

TESIS DOCTORAL
2015



**De la Pizarra a la Pantalla: desafíos para la
formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI**

Autora:
Elizabeth Danziato Rego
Licenciada en Pedagogía

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Directora:
Dra. Teresa Bardisa Ruíz

Codirectora:
Dra. Maria Luisa García de Cotazar Nebreda
Codirectora:
Dra. Sagrario Rubido Crespo

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Título de la tesis:

De la pizarra a la pantalla: desafíos para la formación del pedagogo
brasileño en el siglo xxi

Autora:

Elizabeth Danziato Rego
Licenciada en Pedagogía

Directora:

Dra. Teresa Bardisa Ruiz

Codirectora:

Dra. Maria Luisa García de Cotazar Nebreda

Codirectora:

Dra. Sagrario Rubido Crespo

Homenaje

¡Al Mestre de los mestres, *Jesus Cristo*, que por mi intercedeu a Dios, por más esta oportunidad;

¡La niña Malala Yousafzai, *Premio Nobel de la Paz en 2014*, ¡por su lucha por la educación para todas y todos!

“Un alumno, un profesor, un libro y un bolígrafo pueden cambiar el mundo”.

(Discurso en la ONU/2013)

“In Memoriam”

¡A Hely Rego, *mi padre*, ejemplo de amor incondicional y con mis saudades eternas!

Dedicatória

A *mis padres*, Magaly y Hely Rego, gracias por tenerme dado lo mejor de vosotros;

A Oswaldo Noman, *mi marido*, encuentro en la "***Hora Cierta***" de nuestras vidas, gracias por su amor y complicidad, en especial por su dedicación en todos los días del Doctorado;

A Fernanda, Eduardo y Rafael Rego Lima, *mis hijos*, las obras más bellas de Dios en mi vida, gracias por me amaren tanto y me estimularen a llegar hasta aquí;

A Giovana, Bruno y Marcelo Noman, mis nietos no de sangre, *mas escogidos por mi corazón*.

Agradecimientos

A profesora Teresa Bardisa Ruiz, más allá de directora de mi Tesis, amiga muy especial y *ejemplo de que la docencia es una arte*. A Teresa, mi admiración, respeto y eterna gratitud no sólo por me orientar con competencia, dedicación, solidaridad y paciencia, sino por su cariño, amistad, incansable ayuda e inestimable apoyo, que me ayudaran a vencer las dificultades..

A mis codirectoras de Tesis, profesoras Maria Luisa de Cotazar y Sagrario Rubido por el estímulo, cariño y amistad.

A los profesores de la UNED, Sara Osuno, Roberto Aparici por la atención y muy especialmente mi reconocimiento al Profesor Eustaquio Martín Rodríguez, con quién tube oportunidades de aprender mucho.

A mis compañeros de docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília- UnB y del Grupo de investigación Lattes/CNPq Aprendizaje, Tecnologías y Educación a Distancia (ATEAD) y de los Cursos de Posgrado en Educación a Distancia y Educación en la Diversidad. En especial, más que compañeros a los amigos, desde siempre, Carmenísia Jacobina, Maria Rosa Abreu, Maria Luiza Pereira, Elício Pontes, Rogério Córdova, Leda Fiorentini y Ruth Lopes, por todos esos años de aprendizaje y de luchas por el desarrollo de una *educación sin distancias* en Brasil.

A mis compañeras de Departamento de la UnB, profesoras Sandra Vivacqua y Fátima Guerra, con la más sincera gratitud y profundo reconocimiento por expresaren en sus actitudes corajosas la certeza de que *¡“la injusticia hecha a un afecta a TODOS los demás”!*

A Maria Helena Araujo, *por su apoyo y cariño* con el pedagogo Cesar, *desde de Madri a Buenos Aires*, se dedicaran en la corección de mi ¡**“Portuñol”!**

A UNED, por la beca del Curso Iberoamericano de Especialización en Educación a Distancia de 2002 y porque ha propiciado la cooperación en la formación continuada de muchos profesores brasileños a lo largo de los años.

A todos que me apoyaron en el doctorado (Diana Tavares, Helaine y Crisitna) y, muy especialmente a los que se dispusieron a participar en esa investigación.

Índice de Contenido

| | |
|--|-----------|
| HOMENAJE | 3 |
| DEDICATÓRIA | 4 |
| AGRADECIMIENTOS | 5 |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | 7 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 13 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 14 |
| ÍNDICE DE GRÁFICAS | 15 |
| ÍNDICE DE CUADROS | 18 |
| LISTA DE SIGLAS | 19 |
| RESUMEN | 21 |
| ABSTRACT | 22 |
| CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN | 24 |
| 1.1 - VISIÓN GENERAL SOBRE EL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN | 24 |
| 1.2 - LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA | 28 |
| 1.3 - LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL | 33 |
| 1.3.1- <i>Antecedentes</i> | 36 |
| 1.4 - PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN | 38 |
| 1.4.1- <i>Objetivo General</i> | 40 |
| 1.4.2- <i>Objetivos Específicos</i> | 40 |
| 1.4.3 - <i>Problema</i> | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 1.4.4 - Hipótesis..... | 41 |
| 1. 4.5 - Cuestiones de la Investigación..... | 41 |
| 1.5 - ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 42 |
| CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO: LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL..... | 47 |
| 2.1-¿PEDAGOGÍA O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN? | 48 |
| 2.2 - ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA? | 63 |
| 2.3 - LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL EN LOS SIGLOS XX Y XXI | 65 |
| 2.3.1- Antecedentes de la Carrera de Pedagogía en Brasil..... | 71 |
| 2.3.2 - La Identidad de la Pedagogía..... | 77 |
| 2.4 - LA CARRERA DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA O ON LINE EN BRASIL | 82 |
| CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 86 |
| 3.1 – BASES METODOLÓGICAS Y PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN | 86 |
| 3.2- OBJETIVO GENERAL | 87 |
| 3.3- OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 88 |
| 3.4 - ABORDAJES CUALITATIVO Y CUANTITATIVO: UNA MIRADA COMPLEMENTARIA | 89 |
| 3.5 - PARADIGMA POSITIVISTA O BEHAVIORISTA Y PARADIGMA INTERPRETATIVO O COMPRENSIVO..... | 98 |
| 3.6 - PROBLEMA | 101 |
| 3.7- HIPÓTESIS | 102 |
| 3.8 - CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 102 |
| 3.9 - FASE I - ANÁLISIS DOCUMENTAL..... | 110 |
| 3.10 - FASE II: TRABAJO DE CAMPO | 115 |

| | |
|---|------------|
| 3.10.1 -Cuestionario..... | 117 |
| 3.10.1.1- Análisis de Jueces | 119 |
| 3.10. 2 - Entrevistas..... | 125 |
| 3.10.3 - Grupos de Discusión y Reflexión de los Resultados Parciales..... | 135 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DOCUMENTAL | 146 |
| 4.1. - LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA/ DCNP/2006 | 147 |
| 4.2 - CENSO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA – 2012 | 169 |
| 4.3 - PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN /PNE (2010-2014)..... | 180 |
| 4.4 - LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL..... | 187 |
| 4.4.1- Criterios de selección de los Estados por Región Geográfica | 189 |
| 4.4.2- Caracterización de las Regiones Brasileñas, los Estados y Universidades Seleccionados | 191 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS E INFORMACIONES | 227 |
| 5.1 - EL MODELO INTERACTIVO DE ANÁLISIS DE DATOS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA OPCIÓN POSIBLE | 233 |
| 5.2 - TRATAMIENTO DE LAS INFORMACIONES: ANÁLISIS DEL CONTENIDO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO | 239 |
| 5.2.1 - El Análisis del Contenido..... | 241 |
| 5.2.1.1 - Procedimientos generales desarrollados para el Análisis de Contenido | 245 |
| 5.2.2 - El Análisis del Discurso..... | 246 |
| 5.2.2.1 - Procedimientos generales desarrollados para el Análisis del Discurso | 249 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.3 - <i>El Análisis Cuantitativo: Procedimientos para el Tratamiento de los Datos</i> | 251 |
| 5.3 - EL CUESTIONARIO..... | 252 |
| 5.3.1. - <i>Caracterización de los actores de la muestra: ¿Quiénes son los pedagogos respondientes?</i> | 256 |
| 5.3.1.1 – <i>Sobre la Carrera de Pedagogía: ¿Que piensan los pedagogos?</i> | 273 |
| 5.4. - ENTREVISTAS PRESENCIALES Y MEDIADAS POR TECNOLOGÍA DIGITAL ... | 292 |
| 5.4.1 - <i>¿Quiénes son los Profesores, Decanos, Coordinadores y Estudiosos de la temática de la Carrera de Pedagogía?</i> | 296 |
| 5.4.1.1 – <i>Entrevistas presenciales de la Categoría 1</i> | 298 |
| 5.4.1.2 - <i>¿Qué han dicho los profesores, coordinadores, decanos y estudiosos de la temática de la Carrera de Pedagogía, en las entrevistas mediadas por tecnología digital y en las presenciales?</i> | 300 |
| 5.4.2 <i>¿Quiénes son los Empleadores de los Pedagogos?</i> | 336 |
| 5.4.2.1 – <i>¿Qué dijeron los Empleadores de Pedagogos?</i> | 337 |
| 5.5 - LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS PARCIALES: LAS VOCES DE LOS PEDAGOGOS VETERANOS Y DE LOS NOVELES | 361 |
| 5.5.1- <i>Caracterización de los actores de los grupos</i> | 363 |
| 5.5.1.1- <i>¿Cuál es el discurso de los “Pedagogos Veteranos”?</i> | 366 |
| 5.6. ENTRE LA TRIANGULACIÓN DE LAS FUENTES, ACTORES Y TÉCNICAS | 376 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES | 398 |
| 6.1. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS | 415 |
| BIBLIOGRAFÍA | 425 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO 1 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA | 440 |
| ANEXO 2 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011 – 2020 | 449 |
| APÉNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA GRADUADOS EM PEDAGOGIA | 487 |
| APÉNDICE 1.1 – DIVULGAÇÃO DEL CUESTIONÁRIO | 491 |
| APÉNDICE 2 – EMAIL DE INVITACIÓN PRUEBA DE JUÍCES..... | 493 |
| APÉNDICE 3 – PRUEBA DE JUÍCES – FORMULÁRIO MODELO..... | 494 |
| APÉNDICE 3.1 – PRUEBA DE JUÍCES – AVALIADOR A | 497 |
| APÉNDICE 3.2 - TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR B | 500 |
| APÉNDICE 3.3 - TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR C | 503 |
| APÉNDICE 3.4 - TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR D | 507 |
| APÉNDICE 3.5 - TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR E..... | 513 |
| APÉNDICE 3.6- TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR F..... | 518 |
| APÉNDICE 3.7- TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR G | 523 |
| APÉNDICE 4 - ENTREVISTA COM PROFESSORES GESTORES DE CURSOS DE PEDAGOGIA | 527 |
| APÉNDICE 5 –INVITACIÓN PARA ENTREVISTAS | 531 |
| APÉNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES DE CURSO DE PEDAGOGIA, COORDINADORES, GESTORES - <i>ESTUDIOSOS DA PEDAGOGIA</i> ... | 533 |
| APÉNDICE 7 – GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN..... | 535 |

| | |
|--|-----------------|
| APÉNDICE 8 - RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA UFAM | .537 |
| APÉNDICE 9 - RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA UFS |539 |
| APÉNDICE 10 - RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA UNB | ...543 |
| APÉNDICE 11 - RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA UDESC | |
| | 545 |
| APÉNDICE 12 - RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE UNES |547 |
| APÉNDICE 13 - TABELAS UTILIZADAS |553 |

Índice de Tablas

| | |
|--|------------|
| TABLA 1: NÚMERO DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA PRESENCIAL Y A DISTANCIA, EN BRASIL, EN 2012 | 178 |
| TABLA 2: NÚMERO DE CONCLUYENTES DE PEDAGOGÍA PRESENCIAL Y A DISTANCIA | 178 |
| TABLA 3: COMPARATIVO DEL NÚMERO DE ALUMNOS DE PEDAGOGÍA EN 2002 E 2012 | 180 |
| TABLA4-PRODUCTOINTERNO BRUTO, POBLACIÓN RESIDENTE Y EL PIB “<i>PER CÁPITA</i>” | 190 |

Índice de Figuras

| | |
|--|------------|
| FIGURA 1: ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA..... | 31 |
| FIGURA 2: EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA..... | 32 |
| FIGURA 3 – SINTESIS DE PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 144 |
| FIGURA 4- MAPA DE LAS CINCO GRANDES REGIONES GEOGRÁFICAS DE BRASIL (IBGE/2000)..... | 188 |
| FIGURA 5 - (CON ALTERACIONES): REGIÓN CENTRO-OESTE.... | 191 |
| FIGURA 6 (CON ALTERACIONES): REGIÓN CENTRO-OESTE. DISTRITO FEDERAL | 192 |
| FIGURA 7 (CON ALTERACIONES): REGIÓN SUDESTE..... | 193 |
| FIGURA 8 (CON ALTERACIONES): REGIÓN SUR..... | 195 |
| FIGURA 9 (CON ALTERACIONES): SANTA CATARINA. | 196 |
| FIGURA 10 (CON ALTERACIONES): REGIÓN NORTE. | 196 |
| FIGURA 11 (CON ALTERACIONES): AMAZONAS. | 197 |
| FIGURA 12 (CON ALTERACIONES): REGIÓN NORDESTE. | 198 |
| FIGURA 13 (CON ALTERACIONES): SERGIPE. | 200 |
| FIGURA 14: LA PANTALLA INICIAL DEL PROGRAMA NVIVO 10 PARA WINDOWS..... | 238 |

Índice de Gráficas

| | |
|--|------------|
| GRÁFICA 1- DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE INGRESANTES Y CONCLUYENTES EN BRASIL ENTRE 2009-2012 | 174 |
| GRÁFICA 2- EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUACIÓN POR MODALIDAD DE ENSEÑANZA – BRASIL – 2001-2012 | 176 |
| GRÁFICA 3- DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE INGRESADOS Y CONCLUYENTES POR GÉNERO/BRASIL -2012..... | 177 |
| GRÁFICA 4: DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA, SEGÚN A LAS | 208 |
| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 208 |
| GRÁFICA 5: DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA, SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 211 |
| GRÁFICA 6: DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA,..... | 215 |
| SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 215 |
| GRÁFICA 7: DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA PEDAGOGÍA, SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 217 |

| | |
|---|------------|
| GRÁFICA 8: DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA, SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 219 |
| GRÁFICA 9. GÉNERO DE LOS RESPONDIENTES | 258 |
| GRÁFICA 10. COLOR O RAZA DE LOS RESPONDIENTES | 259 |
| GRÁFICA 11. EDAD DE LOS RESPONDIENTES..... | 260 |
| GRAFICA 12. NACIONALIDAD DE DOS RESPONDIENTES | 260 |
| GRÁFICA 13. REGIÓN DE FORMACIÓN ACADÉMICA | 261 |
| GRÁFICA 14. REGIÓN DE NACIMIENTO DE LOS RESPONDIENTES | 263 |
| GRÁFICA15. TIEMPO PARA LA FORMACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA | 263 |
| GRÁFICA 16. DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LA INSTITUCIÓN DE GRADUACIÓN EN PEDAGOGÍA..... | 264 |
| GRÁFICA 17. ¿LOS RESPONDIENTES TIENEN POSGRADO? | 265 |
| GRÁFICA 18. REGIÓN DE ACTUACIÓN PROFESIONAL..... | 267 |
| GRÁFICA 19. PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL COTIDIANO PROFESIONAL | 269 |
| GRÁFICA 20: ¿LA CARRERA DE PEDAGOGÍA LE PREPARÓ PARA SU ACTUACIÓN PROFESIONAL?..... | 273 |

| | |
|---|------------|
| GRÁFICA 21: CONOCIMIENTO DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA | 275 |
| GRÁFICA 22: PREPARACIÓN PARA ACTUAR EN ESPACIOS NO ESCOLARES..... | 276 |
| GRAFICA 23: ASIGNATURAS RELACIONADAS A LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE LA CARRERA PEDAGÓGICA..... | 277 |
| GRÁFICA 24: FORMACIÓN DEL PEDAGOGO PARA EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS..... | 278 |
| GRAFICA 25. PRINCIPALES COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN ACTUAL DEL PEDAGOGO..... | 284 |

Índice de Cuadros

| | |
|--|------------|
| CUADRO 1- CENSO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA – 2012..... | 172 |
| CUADRO 2- EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA 2010 – 2012..... | 172 |
| CUADRO 3 - DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR - IES BRASILEÑAS | 173 |
| CUADRO 4 - DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE INGRESANTES Y CONCLUYENTES EN BRASIL, POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO | 175 |
| CUADRO 5: DEMOSTRATIVO DE LAS IES SELECCIONADAS, SEGÚN CPC/MEC2011..... | 201 |

Lista de Siglas

ANFOPE - Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación

ANPAE - Asociación Nacional de Política y Gestión de la Educación

ANPED - Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación

CEDES - Centro de Estudios Educación y Sociedad

CETEB - Centro de Enseñanza Tecnológico de Brasilia

CEUB - Centro de Ensino Unificadode Brasília

CNEC - Campaña Nacional de Escuelas de la Comunidad

CONAE - Conferencia Nacional de Educación

CPC - El Concepto Preliminar de la Carrera

CPF - Catastro de Persona Física de la Receta Federal de Brasil igual al NIF español.

