctica de libertad, fundamentada en la teoría de la acción dialógica. Defienden aun que esta educación contribuía para que hombres y mujeres actuaran juntos en la lucha para lograr la liberación. Siguiendo esa visión se insieren las siguientes contribuciones de los docentes al dialogar sobre el ejercicio de la docencia:

PE4 – Promocionar la autonomía, la amorosidad, la militancia política y la investigación en aula.

PE10 – Creía en la educación popular y en la educación política de las clases menos favorecidas.

PE11 - La gran responsabilidad con los alumnos y la transformación de sus condiciones de vida. El profesor es mediador del conocimiento y de la militancia en la transformación de las desigualdades sociales.

De este modo, se constata, en las afirmaciones destacadas por los profesores, que la docencia deba contribuir para promocionar la autonomía, la dimensión social y política, colaborando para la superación de las desigualdades sociales. También destacaran la importancia de promocionar la investigación en el aula, confirmando el legado de Freire: “Enseñar exige investigación” (2009, p. 29).

Los testimonios de los docentes de la carrera de Pedagogía se han analizado bajo la perspectiva de las actuales Directrices Nacionales para la Carrera de Grado en Pedagogía, con el fin de comprender las visiones prospectadas por los profesores formadores. En los relatos de los docentes está explícito el encuentro de las concepciones y prácticas ejercidas con las nuevas Directrices Curriculares de la Carrera de Pedagogía, aprobadas en 2006.

Al cuestionarle al docente en lo que respecta a la identidad profesional actual, en lo que se refiere a sus expectativas/creencias, ideales y valores pedagógicos, se tiene: “sigo creyendo en la mudanza, pero ahora en ámbito mayor, de políticas públicas, de articulaciones, pues la estructura política y económica ya desarrollan dispositivos que pueden capturar las iniciativas de grupos pequeños” (PE8)

El testimonio arriba expresa la postura del profesional ante la forma de enseñar y estar siempre atento a las demandas que puedan surgir. También Freire (2009) dice que la investigación es fundamental para enseñar: “no hay enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran en un cuerpo del otro. Como enseñanza, sigo buscando, rebuscando” (2009, p. 20).

Nóvoa (1995) cita, como carácter correlacional, la conducta de los profesores en lo que respecta a la repercusión de los alumnos en el aula. Por lo tanto es necesaria una estrategia pedagógica para invertir en el sujeto docente, para que él pueda desarrollar sus competencias y fomentar expectativas positivas en el contexto educacional.

Los docente aquí citados también hacen una interlocución con las Directrices Curriculares (2006, p. 01), en cuyo recorte se le: “Para la formación del profesorado en Pedagogía es central: I – el conocimiento de la escuela como organización compleja que tiene la función de promocionar la educación para y en la ciudadanía; II – la investigación, el análisis y la aplicación de los resultados de investigaciones del área educacional”.

Es fundamental, por lo tanto que el profesional de pedagogía priorice el conocimiento contextualizado, la investigación y el planeamiento dentro del ambiente educacional, visando comprender las problemáticas existentes en el medio en que está inserido y desencadenar alternativas en favor de mejoras en el modo de enseñar, consideradas las condiciones que el contexto ofrece.

En lo que respecta a la identidad profesional actual y sus respectivos desafíos, en su testimonio PE10 afirma: “la continuidad de los estudios con grupo de profesores [...] Mantener diálogo entre compañeros de la enseñanza superior para motivar momentos de investigación y producción académica en nivel de grado”. Eso demuestra preocupación con la formación continua y la necesidad de interacción entre los profesionales.

Según Freire (2009), para enseñar es necesario respetar a los saberes de los educandos, aprovechar sus experiencias en relación al contexto en que la escuela se encuentra. En este sentido, en la andadura de los análisis de los testimonios se constató que la investigación es considerada un principio pedagógico, la cual ejerce importante papel para auxiliar la práctica docente en el aula. Por lo tanto, se evidencia la importancia de trabajar con la pluralidad de ética y de ciudadanía, que colaboran para los diversos aspectos sociales y educacionales imbricados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Consideraciones finales

En los últimos 50 años la formación de profesorado ocurría en ambiente movido por ideales de concepción técnica. Los cursos de formación de profesorado se centraban en un currículo basado en el modelo en que predominaba la racionalidad técnica de la enseñanza, en

que había la separación entre la teoría y la práctica; la sobrevaloración del conocimiento específico y el aislamiento del alumno, enfatizando la cantidad, los métodos y las técnicas que se conjugaban en la formación profesional acoplada al proceso productivo y a la organización del trabajo.

Se observó que hubo una evolución en las últimas dos décadas, que contó con el apoyo de nuevas tendencias pedagógicas y de las políticas educacionales. En la andadura del ejercicio profesional, los profesores se han especializado, en búsqueda de una formación continua, ni siempre accesible o facilitada, y el ingreso en el mundo académico aun no dependía exclusivamente de la calificación en nivel de maestría o doctorado. El aprendizaje de los contenidos, que centralizaba las preocupaciones y los saberes de la experiencia, estaba muy presente, ofreciendo garantía a la profesión.

En cambio, las voces del cuerpo docente en actividad en la carrera de Pedagogía, en el momento en que la carrera completó 50 años, y que participaran de esta investigación, manifestaron sus dificultades en tratar de estos desafíos impuestos a la profesión, y expresaron la responsabilidad en formar los futuros pedagogos, estimulando habilidades y competencias inherentes al ejercicio profesional. En la condición de cuerpo colectivo, estos docentes pretenden ser referencia en el esfuerzo del comprometimiento profesional con la educación. En ellos permanece la esperanza de contribuir, y el esfuerzo para dar cuenta de las nuevas demandas y expectativas de los estudiantes y de la propia sociedad, y señalan marcas de transcripción de paradigmas.

Al proyectarse la formación docente hacia el futuro, los resultados de este estudio indican la necesidad de investimento en la enseñanza con investigación, de promoción del conocimiento, de actualización constante, con énfasis en los procesos de humanización. La actuación del pedagogo y la función docente se revisten de fuerte compromiso con la dimensión social, además del aspecto didáctico y pedagógico, ante las transformaciones provocadas por las fuerzas externas al medio académico, de naturaleza compleja ante las relaciones posibles, sean ellas de orden política, económica, cultural o histórica, entre tantas otras posibles.

REFERENCIAS

BRASIL. **Decreto n.º. 47668**, de 19 de janeiro de 1960, publicado no DOU de 25 de janeiro de 1960.

BRASIL. Decreto n.º 55665, de 01/02/65, publicado no DOU de 16/02/65.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução. CNE/CP** nº 1, de 15 de maio de 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1992.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.130, p.99-134. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

KUENZER, A.Z.; MACHADO, L.R. de S. A pedagogia tecnicista In: MELO, G. (org.). **Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Como referenciar este artigo

MORÉS, A.; PANOZZO, N. S. P. Formação de pedagogos: trajetórias e perspectivas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 253-264, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11247

Submissão: 27/03/2018 **Revisões requeridas:** 30/05/2018 **Aprovação final:** 15/08/2018