DCNP - Directrices Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación

EAD - Educación a Distancia

EJA - Educación de Jóvenes y Adultos

ENADE - Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil

ENAP - Escuela Nacional de Administración Pública

EUA - Estados Unidos de América

ExNEPe - Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Pedagogía

FAE – Facultad de Educación de Universidad do Estado de Minas Gerais;

FAFI - Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras

FORUMDIR - Fórum Nacional dos Directores das Facultades, Centros e Departamentos
de Educación das Universidades Públicas Brasileñas

FUBRAE -Fundação Brasileira de Educação

GNPe - El Grupo Nacional dos Pedagogos

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

IES - Instituciones de Enseñanza Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira

LDB –Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil

MEC - Ministerio de Educación de Brasil

MECLEGIS - Sistema que contiene la compilación de la legislación referida a la
enseñanza superior brasileña.

MTE - Ministerio del Trabajo
N VIVO 10 - Paquete de Tratamiento de Información
ONG - Organización no Gubernamental
PDE - Plan de Desarrollo de la Educación
PIB - Producto Interior Bruto
PRONATEC - Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica
PUC - Pontificia Universidad Católica de São Paulo,
SENAR - Servicio Nacional de Aprendizaje Rural
TCU - Tribunal de Cuentas de la Unión
TDIC - Tecnologías Digitales de Información y Comunicación
TIC - Tecnologías de la Información y Comunicación
UAB - Universidad Abierta de Brasil
UDC - Centro Universitario Dinámica das Cataratas
UDESC - Universidad del Estado de Santa Catarina
UEC - Universidad Estadual de Goiás - Campus Formosa de Goiás
UFAM - Universidad Federal de la Amazonia
UFMG - Universidad Federal de Minas Gerais
UFOPA - Universidad Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidad Federal do Pará, Municipio de Santarém;
UFPI - Universidad Federal del Piauí
UFPR -Universidad Federal do Paraná – Campus Cornelio Procópio
UFS - Universidad Federal de Sergipe
UFSCar - Universidad de São Carlos
UnB - Universidad de Brasilia
UNEMAT - Universidad do Estado de Mato Grosso - Campus en Cáceres
UNESP - Universidad Estadual Paulista
UNIGRAN –Centro Universitario da Grande Dorados
UniRIO - Universidad Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMEN

La enseñanza superior brasileña sufre la influencia de los cambios mundiales ocurridos especialmente en el mundo del trabajo en las dos últimas décadas del siglo XX y principios del nuevo milenio. Estas influencias se manifiestan de distinta manera en los ámbitos de las diferentes carreras de graduación, aunque en lo referente a la formación de los pedagogos, pueden ser expresamente vislumbradas. No hay cómo ignorar esta situación, ni la demanda de un nuevo perfil para los egresados de la Carrera de Pedagogía de este siglo XXI. Esta investigación tuvo como objeto de estudio la Carrera de Pedagogía en Brasil, con el propósito de contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los principales documentos oficiales referidos a ella con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales. Para su desarrollo se utilizó una combinación de los abordajes *cualitativo* y *cuantitativo*, por medio del **Análisis Documental** y **Trabajo de Campo** (*cuestionario, entrevistas y grupos de discusión*). Los principales resultados de este estudio indican importantes evidencias relativas a la discordancia entre la formación recibida en Pedagogía y los puestos de trabajo actuales, consecuencia de la inobservancia de formación académica para la actuación en los *Espacios No Escolares*. Además, tras una década de la implantación de las *Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/2006/MEC*, con fuerte énfasis en la docencia, en el segmento infantil y elemental, en la práctica, dicha Carrera, guardadas las debidas proporciones, resultó en una nueva cara del retrato del tradicional “*Curso Normal*” ampliado.

ABSTRACT

The Brazilian higher education suffers the influence of global changes that have taken place especially in the working world in the last decades of the twentieth century and the beginning of this new millennium. These influences manifest themselves differently in many areas of undergraduate degrees, although as regards the training of teachers can be clearly glimpsed. There is no way to ignore this situation, neither the demand for a new profile for the Pedagogy graduates in the XXI century. This research had as object of study the Faculty of Education in Brazil, in order to contrast the formation of the Brazilian pedagogue, from the examination of the main official documents relating to it, the thought of educators about the context in which they develop their professional practices. For its development, a combination of *qualitative* and *quantitative* approaches were used, through **Document Analysis** and **Field Study** (*questionnaires, interviews and focus groups*). The main results of this study indicate significant evidence regarding the disagreement between the training received in pedagogy and current jobs, a consequence of non-observance of the academic training for operations in Non School Spaces. Moreover, after a decade of implementation of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course - DCPN / 2006 / MEC, with strong emphasis on teaching in the children's segment and in the early elementary grades, in practice, the Faculty of Education, comparing in a certain way, has resulted in a new face of the traditional Brazilian Curso Normal (a high school that qualifies people for teaching in the early grades of elementary school) expanded.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN

1.1 - Visión general sobre el tema de la investigación

El siglo XXI pone de manifiesto un escenario mundial de grandes transformaciones y retos que repercuten en distintos aspectos de la vida cotidiana, entre los que hay que destacar el socioeconómico, el político y el educativo, este último representa como un grand desafío para la enseñanza superior brasileña.

Sin embargo, desde el siglo pasado, órganos internacionales como la UNESCO señalan la necesaria atención en la formación superior. Ejemplo de esto ha sido el documento final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y Caribe – CRES -, titulado “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y Caribe - CRES 2008”, en el que se señala que

“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe tener en los procesos de desarrollo sostenible en el ámbito de América Latina y Caribe”.
(CRES, 2008).

En efecto, en ese tercer milenio, la educación conquista un papel destacado porque sufre las influencias de las demandas provenientes de un mundo altamente tecnológico, amén de influenciarlo, tratándose, entonces, de una vía con dos direcciones. Hay un notable desarrollo de las tecnologías de información y comunicación -las denominadas “TIC” - que de forma extraordinaria cambiaron la dinámica de las relaciones personales, socioeconómicas y educativas, reduciendo las distancias físico-geográficas y, por supuesto, las formas de trabajo y de enseñar y de aprender.

Tenemos una nueva realidad multifacética, sin fronteras, en la que se demanda que la educación dé respuestas a la situación de cambio permanente, con retos de desarrollo de la ciencia, de la tecnología y de los medios de comunicación, que exigen nuevas formas de socialización y de puestos de trabajo.

En esta línea de pensamiento, Delors (2005, p. 7) afirma que

“La educación está omnipresente en el discurso, aunque estemos lejos de una acción energética que dé respuesta a las necesidades urgentes, refuerce los sistemas, estimule la igualdad de oportunidades, la calidad y que intensifique la cooperación internacional”

Ante ese escenario de transformaciones y cambios, la enseñanza superior brasileña se ha visto influida por las profundas transformaciones sociales producidas en el mundo laboral internacional procedentes, especialmente en las dos últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI. Estos cambios han afectado a la universidad, alterando las formas tradicionales de gestión y organización de los espacios formativos presenciales o a distancia, que se han visto modificados, sobre todo, por los desarrollos alcanzados en las tecnologías virtuales.

La Carrera de Pedagogía en Brasil es un área de formación superior que ha evidenciado visiblemente las referidas influencias y muestra el abanico de posibilidades de actuación profesional para sus futuros egresados. De igual modo, la larga tradición laboral en los entornos propios de las instituciones escolares ha dado paso a otros espacios profesionales de intervención pedagógica.

Coherente con esos retos, desde las instancias universitarias se desprende la necesidad de responder a demandas laborales para los nuevos perfiles profesionales, a fin de que los pedagogos de este siglo puedan desempeñar su labor, más allá de los espacios escolares tradicionales. Por ejemplo, ejerciendo como gestores, planificadores, analistas, asesores, técnicos y mediadores educativos en la dimensión continuada de formación y capacitación de personas. Además de los espacios escolares, actualmente, los pedagogos son requeridos en los espacios no escolares para desempeñar importantes funciones relativas al desarrollo de actividades pedagógicas en el ámbito de las organizaciones públicas: ONGs, empresas, bancos, industrias, hospitales, movimientos sociales, etc.

La Carrera de Pedagogía es una titulación superior, conocida en algunos países como Ciencias de la Educación. En Brasil, además de proporcionar una amplia posibilidad de actuación profesional a sus egresados, ésta alcanza gran relevancia en el marco universitario si tenemos en cuenta que algunas de sus asignaturas tienen carácter *obligatorio* para estudiantes de otras Carreras que buscan obtener el grado de licenciado, título que les habilita para ser docentes en la enseñanza secundaria. En Brasil, en otras palabras, las asignaturas de estudios básicos de la Carrera de Pedagogía: *Didáctica, Organización de la Educación Brasileña y Psicología de la Educación*, entre otras, constituyen la base de la formación docente impartida en la Facultad de Educación.

Sin embargo, antes de entrar en el tema de la Carrera de Pedagogía brasileña, queremos considerar una visión general sobre el Brasil, para que se conozcan los muchos desafíos que se presentan, devidos a su ubicación físico-geográfica que se

manifiesta en las acentuadas características de diversidades regionales, culturales y socio-económicas.

Brasil es un país de grandes dimensiones continentales, según datos históricos, descubierto por portugueses en 1500 y por ellos colonizado. En 2012, tenía una población de casi 200 (doscientos) millones de habitantes, concretamente 199.242.462, ocupando una extensión territorial de 8.515.767,049 Km². Es un país con gran diversidad físico-geográfica (<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>) y, también, social, según los datos digitalizados por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*.

Con relación a los indicadores sociales, Brasil apuntaba, ya en el año 2012, un índice de desarrollo humano de 0,730, con una tasa de alfabetización de personas de 15 años o más, del orden de 90,0 % registrada en el año 2010. En lo que se refiere a usuarios de Internet, había 45 por cada 100 habitantes, registrados en 2011.

En este contexto, señalamos el importante informe “Pesquisa TIC Domicílios 2010”, divulgado al final del mes de julio de 2011, por el *Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI* (www.cgi.br) que revela que más de ocho millones de brasileños asistieron a cursos on line, indicando que con 11% de los brasileños que utilizan Internet hicieron cursos on line en el año 2010. Tales datos, proyectados sobre el total de la población brasileña también en el año 2010 (190,7 millones de personas) evidencian que 78,2 millones de brasileños tenían Internet y, de éstos, 8,6 millones habían asistido a un curso on line en ese año.

Ante este panorama, la educación a distancia – EAD, brasileña, toma mayor aliciente y gana importancia debido a su crecimiento exponencial secundado por las amplias posibilidades de aplicación y uso pedagógico tanto en ambientes educativos como no educativos. Es decir es el resultado de la modernización constante y casi diaria de las TIC, principalmente en su versión digital que además ganó fuerza por medio de su amparo legal, garantizado en el artículo 80, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña¹, resalta REGO (2014, p. 105).

De esa forma, tras la implantación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley 9394 de 20/12/1996, como consecuencia de su respaldo legal, se destaca el empeño de las instituciones educativas, especialmente de las universidades públicas, en ofertar la formación a distancia, en especial de la carrera de Pedagogía.

1.2 - La Organización de la Educación Brasileña

La estructura y funcionamiento de la educación brasileña² actual procede de la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Lei nº 9.394/96) que, a su vez, se vincula a las directrices generales de la Constitución Federal de 1988, tanto como a las respectivas Enmiendas Constitucionales. El diagrama 1, ilustrado en la Figura 1, presenta la estructura general del sistema educativo.

¹LDB Nº 9394/96 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

²Fuente: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>

En líneas generales, la educación escolar brasileña se compone de:

- I. **Educación básica**, formada pela educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media.

La *educación básica* tiene por finalidad asegurar a los estudiantes una formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y darle medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores.

La *educación infantil*, primera etapa de la educación básica, tiene como finalidad el desarrollo de los niños, hasta los seis años de edad, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, y complementar la acción de la familia y de la comunidad.

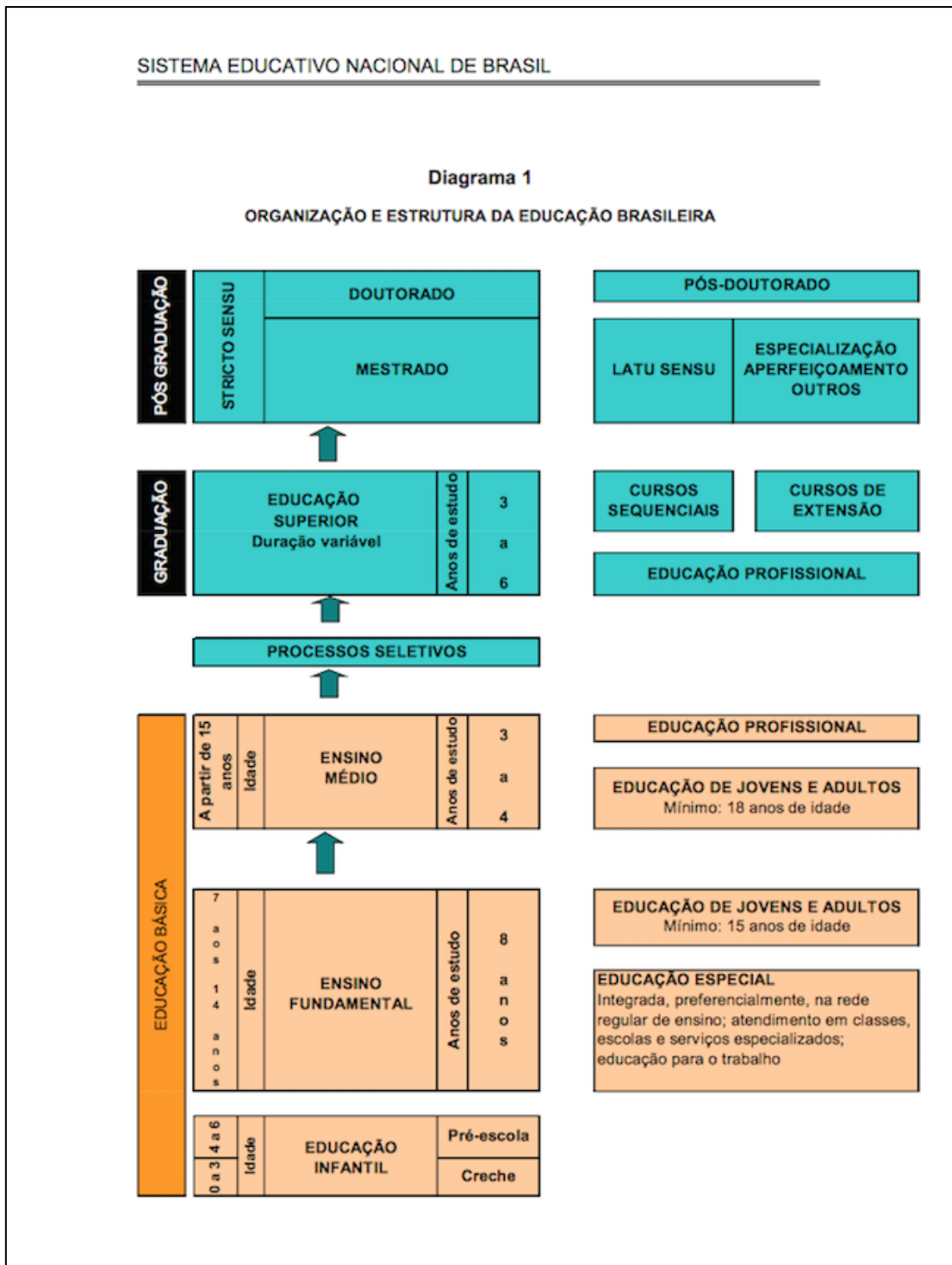
La *enseñanza fundamental*, cuyo objetivo mayor es la formación básica del ciudadano, tiene una duración de ocho años y es obligatoria y gratuita en la escuela pública a partir de los siete años de edad, con matrícula facultativa a los seis años de edad. La oferta de enseñanza fundamental debe ser gratuita también para los que no tuvieron acceso a ella en la edad apropiada.

La *enseñanza media*, etapa final de la educación básica, consolida y profundiza los objetivos adquiridos en la enseñanza fundamental. Tiene una duración mínima de tres años, con ingreso a partir de los quince años de edad. Aunque, actualmente, la matrícula para este nivel de enseñanza no sea obligatoria, la Constitución Federal, de 1988, determina la progresiva extensión de la obligatoriedad y gratuidad de su oferta.

- II. **Educação superior.**

La *educación superior* tiene entre algunas de sus finalidades estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo; incentivar el trabajo de pesquisa e investigación científica, considerando el desarrollo de la ciencia y de la tecnología y de la creación y difusión de la cultura, para, de esa manera, desarrollar el entendimiento del hombre y del medio en que vive. En síntesis, cubre las carreras de graduación, los cursos de posgraduación y de extensión.

Vale resaltar que en Brasil el egresado de enseñanza superior plena puede salir con los grados de bachiller o de licenciado, de acuerdo con las especificidades inherentes a las directrices nacionales de cada carrera.

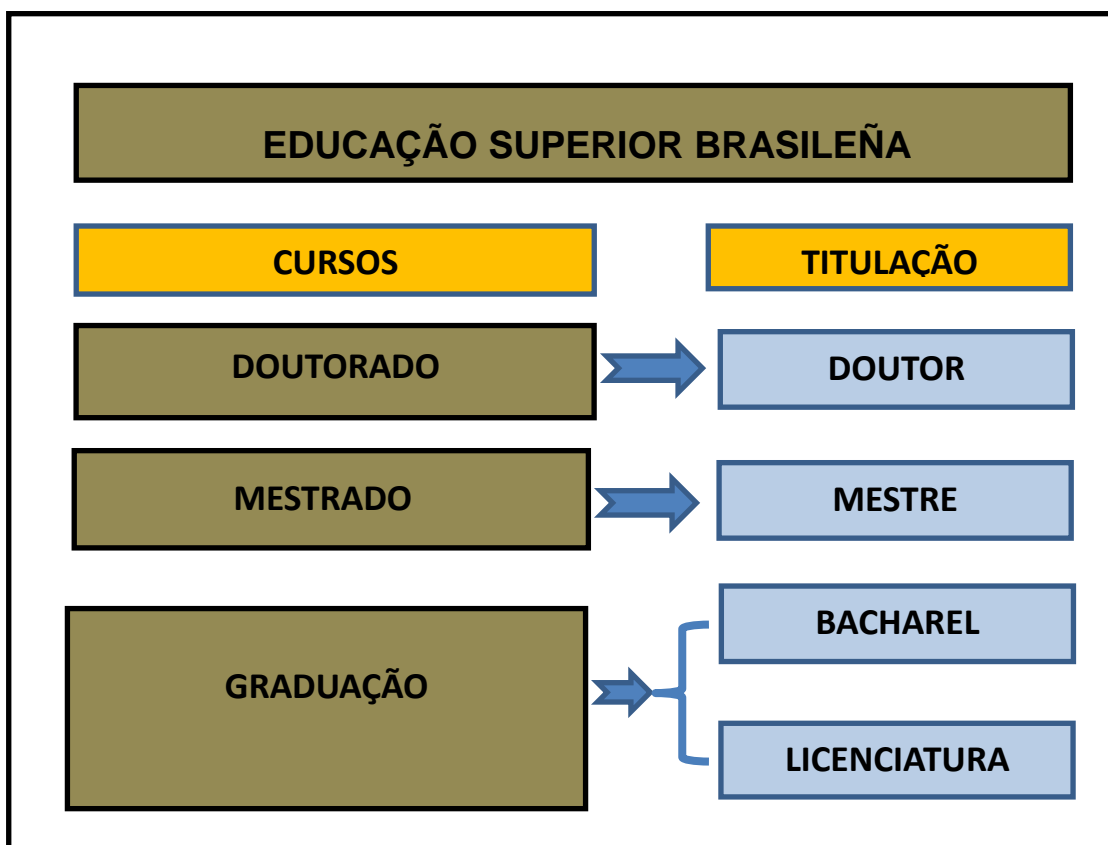


Fuente: Educación Nacional – LDB N° 9394/96 y Ley N° 11.274/06 (www.mec.gov.br) acceso en 06/10/2015. (23:40 h)

Figura 1: Organización y Estructura de la Educación Brasileña

A continuación, sigue la Figura 2 con la titulación pertinente a cada carrera/curso de la Educación Superior Brasileña.

De esa forma, en la carrera de Pedagogía, por ejemplo, el egresado recibe el grado de licenciado y no de bachillerato, como en las demás carreras, y es titulado como licenciado en Pedagogía, lo que le permite actuar como profesor, según determinadas Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/2006, elaboradas por el Ministerio de Educación – MEC.



Fuente: Elaboración de la investigadora bajo Portal do MEC (www.mec.gov.br)

Figura 2: Educación Superior Brasileña

De igual modo, los demás egresados de otras carreras de formación superior, que desean ser profesores en sus respectivas áreas, necesitan cursar algunas asignaturas básicas y específicas de la carrera de Pedagogía. Esa medida permitirá a esos estudiantes recibir, además del grado de bachillerato también el de licenciado y, con ello, impartir clases en niveles más altos. En general, son egresados de carreras como Geografía, Historia, Psicología, Biología, Química, Matemática, Física, Educación Física, Letras, entre otras. Así, también, son profesores de sus respectivas áreas de conocimiento.

Al contrario que en España, en Brasil son denominados profesores todos los que actúan como tal, independientemente del nivel de enseñanza o de su titulación de doctorado o maestría, puesto que, todos son llamados profesor. La diferencia estriba solamente en sus posibilidades legales de actuación, de acuerdo con su respectiva titulación.

En resumen, para ser profesor de la enseñanza superior en Brasil, el profesor debe tener la formación mínima de posgrado en nivel de especialización. Sin embargo, para actuar en Maestría, debe tener la titulación de Doctor. Por lo tanto, en Brasil, no existen los llamados “maestros”, como hay en España, porque todos son profesores.

1.3 - La Carrera de Pedagogía en Brasil

De acuerdo con el Censo del 2012 de la Educación Superior Brasileña, último censo publicado por el Ministerio de Educación – MEC, se licenciaron 112.137 estudiantes de la carrera de Pedagogía, 56.735 en la modalidad presencial y 55.402 en la

modalidad a distancia. Hay 1.724 carreras de Pedagogía Presencial, entre públicas y privadas; 208 en la esfera federal, 368 en la estatal, 82 en la municipal y 1.066 en la red privada de enseñanza.

Por otro lado, también se imparten asignaturas de 110 Carreras de Pedagogía con la modalidad a distancia, 34 en la esfera pública federal, 20 en la estatal, 3 en la pública municipal y 53 en la red privada de enseñanza. No hay datos oficiales sobre el número de pedagogos en el país porque muchos profesionales se identifican como profesores y no como pedagogos. Sin embargo, se estima que haya en torno a 1.300.000 (un millón trescientos mil), según el Grupo Nacional de los Pedagogos/GNPe.

En Brasil, la titulación en Pedagogía se cursa en instituciones de enseñanza superior, de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación (MEC/2006), con una duración mínima de 3.200 horas de formación académica, cuyas asignaturas y proyectos se ofrecen agrupados en tres grandes ejes: *estudios básicos; profundización y diversificación de estudio y estudios integradores.*

Según este documento la titulación de Pedagogía propicia las siguientes salidas profesionales: i) Docencia en Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Básica, en la Enseñanza Media, en la modalidad “Normal” (Magisterio) y en la Formación Profesional; ii) Área de servicios y apoyo escolar; iii) Otras áreas en las que estén previstos conocimientos pedagógicos.

En el artículo 4 se determina, en el párrafo único, que es fundamental para la formación del licenciado en Pedagogía que las actividades docentes también comprendan la participación en la organización y gestión del sistema educativo y de las instituciones de enseñanza. Además, el ítem IV del artículo 5, establece que el titulado

en Pedagogía deberá estar formado para "trabajar en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo;"

La discusión sobre los fines de la Titulación en Pedagogía es antigua y conflictiva. De acuerdo con Libâneo (2002, p. 9), esta discusión gravita en torno al binomio "docencia - acciones pedagógicas". Las demandas contemporáneas del mercado laboral, requieren a un pedagogo con formación amplia, capaz de actuar en distintos ámbitos del desarrollo humano. Es necesario considerar que la acción pedagógica no se limita a la actividad estrictamente docente, es decir, aunque todo trabajo docente es un trabajo pedagógico, (porque se trata de una actividad educativa intencional, sistemática y consciente que implica una dirección), no todo trabajo pedagógico es docente. A pesar de que lo pedagógico y lo docente son términos interrelacionados, conceptualmente son distintos.

La Pedagogía es, en cierta forma, el campo de conocimiento que tiene como objeto el estudio sistemático de la educación y de otras prácticas formativas concretas que se realizan en la sociedad, ingredientes básicos en la configuración de la actividad humana. Por lo tanto, se puede señalar que el área de la Pedagogía es muy amplia, si tenemos en cuenta que su estudio conduce a diversos escenarios y a tiempos distintos: en la familia, en el trabajo, en la calle, en los medios de comunicación, en la política, en la iglesia, etc. Actualmente, además, los pedagogos trabajan en entornos de aprendizaje distintos: presenciales o mediado por tecnologías, reconfigurando un nuevo modo de enseñar y de aprender.

De lo anterior se desprende, que hay muchas prácticas (no solo educativas), en muchos sitios, en distintos tiempos, bajo distintas modalidades y que, por lo tanto, según Libâneo (op. cit., p.31) son diversas las acciones pedagógicas: familiar, empresarial, hospitalaria, sindical, de los medios de comunicación, escolar, etc.

De esta forma se entiende que exista una problemática peculiar y un campo de investigación propios de los que no se ocupa ningún otro campo de conocimiento, teniendo en cuenta que la Pedagogía mira hacia el entendimiento global e intencional de la acción pedagógica, de los problemas formativos en general, apoyándose en los aportes teóricos proporcionados por otras áreas de conocimiento.

Por supuesto, que la ampliación del campo de actuación del pedagogo, en consonancia con la diversidad cada vez mayor de prácticas educativas y formativas en la sociedad, permite afirmar que ya no se dedica solamente a ser un docente que actúa en la escuela o un instituto, sino también el que lo hace en las empresas y en otros campos en los que la intervención pedagógica resulta necesaria.

Esta previsible diversificación de los ámbitos de intervención de los pedagogos plantea la duda respecto a la adecuación de los planes de estudio respecto a los “viejos” y nuevos perfiles profesionales de los egreados.

1.3.1- Antecedentes

El debate abierto sobre la carrera de Pedagogía, indica que ya en 1939 se publicó el primer reglamento de la carrera en Brasil acerca de la formación del licenciado en Pedagogía. Así, como ejemplo, el Parecer CFE 251/62 - (antiguo Consejo Federal de Educación/MEC) mantiene que la licenciatura en Pedagogía está destinada a

la formación de los Pedagogos y el Parecer CFE 292/62 reglamenta las Licenciaturas (para poder ejercer en la enseñanza). En 1969, el Parecer CFE 252/69 abolió la distinción entre “bachillerato” (el profesional con enseñanza superior, pero que no puede ejercer la docencia) y la “licenciatura” (que sí le capacita para la enseñanza).

Se desprende que, desde su aparición, en 1939, los legisladores brasileños buscan mejorar la formación del pedagogo *stricto sensu* y la formación de profesores del sistema educativo, esto es, contemplándola en una sola carrera (aunque fueron reincidentes los intentos de reducirla solo a la formación para la docencia en el sistema educativo). En la segunda mitad de la década de 1970 surgen nuevas iniciativas que tratan de re-pensar la carrera de Pedagogía y las Licenciaturas en general.

A partir de los años 80 adquiere una gran relevancia el movimiento nacional para la reformulación de la carrera de los docentes – ANFOPE, cuyos documentos expresaban la idea de que la Carrera de Pedagogía era una licenciatura, que caracterizaba la formación específica del pedagogo. En resumen, son más de 50 años de controversias en torno a la discusión sobre el mantenimiento o extinción de la Carrera, de la pertinencia o no, de un campo de estudio propio de la Pedagogía, de la formación del profesor de la enseñanza básica y de especialistas o técnicos en educación, etc. (Chaves, 1986, Brzezinski, 1994).

Respecto a su identidad profesional, la historia de la Carrera de Pedagogía está envuelta por ciertas peculiaridades como la propia historia de la educación brasileña, desde el inicio del siglo XX. Eso indica que la cuestión de la identidad de la carrera de Pedagogía en Brasil es antigua y todavía no está resuelta. Así, continúa desarrollándose

desde el inicio de los debates y las controversias de 1939, y por las sucesivas contradicciones presentes en la legislación.

Respecto a la discusión sobre la Carrera de Pedagogía, se deben resaltar, hoy más que nunca, las influencias de las tecnologías, en especial las digitales presentes en la formación del pedagogo no sólo en sus bases teórico-metodológicas sustantivas, sino también en las prácticas pedagógicas exigidas para un perfil profesional capaz de responder a las demandas contemporáneas. Dicha influencia constituye, aún hoy, un desafío para la carrera.

Por tanto, es imprescindible considerar la perspectiva de la inclusión de la educación mediada por las tecnologías de la información y comunicación - TIC que reconfiguran el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, que se realiza en distintos espacios físico-geográficos, en tiempo real y virtual. Esta nueva perspectiva requiere de los pedagogos una nueva mirada sobre cómo se enseña y cómo se aprende en espacios formativos presenciales o mediados por tecnología y tanto en espacios escolares como no escolares.

1.4 - Planteamientos de la Investigación

Esa investigación ha sido concebida por medio de la combinación de enfoques cualitativos como cuantitativos y, desarrollada en dos fases (Fase I - Análisis Documental y Fase II - Trabajo de Campo). Buscamos obtener informaciones y datos mediante el contacto directo del investigador con la situación estudiada, con vistas a conocer la compleja realidad de la titulación de Pedagogía en Brasil, objeto de estudio de esta investigación.

En su estrategia metodológica de campo, la adopción de técnicas de recopilación de datos (*cuestionario, entrevistas y grupos de discusión*) permitió, básicamente, retratar el mosaico de la formación recibida en la titulación de Pedagogía en Brasil y que sea desarrollado en la modalidad presencial o a distancia, según lo que piensan sus principales protagonistas los “Pedagogos Veteranos” y los “Pedagogos Noveles”, en dos grupos de discusión y reflexión de resultados parciales.

En líneas generales, tras el Análisis Documental, aplicamos un cuestionario dirigido a pedagogos, de inclusión nacional, por medio de Internet, bajo GoogleDocs. Entrevistamos a profesores, decanos de las Facultades de Educación y coordinadores de carreras de Pedagogía con la finalidad de buscar sus opiniones sobre la formación impartida en dicha titulación. Además, se trató de averiguar cómo valoran el uso pedagógico de las tecnologías en su actuación cotidiana.

Desde nuestro punto de vista, entendemos, que en educación el uso tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo puede permitir una comprensión más amplia del problema planteado. Sin embargo, la investigación sobre la realidad de una carrera posee dimensiones cualitativas, más allá de los datos cuantitativos que, a su vez, ofrecen indicaciones o “pistas” para profundizar en un análisis más pormenorizado y en las necesarias triangulaciones de las diferentes técnicas empleadas. Así, se desarrolló una posible combinación de los dos enfoques: cualitativo y cuantitativo, de modo complementario en el diseño metodológico de este estudio y de sus técnicas de recopilación de datos, sobre cuál es la realidad de la formación en Pedagogía desarrollada en el contexto brasileño, según las voces de sus estudiantes titulados.

Debemos resaltar, que el énfasis en el cualitativo se justifica, por un lado, al considerarse que es el enfoque metodológico más adecuado para lograr los objetivos planteados y, por otro, porque permitió describir, interpretar y reconstruir la formación de los pedagogos brasileños, según sus discursos. Asimismo, la opción cualitativa se fundamenta en la asunción de que el investigador, para comprender los fenómenos que se producen en los escenarios sociales, debe intentar descubrir e interpretar la realidad en la complejidad del contexto de sus relaciones.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo propició el examen de los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística buscando aclarar la relación entre las posibles variables y el problema de investigación planteado. No hay duda de que en el ámbito de esta investigación, sobre todo bajo el objeto de estudio, la mirada cuantitativa contribuye también a la comprensión, más allá de los números, lo que también justificó su uso en el diseño metodológico de esta investigación.

1.4.1- Objetivo General

Contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los principales documentos oficiales de la carrera de Pedagogía, con el pensamiento de los pedagogos respecto el contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales.

1.4.2- Objetivos Específicos

1. Caracterizar el perfil de los pedagogos brasileños según los datos socios académicos.
2. Averiguar en qué ámbitos profesionales trabajan los pedagogos.

3. Averiguar si existe correspondencia entre la formación recibida y los puestos de trabajo.
4. Recabar la opinión de los pedagogos sobre la Carrera de Pedagogía.
5. Identificar las principales dificultades que los pedagogos encuentran en el ejercicio de su profesión.
6. Conocer la opinión de los pedagogos sobre el uso de las TIC, como uno de los posibles desafíos de la carrera de Pedagogía.
7. Proponer nuevas líneas de formación que respondan a las actuales tendencias laborales y competencias pedagógicas para la carrera de Pedagogía.

1.4.3 - Problema

¿Estamos formando pedagogos brasileños para el trabajo presente, para el futuro o para ayer?

1.4.4 - Hipótesis

La Carrera de Pedagogía en Brasil forma pedagogos para “ayer”.

1. 4.5 - Cuestiones de la Investigación

La reflexión sobre el problema y la hipótesis de esta investigación nos llevan, a su vez, a algunas cuestiones, puesto que fueron los interrogantes claves, ejes estructurales e hilos conductores de la investigación y de su posterior análisis.

- ¿Hasta qué punto la actual Carrera de Pedagogía en Brasil está en consonancia con las competencias definidas en las directrices nacionales de la carrera de Pedagogía (MEC/2006)?
- ¿Las universidades públicas brasileñas contemplan en los currículos de la carrera de Pedagogía asignaturas compatibles con vistas a la posible inserción de sus egresados en los espacios escolares y no-escolares, según indican las Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de Pedagogía (MEC/2006)?
- ¿Hay discrepancia entre la formación ofrecida y las demandas profesionales actuales?
- ¿Qué piensan los pedagogos noveles y veteranos respecto a la formación recibida y al ejercicio de la profesión?
- ¿Dónde están los egresados en Pedagogía? ¿Qué hacen actualmente?
¿En qué campo de la enseñanza trabajan?
- ¿Cuáles son las competencias necesarias para la formación del pedagogo con vista a su trabajo profesional futuro, según las miradas de los pedagogos noveles y de los veteranos?

1.5 - Estructura de la investigación

Esta investigación ha sido compuesta en seis capítulos.

En el Capítulo I – Introducción - presentamos una visión sobre el tema de la investigación, a partir de la contextualización general sobre Brasil y de la organización del sistema educativo brasileño, con énfasis en los desafíos relacionados a la carrera de Pedagogía, objeto de estudio de esta investigación. Asimismo, se ha destacadodestacada

la legislación de dicha carrera, bien como las principales cuestiones de discusión relativas a su trayecto histórico bajo la identidad del pedagogo brasileño. Además, señalamos su concepción metodológica, técnicas de recopilación de datos e informaciones, como también, los demás artículos componentes de su estructura.

El **Capítulo II- Marco Teórico** - empezamos a partir de la discusión sobre educación y pedagogía, presentación brevemente del desarrollo histórico de la carrera de Pedagogía en Brasil. Se inicia con la discusión sobre la denominación de Ciencias de la Educación o Pedagogía, aspecto de divergencia importante entre los estudiosos de ese tema, considerando el movimiento de la escuela nueva y las contribuciones dadas por autores singulares como Paulo Freire, entre varios otros pedagogos. Además, destacamos la importancia de la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC, en el contexto pedagógico; de los retos contemporáneos que tales influencias ofrecen a la educación, en general, y, en especial, a la formación del pedagogo brasileño, sea en ambiente de enseñanza presencial, sea en la modalidad a distancia (y en ese campo de actuación se puede señalar el trabajo desarrollado, indiscutiblemente, por la Universidade Aberta do Brasil/UAB).

En el **Capítulo III- Metodología**, abordamos la metodología utilizada en las dos fases de esta investigación (Fase I - Análisis Documental y Fase II - Estudio de Campo), así como los criterios adoptados para la definición de las técnicas de recogida de datos e informaciones. Iniciamos, con una presentación sucinta de su organización y una mayor atención a sus objetivos (principal y específica), el problema de la investigación y la problemática relativa a la formación del pedagogo brasileño,

especialmente en el ámbito de la carrera de Pedagogía -su objeto de estudio-, la hipótesis y cuestiones de investigación. Posteriormente, se hace un breve análisis respecto al enfoque cualitativo y cuantitativo, lo que, por consiguiente, nos remite a una necesaria reflexión sobre los paradigmas positivista o behaviorista e interpretativo o comprensivo.

En la primera parte del **Capítulo IV- Análisis Documental** - hacemos un breve análisis de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/ (MEC/2006), así como de otros documentos oficiales que influyen en el contexto de la formación del pedagogo brasileño. En la segunda, presentamos una visión general de la carrera de Pedagogía en Brasil, por medio del análisis de los programas de estudio en las Universidades Públicas. Para ello se seleccionó una universidad por Estado de cada región geográfica brasileña, según los criterios de mayor índice económico regional. Pretendemos, así, construir un marco de referencia en relación con algunos de los principales documentos oficiales de la carrera de Pedagogía, así como reflexionar sobre el desarrollo de la Carrera de Pedagogía en las diferentes regiones brasileñas.

En el Capítulo V - Análisis de las Informaciones y Datos - buscamos expresar los múltiples aspectos que configura el contexto de esta investigación, vinculados a la fundamentación y planteamientos metodológicos, en especial de la Fase – 2 (Estudio de Campo), teniendo en cuenta que la Fase -1 (Análisis Documental) ha sido desarrollada en el capítulo, por separado, por su importancia como base para el desarrollo de la fase de Campo. Empezamos por una breve presentación de las especificidades del análisis realizado bajo los referentes explicados en el planteamiento metodológico. Resaltamos que el énfasis de ese análisis recayó en el abordaje

cualitativo, no obstante, cuando ha sido necesario, se ha ilustrado con datos numéricos objetivando una mirada complementaria.

En el **Capítulo VI - Conclusiones** - presentamos los resultados de esta investigación, concebida bajo la premisa de que estamos en la sociedad del conocimiento y, como tal, la educación se pone o debería ponerse como protagonista. Por tanto, se ha tenido en cuenta los objetivos previstos que, junto a las cuestiones formuladas y el problema constituyen el eje orientador de esta investigación. Así, en su desarrollo se ha buscado identificar el hilo conductor de los respectivos discursos, hablas y respuestas sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, respecto a los principales aspectos a ella pertinentes y seguramente puntos de discusión. Aseveramos, que las evidencias manifestadas en esta investigación nos permitieron presentar recomendaciones para la carrera de Pedagogía y para futuras investigaciones, asimismo, proponernos nuevas líneas de formación que respondan a las actuales tendencias laborales y competencias pedagógicas para la carrera de Pedagogía

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO: LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN BRASIL

En el presente capítulo, presentamos la fundamentación teórica de este estudio, elaborada a partir de la discusión sobre educación y pedagogía, comenzamos con el desarrollo histórico de la Carrera de Pedagogía en el Brasil, el debate sobre la denominación de Ciencias de la Educación o Pedagogía, asunto de divergencia importante entre los estudiosos de ese tema. En líneas generales, buscamos el comienzo de la trayectoria ¿histórica de la Pedagogía? considerando el movimiento de la escuela nueva y las contribuciones dadas por autores relevantes. Destacamos la importancia de la influencia de la TIC, en el contexto pedagógico; de los retos contemporáneos que suponen para la educación, en general, y, en particular para la formación del pedagogo brasileño tanto en ambiente de enseñanza presencial como en la modalidad a distancia (y en ese campo de actuación se puede señalar el indiscutible trabajo desarrollado por la Universidade Aberta do Brasil/UAB).

La enseñanza superior brasileña sufre la influencia de los cambios mundiales ocurridos especialmente en el mundo del trabajo en las dos últimas décadas del siglo XX y principios de ese nuevo milenio. Dichas influencias se manifiestan de maneras distintas en los ámbitos de las diferentes carreras de graduación, aunque en lo referente a la formación de profesionales de la educación, en especial de los pedagogos, pueden ser expresamente vislumbradas. Los citados cambios afectan a la universidad, en general, alterando el proceso de la gestión y la organización de los espacios formativos presenciales o no, así como al desarrollo de los trabajos pedagógicos.

Cabe reflexionar sobre lo que Camargo y Maués (2008, p.221) afirman ante este escenario de grandes desafíos, especialmente por la influencia de la esfera tecnológica y digital: “la educación y el profesional de la educación han adquirido un significado especial”. En el caso brasileño, país continental y de gran diversidad, sobre todo, se desprende la necesidad de responder a la demanda de un nuevo perfil para el trabajador en todos los niveles y en especial para las carreras de formación superior, entre otras, la Carrera de Pedagogía, si entendemos que la educación es considerada como vector del desarrollo sustentable y tema en los discursos oficiales de los países, en general, al ser sus profesionales responsables de la formación de niños, jóvenes y adultos.

Dentro de esta línea de pensamiento respecto a la relevancia de lo pedagógico, resalta Christopher Day (2007, p. 15) que son los profesionales de la educación el punto de contacto humano con los alumnos, por lo tanto, todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por ellos a través de sus acciones.

2.1-¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?

Pedagogía es una Carrera que existe en todo el mundo, aunque en algunos países sea llamada y conocida como Ciencias de la Educación, por ejemplo, en España y Portugal, o “Bachillerato en Educación”, como en los Estados Unidos y Singapur, con variados currículos, salidas profesionales y períodos entre cuatro y cinco años de duración de la carrera.

En China, por ejemplo, según Zhicheng (2011, p.8) actualmente,

“(…) la pedagogía se concibe como una gran área disciplinar en la que se inscriben todas las ramas de las Ciencias de la Educación, entre

las cuales existen relaciones internas con un objetivo común de estudio: la educación humana”.

Sobre ese aspecto, Gaston Mialare (1985, p. 1) señala que las especificidades de las Ciencias Pedagógicas refieren a un subconjunto de las Ciencias de la Educación, constituidas, entre otras, por la Filosofía, la Sociología, la Historia, la Antropología y la Psicología. Sin embargo, entiende, que las Ciencias Pedagógicas se pueden considerar ciencias de acción o del hacer educativo al constituir su núcleo fundamental y más antiguo.

Al discutir la polémica cuestión de la denominación de Pedagogía o Ciencias de la Educación, Libâneo (2002, p. 110) llama la atención acerca de que la denominación Ciencias de la Educación está bastante difundida en países como Francia, Italia, Alemania, España y Portugal. La ilustra con las contribuciones de Mialare (1976), autor francés, defensor de la denominación “Ciencias de la Educación” quien informa de que esta denominación, introducida en las universidades francesas en 1967 y, que no obstante su aceptación, es susceptible de crítica por provocar cierta dispersión en el estudio de la problemática educativa, al llevar a una postura pluridisciplinar en detrimento de la interdisciplinar. Coincide con la idea del educador portugués Estrela (1992) quién alerta sobre los equívocos provocados por la utilización de la expresión “ciencias de la educación”, sea por la falta de elucidación de la problemática que la envuelve, sea por su vulgarización como sustituta del término pedagogía.

“La necesidad de cientificación ha llevado el intermediario pedagógico a recoger conceptos y métodos de ciencias ya constituidas, que podrán tener aplicación en su campo específico, el de la educación. La Psicología, el Psicoanálisis, la Sociología, la Psicosociología, la Economía, han representado las principales ciencias de

apoyo. Normalmente sus diagnósticos son seguros, las hipótesis emitidas son fecundas. Entre tanto, su valor para el profesor o para el investigador pedagógico es, casi siempre, mínimo o nulo. Constituyen análisis paralelos a la problemática que les es específica. Verdaderamente, cuando el psicólogo trabaja en el campo educativo, no hace (ni puede hacerlo) Pedagogía: aplica conceptos y métodos de su ciencia a uno de los diversos campos de la actividad humana, o de la Educación. Los resultados son, pues, de orden psicológico, como lo serían si el psicólogo ejerciera su acción en el campo de trabajo, de la clínica u otro. Lo mismo se podrá decir, evidentemente, de otras ciencias”. Estrela (1992, p. 12).

Con esta denominación, la educación es objeto de estudio de un conjunto de ciencias, de manera que en algunos lugares desaparece el campo de conocimiento llamado Pedagogía al entender que la Pedagogía es el objeto de estudio de la educación.

Sobre este aspecto, Córdova (2009, p. 5), estudioso y docente del área de la Pedagogía, considera la cuestión de la identidad de la Pedagogía como materia de difícil conceptualización, sobre todo porque, a lo largo de los años, ha prevalecido en Brasil una sobreposición de ambos conceptos. Según explica, este autor “la conceptualización de educación se presenta como una “práctica social”, y la Pedagogía como “la ciencia” de la educación. Luego, discurre sobre qué “tipo de ciencia” es. Destaca el gran equívoco, al diferenciar los conceptos: de un lado, se tiene la “educación”, como un fenómeno de carácter antropológico y sociológico, amplio y difuso. Y hace referencia al proceso por el cual la sociedad -o las sociedades- instruye a los recién nacidos y les inculca sus significados sociales, imaginarios, sus valores, sus leyes, sus normas de manera que puedan ser reproducidos y perpetuados en cuanto sociedad. Y de ese modo la educación siendo el resultado espontáneo de la convivencia social hace de cada miembro de esa sociedad, un educador. La Pedagogía, a su vez, se refiere,

principalmente, a una “práctica educativa” que se realiza de manera sistemática, metódica, planificada, evaluable, con una intencionalidad específica, por cuanto es un fenómeno no difuso, sino intencional y sistematizado según métodos que orientan esta práctica desde la identificación de los destinatarios, en la definición de lo que se les quiere enseñar, en la ordenación de estos contenidos y en la identificación de sus objetivos factuales, conceptuales, procedimentales y de actitud.

Córdova (2009, p. 6) por lo tanto, asevera que:

“(…) no confundir educación con pedagogía, reduciendo una a la otra. Son manifestaciones distintas de un fenómeno. Y aun: aceptar que Pedagogía es una “práctica”, antes de nada. Una “práctica” educativa, aunque, siempre e inapelablemente, una práctica. Y entender, y aceptar, que nada existe de depreciativo en el término práctica. Finalmente, ¿qué es una práctica? Es una actividad de transformación. En este caso, una actividad para transformar personas. Y, como es imposible transformar a alguien dotado de autonomía, trátase de ayudar a personas (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) a transformarse. (…). La práctica es, pues, una actividad noble y estratégica que necesita ser valorada por su relevancia. Entretanto, de modo general, se entiende que el término “práctica” es un término depreciativo que disminuye la dimensión teórica y, sobre todo, la “científica”: la preocupación con la legitimidad académica hace de la “cientificidad”, una etiqueta insustituible, además de la única que tendría valor en una sociedad y en una academia invadida por la “racionalidad científica”, que hizo de ella su baluarte, o el “ábrete sésamo” de todos los problemas. “

Finalmente, ¿cuál es el estatuto epistemológico de la Pedagogía? cuestiona, Córdova (op. cit., p. 11)

“Ciertamente se trata igualmente de un “saber” y no apenas de una “práctica”. Pero se trata de un saber específico: saber de la práctica,

saber en la práctica, saber sobre la práctica. ¿Puede la “práctica” ser objeto del saber “científico”? Sin duda, se trata de un saber que se remite a un conocimiento legítimo y válido. Y el éxito de la acción pedagógica es el testigo más fuerte de esta validez, de este acierto, tal como el fracaso es el testigo opuesto.”

En el ámbito de la discusión sobre educación y pedagogía, encontramos en Meirieu (2002, p. 37) la siguiente tesis:

“En la educación, todo ciudadano tiene una palabra que decir...Pero no todo lo que se dice es pedagogía. La pedagogía opera, en relación a los debates educativos, una disociación particular: ella emerge con el reconocimiento de la resistencia del otro al propio proyecto educativo, y esto es lo que constituye, propiamente hablando, el “momento pedagógico”.

Esclarece Meirieu, además, (op.cit.), que la educación es, desde siempre, objeto de una infinidad de discursos emanados de todos los actores sociales y de todos los especialistas universitarios. Resalta que cada uno de ellos tiene sobre el enfoque educativo una opinión que considera legítima (...). Así, cada uno de ellos mantiene que la educación es una de las grandes cuestiones de nuestras sociedades, es decir, un objeto de debate que nos afecta a todos.

Nóvoa (2006, p.80), en un texto de carácter ensayístico, nos ofrece una importante reflexión sobre la ciencia de la educación y su papel en la sociedad portuguesa, discutiendo desde la identidad a la pluralidad de las ciencias de la educación (y vice-versa) en el sentido de que:

“La educación no es apenas un proyecto científico o racional, pues la acción pedagógica se realiza a partir de una pluralidad de valores y de creencias, de ideas y de situaciones, que es ilusorio intentar controlar a priori. La educación no encuentra su razón de ser apenas en lo no

razonable, sino también en lo trágico; no es sólo un acto racional sino, también, dramático”.

De hecho, al defender una construcción plural de las Ciencias de la Educación, Nóvoa entiende que “las “nuevas” Ciencias de la Educación deben integrar las diversas racionalidades, sin caer en el totalitarismo de la exclusión sino en la afirmación de la diversidad y del pluralismo” (2006, p.83).

En ese sentido, al discutir sobre la evolución de las ideas y de las prácticas pedagógicas de la antigüedad hasta el siglo XX, precisamente sobre los griegos antiguos y la fundación de la tradición educativa occidental, Maurice Tardif (2010, p.43) señala la dificultad para definir el término educación que, para él, es indefinible científica o lógicamente. Así, argumenta que no hay una buena definición de educación, puesto que las varias que existen son limitadas, parciales e incompletas. Inspírase en Durkheim (1980) y define, entonces, “la educación como la acción ejercida por los adultos sobre y con los niños, para integrarlos a su comunidad y transmitirles su cultura, es decir, el conjunto de saberes necesarios para la existencia de esa comunidad”.

Afirma, además, que

“(…) el origen de la educación es pues contemporáneo al surgir de la vida en grupo, del lenguaje, del trabajo, del arte; en resumen, del nacimiento del ser social, de la humanidad”. En ese sentido, podemos decir que la educación no tiene un origen preciso: no fue inventada por nadie, no empezó en ningún lugar para difundirse después, no es propiedad de ningún pueblo, de ninguna cultura particular. Ella es inherente a la experiencia humana” (2010, p.43).

En el contexto de este abordaje sobre educación y pedagogía, Tardif destaca la figura de Sócrates en la historia de la educación mundial, en el sentido de que:

“La contribución de Sócrates consiste en introducir la idea de que educación no es un proceso de transmisión de alguna cosa, ni un proceso de imposición de un contenido o de una norma, sino un proceso de formación en el interior del cual el aprendiz es llamado a asumir y a legitimar su propio pensamiento, sus orientaciones de vida, con ayuda o no de su raciocinio”Tardif (2010, p.52).

Complementa su pensamiento, tomando como referencia las ideas socráticas, según las cuales el saber no es impuesto por el maestro en el espíritu del alumno, señalando la forma como se dice hoy: construido y validado por la actividad cognitiva y verbal del alumno. De acuerdo con lo expuesto y apoyado en los presupuestos de Sócrates, resalta que la discusión con el otro no es apenas un medio educativo, sino que es, al mismo tiempo, el medio por el cual se produce la propia educación.

En efecto, la discusión sobre la denominación de la Carrera como Ciencias de la Educación o como Pedagogía permanece aún hoy, vigente en muchos autores, que defienden el uso de una en detrimento de la otra. En el centro de esta discusión, es importante considerar a los autores que prefieren la denominación “ciencias de la educación” y reconocen la Pedagogía como una de estas ciencias. Así, comprueba Libâneo señala que, los que adoptan la denominación “ciencias de la educación” también son unánimes en reconocer que en el seno de ellas hay un ámbito, propiamente pedagógico, como núcleo científico medular en el tratamiento del fenómeno educativo. En esta concepción, defendida por el autor, la Pedagogía tiene un papel integrador, pues promueve una síntesis de los diferentes procesos analíticos, como modo de corresponder a cada una de las ciencias de la educación en su objeto específico de estudio. Destaca, también, que la Pedagogía se apoya en las ciencias de la educación, sin perder su autonomía, asegurando el carácter multidimensional e interdisciplinar del fenómeno educativo y considerando, también, su carácter peculiar. Autores de varios

países muestran su tendencia a unirse a esta posición y señalan el papel de la Pedagogía en la pluralidad de las ciencias de la educación (Libâneo, 2002, p. 111).

Otra considerable contribución a la discusión sobre la Pedagogía es la que ofrecen Jean Houssaye, Michael Soëtard, Daniela Hameline y Michel Fabre, en 2004, cuando lanzan la obra titulada “Manifiesto a Favor de los Pedagogos (2004)”³, en la que llaman la atención sobre la importancia y especificidad de su saber.

En ese sentido, Houssaye (2004, p. 9) denuncia el no reconocimiento y la incompreensión que la Pedagogía sufre y afirma que “a los profesionales les usurparon el derecho y la legitimidad para elaborar el saber pedagógico”. Y señala que:

“(…) la Pedagogía no es un campo que reuniría los oficios de la infancia y los oficios de los adultos; no es un campo disciplinar como la Psicología, Filosofía o Sociología. Entiende, asimismo, que la Pedagogía no es un objeto (prácticas y concepciones para analizar según abordajes disciplinarios o metodológicos) y tampoco una calidad (un saber-hacer o un saber-ser a comunicar); o una posición

³ Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline y Michel Fabre (2004, p 7-8) “consideramos que: la pedagogía es legítima; la pedagogía es un saber legítimo; la pedagogía produce saberes legítimos e históricamente legitimados; la pedagogía produce saberes específicos; la formación pedagógica es legítima; la formación pedagógica es específica; la formación pedagógica debe ser construida en torno de esos saberes legítimos y específicos; la formación pedagógica debe ser construida por los pedagogos; los saberes pedagógicos se producen en la articulación de acciones realizadas, de concepciones científicas y didácticas, de convicciones normativas y de intenciones filosóficas; los saberes pedagógicos son producidos por los pedagogos; los saberes pedagógicos se inscriben en una tradición de pedagogos (Sócrates, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Oury, etc); los saberes pedagógicos de tal tradición son tan legítimos cuanto los saberes sobre la educación (Platón, Rousseau, Durkheim, Piaget, etc.); los saberes pedagógicos no pueden ser confundidos con los saberes disciplinarios; los saberes pedagógicos no pueden ser confundidos con los saberes sobre la educación, la enseñanza y la pedagogía; los saberes pedagógicos no podrían ser reducidos a saberes didácticos, debiendo, al contrario, articularse con ellos; la pedagogía no excluye los otros saberes, ella los articula en la formación; nadie puede decirse pedagogo si no acepta teorizar sus prácticas y someterlas a la discusión; los saberes pedagógicos, a su vez, también son capaces de generar saberes sobre la pedagogía, la educación y la humanidad. La pedagogía es la portadora de un abordaje específico del hombre y de sutransformación; en la formación pedagógica, solo los pedagogos están capacitados a articular los saberes pedagógicos con los saberes disciplinarios y con los saberes sobre la educación, la enseñanza y la pedagogía; en la formación pedagógica, sólo los pedagogos pueden asumir la articulación de estos saberes, así como pueden comprobar con su práctica profesional; la formación pedagógica debe ser asumida por los pedagogos, así como su legitimidad de formadores es mantenida por su legitimidad de pedagogos; la formación pedagógica supone la instauración, el respeto y el reconocimiento de un espacio institucional autónomo y específico que no sea sometido a los saberes disciplinarios o didácticos ni los saberes sobre la educación, la enseñanza y la pedagogía.

ideológica (los “pedagogos” opuestos, por ejemplo, a los republicanos).”

Sintetiza su pensamiento afirmando que la “Pedagogía es un campo específico, es una reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona, el pedagogo, que, antes que nada, es un práctico teórico de la acción educativa” Houssaye (2004, p. 10).

Pedagogo: ¿por qué?

Para Houssaye, el pedagogo es aquel que procura conjugar la teoría y la práctica a partir de su propia acción. “Es en esta producción específica de la relación teoría y práctica en educación que se origina, se crea, se inventa y se renueva la pedagogía.” De esa forma, por definición, asegura, que “el pedagogo no puede ser un puro y simple práctico ni un puro y simple teórico (...)”. Es decir, está entre los dos.

En el contexto de la discusión sobre quién es el pedagogo, Houssaye reconoce que el práctico, en sí mismo, no es un pedagogo, la mayoría de las veces es un usuario de elementos, coherencias o sistemas pedagógicos. Por otro lado, señala que el teórico de la educación, como tal, tampoco es un pedagogo, pues no es suficiente pensar el acto pedagógico. Afirma también que “sólo será considerado pedagogo aquel que hiciera surgir un plus en y por la articulación teoría-práctica en educación. Este es el caldero de fabricación pedagógica”. Enfatiza y clarifica, que “un futuro pedagogo sólo puede constituir su saber-hacer a partir de su propio hacer; es solamente sobre esa base que el saber se constituye como elaboración teórica” (op. cit. p, 32).

De hecho, Houssaye (2004, p.43-44) sintetiza sus consideraciones concluyendo que no cabe finalizar ya que la conclusión, propiamente dicha, de sus ideas, con relación a la Pedagogía, están contenidas en:

“(…) lo que queremos establecer, mantener y defender es el hecho de que la pedagogía representa un tipo de saber específico, originado en una articulación singular y original entre: i) prácticas constitutivas e indispensables; ii) concepciones científicas procedentes de los diferentes dominios desarrollados dentro de las ciencias de la educación y, iii) convicciones normativas ligadas a un sistema de proposiciones, selección y valores”.

De igual modo, no obstante ser de gran relevancia, la Carrera de Pedagogía en Brasil está fuertemente caracterizada por conflictos y ambigüedades, desde su creación en 1939 hasta la actualidad, y persisten en torno de su denominación (Pedagogía o Ciencias de la Educación) como también en otros aspectos relativos a la certificación de los egresados con grado de licenciatura, identidad profesional, alcance de su curriculum, etc. Sin duda, su importancia es indiscutible, sobre todo porque parte considerable de la formación en las licenciaturas de las carreras brasileñas que aspiran a la docencia en sus respectivas áreas, se cursa, obligatoriamente, en la Carrera de Pedagogía. Por lo tanto, su influencia en la formación de los profesores de otras áreas como, por ejemplo: Historia, Geografía, Matemática, Química, Física, Biología, Lenguas Extranjeras, Letras, Educación Física y Educación Artística, es notable, dado que son requisitos previos, obligatorios, la aprobación de algunas de sus asignaturas, consideradas materia prima de dicha formación didáctica.

En otras palabras, en el ámbito académico la Pedagogía en Brasil es una Carrera estratégica, cuyo desarrollo no se hace en sentido estricto, puesto que hay una

capilaridad con las demás carreras, lo que por sí solo, sin duda, justifica su importancia y relevancia en investigaciones sobre esa temática. Por lo tanto, la carrera de Pedagogía brasileña se configura como espacio formativo obligatorio para otras carreras que aspiran a la docencia - las llamadas carreras de licenciatura.

Así, a lo largo de los años, la discusión sobre la Carrera de Pedagogía giró en torno al binomio docencia- acciones pedagógicas. Sin embargo, cabe hacer alguna reflexión respecto a la visión reduccionista del trabajo pedagógico en la docencia, porque no corresponde a las demandas contemporáneas provenientes del mercado laboral, que requiere un pedagogo con formación amplia, capaz de actuar en distintas unidades del desarrollo humano. En otras palabras, Libâneo comenta que es necesario considerar que la acción pedagógica no se restringe a acciones docentes, es decir, todo trabajo docente es un trabajo pedagógico, pero no todo trabajo pedagógico tiene que ser docente. Lo pedagógico y lo docente son términos interrelacionados, aunque conceptualmente distintos, puesto que el trabajo docente es pedagógico porque se trata de una actividad intencional que, implica direccionalidad, aunque no todo trabajo pedagógico sea docente. En síntesis, toda enseñanza supone una dirección pedagógica intencional, organizada y consciente. Para Libâneo (2002, p. 25-29) el pedagogo no es sólo el docente sino múltiples agentes educativos de cara al campo en que trabaja: familia, escuela, medios de comunicación, empresa, fábrica, colectivos sociales, etc. La acción docente ocurre direccionada a una situación de enseñanza y aprendizaje específica, mientras que el trabajo pedagógico tiene un fin más amplio, según Libâneo.

Para el referido autor, la Pedagogía, bajo conocimientos científicos, filosóficos y técnico-profesionales, investiga la realidad educacional para explicitar objetivos y procesos de intervención metodológica y organizativa relacionados con la transmisión y

asimilación de saberes y modos de acción. Resalta, además, que en función de la comprensión - global e intencionalmente dirigida- de los problemas educativos, recurre a los aportes teóricos de las demás ciencias. Pedagogía es, de esa forma, el campo de conocimiento que se ocupa del estudio sistemático de la educación, o sea, del acto educativo, de la práctica educativa concreta que se realiza en la sociedad como uno de los ingredientes básicos de la configuración de la actividad humana, constituyéndose así los procesos formativos en objeto de estudio de la Pedagogía. El área de estudio de la Pedagogía es muy amplio, ya que, de modo general, se puede decir que la educación se lleva a cabo en muchos sitios y tiempos distintos: en la familia, en el trabajo, en la calle, en los medios de comunicación, en la política, en la iglesia, etc.

Hoy, los educadores saben que en las prácticas educativas de aprendizaje presencial o a través de tecnologías, reconfiguran lo pedagógico y lo docente son términos interrelacionados, pero conceptualmente distintos, por lo tanto, alerta Libâneo, reducir la acción pedagógica solamente a la acción docente es un reduccionismo conceptual, un estrechamiento del concepto de pedagogía (Libâneo, 2002, p.30).

Se desprende pues que hay muchas prácticas educativas, en muchos sitios, en distintos tiempos, bajo distintas modalidades, por lo tanto, hay, según Libâneo (2002, p.31) varias pedagogías: familiar, empresarial, sindical, de los medios de comunicación y escolar, entre otras. Además, por propiciar una amplia posibilidad de actuación profesional a los egresados, señala el referido autor que existe una problemática educativa peculiar, un campo de investigación propio de la Pedagogía y del cual ningún otro campo de conocimiento se ocupa. La Pedagogía mira hacia la comprensión global e intencional de la acción pedagógica, de los problemas educativos, apoyándose en aportes teóricos proporcionados por las demás ciencias de la educación. Se ocupa de la

educación intencional y como tal investiga los factores que contribuyen a la construcción del ser humano como miembro de una determinada sociedad y los procesos y medios de formación del sujeto que inicia su aprendizaje. La educación se asocia, de esa forma, a procesos de comunicación e interacción.

Para ese autor, el pedagogo es

“(…) el profesional que actúa en varias instancias de la práctica educativa, directa o indirectamente ligadas a la organización y a los procesos de transmisión y asimilación de saberes y modos de acción, teniendo en cuenta objetivos de formación humana previamente definidos en su contextualización histórica”(Libâneo 2001, p.33).

En esa línea de pensamiento, Gaston Mialare (1985, p. 1) asevera que el pedagogo es un profesional de la práctica educativa en sus diversos niveles, modalidades y contextos socio-históricos y culturales. Le cabe identificarlas necesidades de aprendizaje de diferentes sujetos y a partir de ellas organizar, implementar y evaluar procesos formativos. Así como investigar los procesos educativos, las políticas educativas y las teorías de la educación de cara a una intervención que pretende superar las actuales limitaciones, generando nuevos conocimientos y alterando esta práctica. Para él, el pedagogo debe ayudar a los grupos para el desarrollo de un lenguaje interactivo, establecer las mediaciones entre los agentes educativos y los actores sociales articulando las interlocuciones necesarias, para que pueda engendrar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y hacer la gestión de proyectos colectivos.

En resumen, entiende que cabe al pedagogo hacer planes y estimular el acontecer de la acción educativa, al mismo tiempo que debe tener una mirada de

observador-actor de este proceso, que le permita evaluar y rearticular las situaciones educativas buscando alternativas creativas y reflexionar sobre su continuidad. Aunque advierte que para el adecuado rendimiento de su profesión, el pedagogo necesita tener una comprensión amplia y equilibrada del ser humano en sus diferentes dimensiones biopsíquica, antropológica, subjetiva-relacional, histórica-filosófica, socio-ambiental y comunicativa, así como de las realidades en que desarrolla su práctica pedagógica micro y macro-social, además instrumental técnico-metodológica para la organización del trabajo pedagógico.

Las ideas sobre pedagogía, formación y actuación del pedagogo conducen al entendimiento de que se trata de un profesional capaz de articular los diversos saberes y haceres en una perspectiva global, práctico-teórica creativa e investigadora. En otras palabras, tales presupuestos demandan que le sea proporcionada al pedagogo una formación teórico-fundamental sobre las Ciencias de la Educación acompañada del desarrollo de competencias⁴ de investigación y de docencia.

Respecto a la discusión sobre Pedagogía, podemos señalar, aún, que es el área de conocimiento que se ocupa del estudio sistemático de la educación, o sea, del acto educativo, de la práctica educativa concreta que se realiza en la sociedad, fundamentándose en contenidos y presupuestos teóricos de otras áreas del

4 Blanco (2009, p. 35) considera que es difícil encontrar un consenso sobre el significado de competencia, ya que se trata de una palabra rica en ambigüedades (...). El Diccionario de Uso del español de María Moliner y el Diccionario de la Real Academia Española admiten tres significados del término competencia. “María Moliner hace referencia en una primera acepción a la acción de competir, y alude en otra acepción a la circunstancia de ser una persona, empleando la autoridad competente en cierto asunto, refiriéndose en su tercera acepción a la calidad de la competencia (conocedor, experto, apto). En el Diccionario de la Real Academia Española, una primera acepción hace referencia igualmente a la disputa o rivalidad entre dos o más sujetos o grupo; otra entrada alude a la atribución legítima, función u obligación que incumbe a una persona o entidad en razón de su cargo y condición; mientras que la tercera entrada se refiere a la aptitud, idoneidad o capacidad para hacer algo bien en razón de los conocimientos y experiencia que se posee.

conocimiento, entre otras, tales como la Psicología, Antropología, Filosofía y Sociología. Hay opiniones que dicen que “la pedagogía se constituye por el encuentro de diversas ciencias y por lo tanto como un saber interdisciplinar que entrelaza su historia con la de otros saberes, sobre todo con las diversas ciencias humanas de las que es tributaria y síntesis” (Cambi, 1999, p. 23). Este autor señala que:

“(…) A través de esas diversas frentes se fue delineando una nueva imagen de la pedagogía, como regulada por criterios metodológicos de la investigación científica; como alimentada por diversas ciencias (psicológicas y sociológicas, sobre todo); y como articulada en un pluralismo de ámbitos, regulados por una común conciencia epistemológica que da relevancia a su unidad de método y a la función práctico-operativa, típica de un saber como el pedagógico, que se construye apoyado tanto en la teoría como en la práctica (...)” (Cambi, 1999, p. 587).

Este autor llama nuestra atención sobre una de las características de la Pedagogía del siglo XX, en el sentido de que:

“Una de las más nuevas características de la pedagogía del siglo XX está marcada por su apertura hacia los problemas mundiales, las prácticas educativas y las teorizaciones pedagógicas elaboradas en áreas no europeas y, por lo tanto, caracterizadas por una condición económica, política y social y por tradiciones culturales bastante diferentes de las que son típicas de los países occidentales más adelantados (...). Fueron, principalmente, tres los ámbitos en que se ha manifestado este proceso de innovación y ensanchamiento de la conciencia pedagógica: por medio de los estudios antropológico-culturales dedicados a las prácticas educativas junto a las culturas no occidentales, señalando la riqueza y la variedad de las propuestas que llegan desde culturas “primitivas” o de las culturas populares en los países subdesarrollados; por medio de las innovaciones pedagógicas operadas en los países en desarrollo, con procesos de alfabetización, aunque también en parte de Europa y de los EUA (como ocurrió con

Gandhi y su pedagogía de la no violencia); y, por medio de las campañas de educación de adultos, donde se aplican modelos de concientización, como lo han hecho Dolci y Capitini, en Italia; o Paulo Freire, en Brasil (en años sucesivos)” (Cambi 1999, p.587-588).

2.2 - ¿Qué es la Pedagogía?

Para una definición de Pedagogía, Houssaye (2004, p. 10) recuerda que la pedagogía es una reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica en una misma persona. Para este autor, el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de la acción educativa. El pedagogo es aquel que busca conjugar la teoría y la práctica a partir de su propia acción. Es en esta producción específica de la relación teoría-práctica en educación que se origina, se crea, se inventa y se renueva. En otras palabras, se da origen a un pedagogo.

Como dice Houssaye (2004, p. 10):

“... no puede ser un puro y simple práctico ni un puro y simple teórico. Se queda entre los dos, está como si fuera lo que une, lo que liga. La relación debe ser permanente e irreducible al mismo tiempo, pues el foso existente entre la teoría y la práctica no puede subsistir (...). Por lo tanto, el práctico, en sí mismo, no es un pedagogo y en la mayoría de las veces es un usuario de elementos, coherencias o sistemas pedagógicos. Pero, el teórico de la educación, como tal, tampoco es un pedagogo, pues no es suficiente pensar el acto pedagógico. Sólo será considerado pedagogo aquel que haga surgir un “plus” en y por la articulación teoría-práctica en educación. Ésta es la cocina de la fabricación pedagógica”.

De igual modo, al hablar sobre la naturaleza de la Pedagogía, Tardif afirma:

“La pedagogía no puede ser otra cosa sino la práctica de un profesional, es decir, de una persona autónoma, guiada por una ética

de trabajo y confrontada diariamente con problemas para los que no existen recetas preconcebidas. Un profesional de la enseñanza es alguien que debe habitar y construir su propio espacio pedagógico de trabajo, de acuerdo con limitaciones complejas que sólo puede asumir y resolver de manera cotidiana, apoyado necesariamente en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad". Tardif (2007, p.149).

Sabemos que, para los educadores, en general, existe, actualmente, la comprensión de que las prácticas educativas se extienden hacia las más variadas instancias de la vida social y no se restringen sólo a la docencia, de modo que el campo de actuación del profesional licenciado en Pedagogía es tan amplio como lo son las prácticas educativas contemporáneas existentes en la sociedad.

Así, Libâneo defiende la idea de que la carrera debe formar al pedagogo stricto sensu, es decir, un profesional cualificado para actuar en varios campos educativos, para atender a demandas socio-educativas de tipo formal, no formal e informal, originadas en nuevas realidades – nuevas tecnologías, nuevos actores sociales, ampliación de las formas de ocio, cambios en los ritmos de vida, presencia de los medios de comunicación y de información, cambios profesionales, desarrollo sostenible, preservación del medio ambiente – no sólo en la gestión sino, también, en la supervisión y coordinación pedagógica de escuelas, en los campos de la investigación, administración de los sistemas de enseñanza, planeamiento educativo, definición de políticas educativas , movimientos de colectivos sociales, empresas, varias instancias de la educación de adultos, servicios de psicopedagogía y orientación educativa, programas sociales de los servicios para la tercera edad, servicios de ocio y animación cultural, televisión, radio, producción de vídeos, filmes, juguetes, editoriales, recalificación profesional etc. El profesional que actúa en varias instancias de la práctica educativa, directa o indirectamente, relacionadas con la organización y con los procesos

de transmisión y asimilación activa de saberes y modos de acción, busca objetivos de formación humana definidos en su contextualización histórica. Por ese motivo, defiende que la base de la identidad profesional común de la formación del pedagogo debe ser la acción pedagógica y no la acción docente. Recuerda el pensamiento del pedagogo argentino Nassif (1958, p. 67, en Libâneo, 2002, p.53) cuando afirma que la Pedagogía, aunque no posea un contenido “intrínsecamente propio”, tiene un dominio propio - la educación -, y un enfoque propio - el educativo -, que le asegura el carácter de disciplina autónoma ante otras esferas del saber, resaltando que la fuente del contenido de la Pedagogía es la propia práctica educativa.

Cómo ya se señaló, la Pedagogía es el área del conocimiento que se ocupa del estudio sistemático de la educación y de la práctica educativa concreta que se realiza en la sociedad. Por lo tanto, la Pedagogía se encarga de la educación intencional, priorizando la investigación de los procesos y medios de formación y de los factores que contribuyen a la construcción del ser humano en el ámbito de una sociedad.

2.3 - La Carrera de Pedagogía en Brasil en los Siglos XX y XXI

En la última década del siglo XX y la primera del XXI convivieron numerosos tipos de carreras de Pedagogía en Brasil, con habilitaciones técnicas, con una o con varias habilitaciones, con habilitaciones para la docencia en Educación Infantil y Educación Especial y con formación para el magisterio en las series iniciales de la Enseñanza Elemental (Evangelista e Triches, 2009, p. 184).

En Brasil, la titulación de Pedagogía se imparte en instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, actualmente desarrolladas de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación - DCNP (MEC/2006)[1], cuya

aparición propició la reformulación de las carreras de Pedagogía, que ahora dejan de tener habilitaciones profesionales y siguen las indicaciones de la referida directriz nacional. Así, las carreras de Pedagogía pasan a tener una duración mínima de 3.200 horas de actividades académicas efectivas, cuyas asignaturas y proyectos se ofrecen agrupados en tres grandes ejes: estudios básicos, profundización y diversificación de estudio y estudios integradores.

Según este documento la titulación de Pedagogía propicia las siguientes salidas profesionales:

- i. Docencia en Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Básica, la Enseñanza Media, la modalidad “Normal” (Magisterio) y la Formación Profesional;
- ii. Área de servicios y apoyo escolar;
- iii. Otras áreas en las que estén previstos conocimientos pedagógicos.

En su artículo 4 se determina en el párrafo único que es fundamental para la formación del licenciado en Pedagogía que las actividades docentes también comprendan participación en la organización y gestión del sistema e instituciones de enseñanza. Además, el ítem IV del artículo 5, establece que el titulado en Pedagogía deberá estar apto para "trabajar en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano en diversos niveles y modalidades del proceso educativo.”

La carrera de Pedagogía en Brasil confiere el grado de licenciado al egresado y propicia, actualmente, un abanico de posibilidades para la actuación profesional del pedagogo. Por ejemplo, en la escuela, en las organizaciones públicas y privadas, en los hospitales, en los movimientos sociales y en las ONG, por citar algunas salidas

profesionales. La Carrera de Pedagogía forma pedagogos, cuya base de formación es la docencia lo que significa que también son profesores, tanto para series iniciales de la enseñanza elemental como para asignaturas de formación pedagógica en la enseñanza media. Además, y no menos importante que los aspectos ya mencionados, cabe considerar que la Carrera de Pedagogía es la instancia académica que forma, obligatoriamente, a los alumnos provenientes de todas las Licenciaturas, evidenciando por sí su importancia y necesidad, ya que se configura como espacio formativo obligatorio para la formación de profesores en las demás carreras.

Por otro lado, el análisis remite, inicialmente, al hecho de que la ocupación de sus plazas resulta no sólo de la selección negativa de la carrera de Pedagogía, sino por su ocupación residual. Tales aspectos son inherentes a las propias Carreras de Pedagogía en el ámbito nacional, comentado por Demo (1992, p. 33), quien incluso hace hincapié en esos dos aspectos.

La discusión sobre la Titulación de Pedagogía es antigua y conflictiva. De acuerdo con Libâneo (2002, p. 9), esta discusión gravita en torno del binomio “docencia - acciones pedagógicas”. Las demandas contemporáneas del mercado laboral requieren un pedagogo con formación amplia, capaz de actuar en distintas unidades de desarrollo humano. Para este autor es necesario considerar que la acción pedagógica como ya hemos señalado no se restringe a acciones docentes, de modo que todo trabajo docente es un trabajo pedagógico, pero no todo trabajo pedagógico es docente. La acción docente ocurre dirigida hacia una situación de enseñanza y aprendizaje específica, mientras que el trabajo pedagógico tiene un fin más amplio.

En efecto, cabe considerar las significativas contribuciones del importante estudio “70 años de la Carrera de Pedagogía en el Brasil: un análisis a partir de la visión de diecisiete pedagogos primordiales”, de Cruz (2009, p. 1188). En consonancia con las ideas expuestas de los demás autores, también asevera que la “Pedagogía siempre fue muy cuestionada como productora de saber y evidencia la perspectiva inconclusa del debate epistemológico”. Este aspecto se suma a la dificultad de identificar el tipo de saber que la configura, dando ello origen a la consolidación en el sentido común pedagógico de la idea de que le falta un saber propio. Argumenta que tal perspectiva interfirió, a lo largo del tiempo, con la propia concepción y estructuración de la carrera de formación de pedagogos ya que está impregnada en su historia por su problema de identidad, inmersa en una carrera que está atravesada de ambigüedades, contradicciones, de acentuadas ideas difusas que cercan las proposiciones en el transcurso de su existencia.

En este contexto, buscó conocer cómo la Carrera de Pedagogía era vista por los diecisiete pedagogos, cuya característica común era haber sido testigos de los tiempos iniciales de la implantación de la Carrera de Pedagogía en el Brasil. En su investigación seleccionó autores desde el año 1939, cuando fue creada la carrera, hasta 1969, cuando fue homologado el parecer⁵ CFE n. 252/1969, que imprimió modificaciones en la carrera con la inserción de las habilitaciones: orientación educativa, supervisión escolar, magisterio de 1º y 2º grados de enseñanza e inspección escolar. Además, destaca Cruz, eran “profesionales de esta área”, dedicándose a ella con notable producción académica, en el ejercicio de su labor de pedagogo, en diferentes aspectos y funciones,

⁵ Parecer es un documento oficial impartido por MEC, como una Normativa.

conformando así un conjunto de pedagogos considerados primordiales, que vivieron y contribuyeron, de algún modo, al proceso de consolidación de la pedagogía en Brasil. Se buscó poner en evidencia la posición de este grupo acerca de la Carrera de Pedagogía, a fin de hacer un mapa de la posición de la pedagogía en el campo educativo brasileño.

En este escenario, entre muchas opiniones, Cruz (op. cit. p. 1192) destaca una síntesis de los principales aspectos mostrados por los pedagogos entrevistados:

- a) “la Carrera de Pedagogía se afirmó en su inicio y, también, durante buena parte de su trayectoria como una continuidad natural de la Carrera Normal. Sin embargo, la parte específica referente a la formación de profesores fue poco tratada, recayendo el mayor peso en las discusiones teóricas sobre la educación. Sobre la parte teórica, los expositores resaltaron su peso en la carrera, mucho mayor que el de la práctica. Situar el papel de la teoría en la carrera representó subrayar la multiplicidad de saberes que constituyen la pedagogía, dada su estrecha relación con diferentes frentes disciplinarios, señalando ora la fuerza, ora la debilidad de la pedagogía;
- b) si la teoría movilizó el camino de la carrera, la práctica fue dejada de lado. Con todo, por las variadas críticas que expresaron a la parte práctica, sea por su ausencia, sea por su inconsistencia, dejaron claro que su apartamiento de la carrera no fue más perjudicial a su propia formación porque ya contaban con referenciales reunidos a lo largo de la Escuela Normal, frecuentada por la mayoría. Así, la práctica, un elemento conceptual constituyente de la pedagogía, parece no haber encontrado entrada en su propia carrera;
- c) la investigación se hace presente de modo singular en la carrera realizada por buena parte de los entrevistados. La convivencia con profesores investigadores, la participación en grupos de investigación,

- monitoreo e iniciación a la investigación, aparecieron como aspectos favorables a la formación para el ejercicio de esta actividad;
- d) una condición, en especial, respecto a los profesores de la Carrera de Pedagogía, apareció como la principal marca del perfil de los formadores de la época: ellos no eran pedagogos;
 - e) la pedagogía requiere formulaciones propias, a partir de las diferentes áreas que le son constitutivas, visto que, sin la síntesis integradora, el conocimiento pedagógico no se elabora;
 - f) las alteraciones ocurridas en el Parecer CNE n. 252, de 1969, que instituyó las habilitaciones en la formación del pedagogo, son apuntadas como el factor que más cambios imprimió a la Carrera de Pedagogía. Las habilitaciones para formar a los especialistas para las actividades de orientación educacional, administración escolar, supervisión e inspección de escuelas y sistemas de enseñanza son cuestionadas por los entrevistados. Las habilitaciones en la Carrera de Pedagogía tuvieron el mérito de representar uno de los puntos de más difícil consenso en las discusiones sobre la propia carrera. Extinguir, mantener o reformular hicieron del debate un embate, cuyo reflejo es fácilmente percibido en las directrices curriculares para la Carrera de Pedagogía, aprobadas en abril de 2006”.

De acuerdo con ello, Cruz (op.cit., p. 1203) considera importante demarcar el saber de la pedagogía como un saber compuesto: *teoría y práctica*. Los saberes de base teórica son plurales y reúnen contribuciones de diferentes campos conceptuales. Estos saberes, cuando son volcados a un determinado contexto práctico, cuidando de analizarlo propositivamente, se transforman en un nuevo saber, ya no proveniente sólo de su fuente de origen, sino como expresión de otro saber, que es el saber pedagógico, no sólo de base teórica o de base práctica, sino, dialéctica e indisolublemente, de base teórico-práctica. Advierte el referido autor que si la pedagogía busca ser, en sí misma,

teoría y práctica de la educación en lo tocante a la teoría, ella es un campo de conocimientos de diferentes afluentes, así que no se puede prescindir de la teoría en la carrera, de igual modo que no se puede abdicar de la práctica.

En líneas generales, podemos ver consideraciones similares en el estudio realizado por Gatti y Nunes, en 2009 (Fundação Carlos Chagas), referente a la carrera de Pedagogía, que es parte del análisis documental de esta tesis, pues revelan en su investigación que las Carreras de Pedagogía, actualmente, intentan sobrepasar la característica fragmentaria del currículo, lo que tiende a generar un efecto dispersivo del proceso formativo. Consecuentemente, resulta en una formación de carácter más abstracto y menos integrado al campo de actuación del futuro profesional. Además, según estos investigadores, tal aspecto contribuye al desaliento de la necesaria conexión entre la teoría y la práctica, ya que la enseñanza por demás descriptiva no posibilita el ejercicio de relacionar adecuadamente las teorías estudiadas con las prácticas. De esta manera, señalan que el resultado son pedagogos docentes que revelan conocimientos insuficientes sobre su propio oficio.

2.3.1- Antecedentes de la Carrera de Pedagogía en Brasil

Antes que nada, para mejor comprensión de la Carrera de Pedagogía es importante que se tenga un resumen del recorrido histórico del movimiento en torno al debate sobre la carrera de Pedagogía, por medio de un recorte de su contexto histórico, abordando algunas de las problemáticas enfrentadas en las tres décadas de su existencia, puesto que su trayectoria desde su creación en 1939, hasta la Resolución CNE/CP n° 1/06 (2006) fue perturbada, especialmente en cuatro de sus momentos más tensos:

década de 1930; década de 1960; década de 1980; final de la década de 1990 y en los años 2000.

En líneas generales, una breve revisión del trayecto histórico del movimiento en torno al debate sobre la carrera de Pedagogía, indica que a partir del Decreto Ley n. 1.190 del 4 de abril de 1939, se publicó el primer reglamento de la carrera de Pedagogía en Brasil, formando al licenciado en Pedagogía. Por oportuno, cabe resaltar aquí que en lo que dice respecto a la formación del profesional de la educación, merece destacar la creación de las Escuelas Normales (de nivel de enseñanza medio), instituciones que representan en la historia de la educación brasileña un marco importante del inicio de la formación de profesores, referencia posterior para las carreras de Pedagogía.

En consonancia con lo expuesto, Furtado (2002, p. 2) destaca la importancia y el papel de la escuela normal en la formación del profesor del antiguo primario, afirmando que

“La Escuela Normal, creada en 1880, correspondía a la formación de profesionales que actuarían en la enseñanza primaria al mismo tiempo que representaba la iniciativa de expansión del nivel de escolaridad en el país, basado en la necesidad de desarrollo urbano y de industrialización. El primer modelo de Escuela Normal Superior pública fue establecido en São Paulo, con una duración de dos años lo que lo diferenciaba de las demás áreas en que las carreras eran de cuatro años. Sin embargo, esta propuesta de enseñanza superior no se concretó, haciendo que la formación de los profesionales de la educación no avanzase al nivel superior, quedando apenas como una tentativa”.

Sobre la formación del profesor de nivel superior (BRZEZINSKY, 1996, p.23) complementa que “la utopía brasileña de elevar los estudios de formación de

profesores al nivel superior no se tornó realidad en las primeras décadas republicanas. La utopía aún permaneció como proyecto simbólico de un llegar a “deber ser”.

Cómo ya fue explicado en el apartado del *Análisis documental*, el Parecer CFE 251/62 - (antiguo Consejo Federal de Educación/MEC) mantiene la licenciatura en Pedagogía destinada a la formación de los Pedagogos y el Parecer CFE 292/62 reglamenta las Licenciaturas (para poder ejercer el magisterio). En 1969, el Parecer CFE 252/69 abolió la distinción entre “bacharelado” (el profesional con enseñanza superior, pero que no puede ejercer la docencia) y “licenciatura” (capacitado para dar clases) y establece, básicamente, las habilitaciones a seguir: administración escolar, inspección escolar, supervisión escolar y orientación educativa. Así, desde 1939, los legisladores brasileños buscan mejorar la formación del pedagogo *stricto sensu* y la formación de profesores, esto es, contemplándola en una sola carrera, aunque fueron repetidos los intentos de reducirlo a la formación de profesores. En la segunda mitad de la década de 1970, surgen nuevas iniciativas de repensar la Carrera de Pedagogía y las Licenciaturas en general imbricadas en la cuestión de la identidad.

Así, desde 1939, entre presentaciones, discusiones y elaboración de decretos y pareceres los legisladores brasileños buscan mejorar la formación del pedagogo *stricto sensu* y la formación de profesores, esto es, contemplándola en una sola carrera, aunque fueron muchos los intentos de reducir la carrera a la formación de profesores. En la segunda mitad de la década de 1970 surgen nuevas iniciativas de repensar la carrera de Pedagogía y las Licenciaturas.

A partir de los años 80 tuvo mayor resonancia el movimiento nacional para la reformulación de los cursos de formación del docente, dando origen a la Asociación

Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación – ANFOPE, cuyos documentos expresaban la idea de que la carrera de Pedagogía es una licenciatura, descaracterizando la formación del pedagogo *stricto sensu*. Por lo tanto, son más de 50 años de controversias en torno a la discusión sobre mantener o extinguir la carrera; de la pertinencia o no de un campo de estudio propio de la Pedagogía; de la formación del profesor de la enseñanza fundamental, de la formación de especialistas o técnicos en educación, etc. (Chaves, 1986, Brzezinski, 1994).

En este contexto, Carmen Silva et al (2009, p. 4) señalan que al final de los años 90, se intensifica en el ámbito nacional el debate acerca de la naturaleza, del currículo, del perfil del profesional pedagogo y de las funciones de la carrera de Pedagogía. De acuerdo con los referidos autores, tales cuestiones ganan relevancia porque las directrices de la carrera reafirman la docencia como base de la formación del pedagogo y también como base para desempeñar otras funciones en el campo educativo o para actuar en diferentes espacios educativos de la sociedad.

Desde la década del 30, la carrera de Pedagogía se desarrolla teniendo la docencia como base de su formación. Con la Ley 5.692/71, el especialista surge como habilitación específica, creando en la práctica cotidiana de la escuela una relación jerárquica entre el profesor y los profesionales administrativo-pedagógicos. Esta situación causó polémica en el interior de la escuela y en el campo educativo, por el carácter dicotómico entre el *hacer* y el *pensar* en la propuesta de la Carrera de Pedagogía.

Sobre este aspecto, Silva (2006, p 6 y 7), estudiosa de la problemática de la formación del pedagogo brasileño, asegura que la cuestión de la identidad de la carrera

de Pedagogía en Brasil es antigua y no solucionada -iniciada en 1939- y que se sigue desarrollando actualmente, caracterizándose por las expresivas contradicciones presentes en su aporte legal. Puede ser comprendido en cuatro períodos, determinados según criterio de concentración de determinadas características presentes en su desarrollo, aunque no exclusivas de un único período. A saber: el primero (1939 a 1972), denominado a) período de las regulaciones, por concentrarse la etapa en la que se procesó la organización y reorganización de la carrera conforme a la legislación fijada; b) (1973 a 1978), período de las indicaciones por representar el conjunto de envíos al Consejo Federal de Educación, con vistas a la reestructuración, no sólo de la carrera de Pedagogía, sino de los cursos superiores de formación del magisterio en Brasil; c) (1979 a 1998), período de las propuestas, denominado así por presentar la documentación generada en el proceso de discusión sobre la formación del educador, originada en distintas iniciativas de profesores, estudiantes universitarios, universidad, organizaciones gubernamentales y, d) finalmente, el cuarto (iniciado a finales de 1999), conocido como el período de los decretos: identidad en discusión, oposición a documentos de carácter impositivo firmados en el ámbito de la Presidencia de la República, con la función, aunque indirecta, de establecer límites para las funciones de la carrera de Pedagogía. La ANFOPE, entidad nacional formada por investigadores del área educativa, que lidera en los últimos 20 años el movimiento de reformulación de los cursos de formación de profesionales de la educación, ha tenido un importante papel en problemática que afecta a las Carreras de Pedagogía y a la identidad profesional del pedagogo. Esta institución tiene por principio la defensa de la docencia como la base de la identidad profesional del educador.

En la investigación realizada sobre la carrera de Pedagogía en el Brasil, Frison y Corrêa de Moraes (2009, p. 7) indicaron que de los 130 sujetos que respondieron, todos sintieron “la necesidad de que los conocimientos trabajados en la Carrera de Pedagogía estimularan a los académicos a construir saberes y competencias que los habilitasen para actuar en diversos espacios educativos (...)”. Además, la investigación reveló que no son pocos los profesores que adoptan prácticas pedagógicas bastante tradicionales, por creer que el aprendizaje acontece por la transmisión de conocimientos lo que, implica, en cierta forma, que los estudiantes a lo largo de su trayectoria también internalicen estos modelos de actuación en su futura vida profesional.

Se desprende, entonces, que la historia de la Carrera de Pedagogía, de la Formación del Pedagogo en Brasil y de su identidad profesional está marcada por ciertas peculiaridades de la propia historia de la educación brasileña. Hasta los años 20 no se ponía en tela de juicio la existencia de una ciencia pedagógica, por ser un período fuertemente influenciado por la Pedagogía católica y herbatiana.

En los años 30, surge en Brasil el movimiento de la educación nueva, de inspiración norteamericana, formado por una élite de intelectuales y educadores brasileños que adoptan la teoría educativa de Dewey sobre los objetivos de la educación, que denominan “ciencia de la educación”. En los años 50 tuvo inicio la propagación de nuevas teorías educativas originadas en los EE.UU., con fuerte cuño técnico, que se intensifica en los años 70, que influye en la formación del pedagogo, al destacar las ideas sobre el modelo de enseñanza, estrategias de enseñanza, aprendizaje, etc. Ambas tendencias, tanto escolanovistas como tecnicistas, tienden a una visión científicista de lo educativo retirando de la pedagogía, en cierta forma, su característica de disciplina integradora de los diversos enfoques del fenómeno educativo.

2.3.2 - La Identidad de la Pedagogía

La crisis de identidad de la pedagogía es antigua y, también presente en el día de hoy, llena de ideas conflictivas, lo que forzosamente nos remite a una reiterada reflexión sobre los modelos relacionados con ella. Entre esos enfoques tenemos el analítico (interpreta el discurso de la pedagogía sobre una base científica), estructuralista-crítico (expone los aspectos científicos de la pedagogía y sus discursos), dialéctico (un saber científico, integrado y corregido por la conciencia política), hermenéutico (interpreta el saber de la pedagogía radicado en el tiempo histórico) y el metafísico (fija estructuras y valores de la pedagogía de modo universal). Por medio de estos enfoques y de sucesivas investigaciones se fue delineando una nueva imagen de la pedagogía como saber complejo, que puede ser interpretado por medio de diversos paradigmas o modelos teóricos, configurado de forma articulada y dialéctica (no lineal y plural), constituido de elementos diversos que permiten reconocer la complejidad, riqueza, variedad, pluralismo y conflictividad de la pedagogía. De esta forma, entiende Cambi que el rigor de la pedagogía debe ocurrir por muchas vías y “salvar” justamente el carácter multiforme de este saber (CAMBI, 1999, p. 637).

Comenta, asimismo, este autor que a veces en la búsqueda para intentar mejorar, la pedagogía tiende a volver a modelos anteriores y a reconstituirse, pero es sin duda una “vía de doble dirección” en la que unos conocimientos llegan, otros retornan, unos modelos van y otros se perfeccionan. Sin embargo entiende que esa vía tiende a ir en el camino cierto del desarrollo en todos los sentidos.

La Carrera de Pedagogía, que en los últimos años formó a los profesionales para la docencia, a partir de la Ley 9.394/96 (Ley de Directrices y Bases de la

Educación Brasileira – LDB), ha debatido su identidad, cuestionando la preferencia entre la formación del licenciado o la del “*bacharel*”. El artículo 64 prevé la habilitación del especialista, retomando las directrices del “*bacharelato*” de la década del 70. Los defensores de esta medida justifican la posibilidad de que la Carrera forme profesionales que actúen como especialistas o investigadores (FURTADO, 2002, p. 18).

Por otro lado, la discusión sobre la identidad de la pedagogía continúa abierta, pues es tema recurrente en los debates y trabajos académicos. Siempre se retoma la historia para obtener respuestas sobre este aspecto; empero, sin una respuesta cabal, nos resta preguntar ¿dónde radica la identidad de la pedagogía?

La indagación correspondiente busca responder a que:

“La pedagogía es siempre ciencia y política y filosofía, en cuanto se nutre y se apropia del método científico, mas también se coloca en un tiempo histórico-ideológico, asumiendo una perspectiva ideológico-política, así como escoge valores y los discute o imprime rigor al propio discurso según modelos racionales y críticos. Dada esta complejidad de discurso (variedad de riqueza, mas también conflicto de elementos), es necesario dotar a la pedagogía de la investigación que fije sus características epistémicas (de rigor y de racionalidad), permitiendo (de la propia pedagogía) una interpretación y una reconstrucción, un control de su discurso y, por lo tanto, de su identidad como saber” Cambi (1999, p. 635).

Actualmente, en general, existe entre los educadores la comprensión de que las prácticas educativas se extienden a las más variadas instancias de la vida social, sin restringirse a la docencia, de modo que el campo de actuación del profesional licenciado en Pedagogía es tan amplio, como lo son las prácticas educativas en la sociedad. Según Libâneo (2002, p.12 e 13) hay que observar que la docencia no puede ser considerada

como algo inmutable, ya que las nuevas realidades sociales, económicas y, especialmente tecnológicas en la información y comunicación, nuevos sistemas productivos, nuevos paradigmas de conocimiento están exigiendo una comprensión más amplia de las prácticas educativas, requiriendo una nueva visión del contexto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La Pedagogía es una reflexión teórica sobre las prácticas educativas que requiere investigar sobre los objetivos sociopolíticos y los medios organizativos y metodológicos con los que hacer viable procesos formativos en realidades distintas.

Además de los aspectos señalados, hay que destacar que la Carrera de Pedagogía en Brasil juega un importante papel por ser responsable de la formación de los profesionales que actúan en la enseñanza básica, y que, por lo tanto, la discusión sobre su identidad constituye una acción recurrente. De igual modo tiene importancia la discusión de las siguientes denominaciones: ¿*Bacharelado* o *Licenciatura*? ¿*Especialista o Profesor*? respecto a los contenidos y finalidades de los diferentes grados.

Sobre la cuestión de la identidad de la Carrera de Pedagogía, Marafon & Machado (2005, p. 24) afirman que:

“Reflexionando sobre la identidad tanto de la Pedagogía como del profesional llamado Pedagogo, podemos verificar que muchas controversias e interrupciones, principalmente de cuño legal, ocurrieron desde el período de su primera reglamentación en 1939. Algunas inquietudes fueron bastante favorables como, por ejemplo, el

movimiento de los educadores que dio origen a la ANFOPE⁶; entre tanto, pocas de sus propuestas se concretaron debido a las presiones del sistema político-económico, así como de las políticas educativas”.

Sobre este aspecto Bizarro (2011, p.3) también argumenta que:

“Nuestra preocupación, ante estas influencias políticas, puede ser destacada a partir de la fragilidad y, tal vez, de la pérdida de espacio o campo o área de actuación del pedagogo en instituciones escolares y no escolares y, más precisamente, en la escuela pública, una vez que tales espacios, paulatinamente, son ocupados, en la actualidad, por otros profesores de las más diversas licenciaturas, llegando esos espacios hasta a ser ocupados por profesionales de otras áreas, incluyendo, aquí, en algunas situaciones, “bacharéis”, dependiendo de los intereses de los sistemas de enseñanza estatales y municipales”.

En la investigación realizada sobre la visión de los alumnos en lo que atañe a la formación del Pedagogo en la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí - UFPI, Melo y Oliveira (2010, p.11) afirman que:

“es válido comentar que en estos más de 70 años de la carrera de Pedagogía en el Brasil, en términos legales, notamos que la carrera enfrentó y aún enfrenta ambigüedades relacionadas con la identidad del pedagogo. Y, en la búsqueda de la definición de esa identidad y del campo de actuación de ese profesional sugiere para las carreras el acompañamiento de la trayectoria académica de sus discentes, con la perspectiva de incluir las instancias administrativas de la institución superior, profesores, alumnos y la sociedad en la calificación de la formación ofrecida por la carrera. Esta actitud se presenta como instrumento de resignificación de la carrera, pues la identidad del

⁶ANFOPE: Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación

pedagogo está vinculada a la carrera y al área de actuación del mismo”.

Otra importante contribución a la discusión sobre la Carrera de Pedagogía es la hecha por Soares (2009, p. 177) que sintetiza con objetividad en su artículo titulado el Curso de “*Pedagogía na Berlinda*” 3 (tres) grandes tensiones centrales que, sin sombra de duda, expresan los ejes de los debates. A saber:

- “1) la primera tensión gira en torno del *locus* de formación de los profesores de las series iniciales, o sea, si esa debe ser hecha en nivel medio (en la escuela Normal) o en nivel universitario (por medio de la graduación en la Carrera de Pedagogía);
- 2) la segunda tensión habla respecto al perfil del egresado de la carrera de Pedagogía: pedagogo × profesor;
- 3) la tercera tensión pone en evidencia el debate en torno del currículo más o menos adecuado para la profesionalización del graduando en Pedagogía, que se expresa muchas veces de forma polarizada entre disciplinas teóricas × disciplinas prácticas”.

Resalta, asimismo, esta autora que “muchos fueron los documentos producidos y enviados por importantes entidades al *Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC*, de 1999 a 2004, con objeto de definir los parámetros orientadores para la consolidación de la carrera de graduación en Pedagogía.

Así, dos tesis ganaron lugar destacado:

- 1- La base de la carrera de Pedagogía y la Docencia;
- 2- La Carrera de Pedagogía forma al profesional de educación para actuar en la enseñanza, en la organización y gestión de sistemas, unidades y proyectos educativos y en la producción y difusión del conocimiento, en diversas áreas de la educación;

A partir de estas dos tesis cabe resaltar que el educador debería ser capaz de ejercer no solamente docencia, sino en otras muchas prácticas, dada la complejidad del mundo de la escuela (op. cit. p.184).

En síntesis, cabe destacar que los posicionamientos en los pareceres del *Conselho Nacional de Educação- CNE*, instancia superior de deliberación del Ministerio de Educación - MEC, ponen de manifiesto que la Pedagogía es una “ciencia” y un “campo de formación” de educadores – docentes y no docentes. Se trata de una ciencia porque produce un saber académico, que posibilita la sustentación tanto de la práctica docente como del trabajo pedagógico, escolar y no escolar, que propicia un campo teórico-investigador sobre la educación y la enseñanza, por lo que destaca su doble configuración: la Pedagogía es campo de estudio y campo de formación profesional docente y gestor.

Además, la discusión sobre la Carrera de Pedagogía en Brasil, sobre todo en relación a su aporte legal se aborda en el apartado de Análisis Documental de esa investigación.

2.4 - La Carrera de Pedagogía a distancia o on line en Brasil

En 2005 se implantó la Universidad Abierta de Brasil - UAB dependiente del Ministério de Educación /MEC que, en gestión articulada con Universidades Públicas Federais, empezó la Carrera de Pedagogía a distancia *on line* en la esfera pública de enseñanza superior (www.uab.gov.br).

Dicha carrera ha sido desarrollada en cooperación con las alcaldías y por medio de ambiente virtual de aprendizaje, con apoyo de las instancias académicas de las

Facultades de Educación públicas de Brasil. En general, la Carrera de Pedagogía on line es desarrollada por cada universidad, bajo el mismo Proyecto Pedagógico de la Carrera Presencial, incluso con las mismas exigencias de carga horaria y estágios constantes de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía/ DCNP/MEC- 2006. A lo largo de estos años, además de enfrentar muchos otros problemas y dificultades específicos de la modalidad a distancia, en su puesta en marcha y implementación en todo el territorio nacional, basados en relatos de docentes y gestores hechos en eventos académicos, se deparan con las mismas cuestiones de crisis de identidad que afectan a la Carrera de Pedagogía presencial.

En ese sentido, al discutir sobre los principais aspectos pedagógicos que configuraban la experiencia docente de la primera oferta de la asignatura Educación a Distancia - EAD, en la esfera de la Carrera de Pedagogía a Distancia de la UAB/UnB, tras algunos años, desde el desarrollo de la dicha Carrera de Pedagogía *on line*, Rego advierte de que

“La tardanza en la oferta de la referida asignatura, sólo en 2011, implicó ciertas dificultades para muchos estudiantes, es decir, de todas las distintas carreras desde las primeras ofertadas por la UAB/UnB, teniendo en cuenta que las especificidades metodológicas de la modalidad de enseñanza adoptada en la UAB/UnB, consoante a la naturaleza de los contenidos abordados en la asignatura EAD, permitirían la ambientación metodológica del estudiante en la carrera. En adición, notadamente de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía, cuya temática de la educación a distancia debería ser por ellos estudiada, en especial, por se tratar de materia-prima de la formación contemporánea de lo pedagogo.” (2014, p. 122).

Sin embargo, con la finalidad de conocer las especificidades y desafíos de la Carrera de Pedagogía on line, en el apartado Estudio de Campo presentamos una

entrevista con la coordinación académica de la Carrera de Pedagogía on line o a distancia.

De igual modo, identificamos en el estudio de campo de esta investigación contestaciones en los cuestionarios para pedagogos, de egresados de la Carrera de Pedagogía a distancia llevada a cabo por la UAB/UnB, en el norte del país. Hay que resaltar, sin duda, que sus contribuciones han sido de gran importancia para esta investigación, porque esos pedagogos han sido *los primeros pedagogos brasileños formados en esa modalidad de enseñanza, en la región amazónica, oriundos del estado de Acre*.

A pesar de su considerable tardanza en la implantación de la Carrera de Pedagogía on line en Brasil ha sido, es y sigue siendo de gran importancia en todos los sentidos, en especial para formación inicial y continuada de profesores brasileños que, como en el caso del Acre, muchos de ellos antes de empezar la formación en la Carrera de Pedagogía on line, ya actuaban como profesores “legos”⁷, es decir, en pleno ejercicio docente.

En efecto, sus aulas están ubicadas en municipios del interior del estado, en regiones ribereñas, con poca dotación y de localización geográfica muy precaria, lo que indica que en pleno Siglo XXI no tenían otra forma de estudiar, se no hubiese sido a distancia.

⁷ “Legos” = sin titulación apropiada.

Capítulo III
METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo III - METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 – Bases Metodológicas y Planteamientos de la Investigación

En este capítulo abordamos la metodología utilizada en las dos fases de esta investigación (Fase I - *Análisis Documental* y Fase II - *Estudio de Campo*), así como los criterios adoptados para la definición de las técnicas de recogida de datos e informaciones. Lo iniciamos, con una presentación sucinta de su organización y dando mayor atención a sus objetivos (principal y específicos): el problema de la investigación y la problemática relativa a la formación del pedagogo brasileño, en especial en el ámbito de la Carrera de Pedagogía - su objeto de estudio-, la hipótesis y las cuestiones de investigación. Posteriormente, hacemos un análisis breve respecto a los enfoques cualitativo y cuantitativo, lo que por consiguiente nos remite a una necesaria reflexión sobre los *paradigmas positivista o behaviorista e interpretativo o comprensivo*.

Es importante aclarar, inicialmente, que en el ámbito de esta investigación ambos abordajes se han utilizado de manera complementaria (cualitativo y cuantitativo), siempre que lo consideramos necesario, motivo por el cual se constituyeron en hilos conductores de su concepción y trayecto investigador. Por otro lado, resaltamos que priorizamos la perspectiva cualitativa en gran parte del análisis de los datos e informaciones.

Así, optamos por dividir la metodología adoptada en esta investigación, básicamente, en dos fases: en la primera realizamos un análisis documental centrado en los principales documentos oficiales impartidos por el Ministerio de Educación del

Brasil - MEC, que conforman el marco legal de la Carrera de Pedagogía y, tras ese análisis, se estudiaron los currículos de la Carrera Pedagogía de 5 (cinco) Instituciones Públicas de Enseñanza Superior brasileña, intencionalmente seleccionadas para componer la muestra de cada una de las 5 (cinco) regiones geográficas del país. Además de la dimensión legal de dicha carrera, su importancia se evidenció en los aspectos destacados durante el referido análisis, teniendo en cuenta que se constituyeron en referencias fundamentales para la elaboración de los instrumentos de recopilación de datos e informaciones.

Posteriormente, en una segunda fase, se realizó el estudio de campo, por medio de la aplicación de a) cuestionarios a pedagogos, en general, vía redes sociales, b) entrevistas semiestructuradas con distintos actores de la carrera de Pedagogía y c) grupos de discusión y reflexión sobre los resultados parciales, generados por la aplicación de los cuestionarios.

Por supuesto, es importante destacar, aun, que la opción por el estudio de campo se justificó porque, tras inúmeros reflexiones, entendimos que era la estrategia metodológica más apropiada para alcanzar tanto el objetivo principal como los específicos.

3.2- Objetivo General

Contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los principales documentos oficiales de la Carrera de Pedagogía, con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales.

3.3- Objetivos Específicos

- a) Caracterizar el perfil de los pedagogos brasileños con base en los datos socio-académicos;
- b) Averiguar en qué ámbitos profesionales trabajan los pedagogos;
- c) Averiguar si existe correspondencia entre la formación recibida y los puestos de trabajo;
- d) Recabar la opinión de los pedagogos sobre la Carrera de Pedagogía;
- e) Identificar las principales dificultades que los pedagogos encuentran en el ejercicio de su profesión;
- f) Conocer la opinión de los pedagogos sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC, como uno de los posibles desafíos de la Carrera de Pedagogía; y
- g) Proponer nuevas líneas de formación que respondan a las actuales tendencias laborales y competencias pedagógicas para la Carrera de Pedagogía.

En efecto, la documentación indica que aunque el investigador haya realizado los estudios preliminares y definido el marco teórico y tenga una idea clara en relación a las cuestiones principales que orientan su trabajo, en cierta forma, es en la investigación de campo que, de hecho, contacta con las respuestas que busca, cuando tiene conocimiento de la realidad, de la naturaleza y de la complejidad de su objeto de estudio.

Así, el investigador, al iniciar su trabajo de campo, lleva con él solamente un cuadro conceptual embrionario, complementado por indagaciones, que van ganando

forma y son construidas a medida que desarrolla sus procedimientos de recogida de datos e informaciones, con la finalidad de comprender y desvelar los múltiples factores implicados en la situación estudiada.

Al conocer las aclaraciones de cómo actuar para investigar su objeto de estudio, el investigador hace su selección motivado por la posibilidad de conseguir, no sólo un acercamiento con lo que desea conocer y estudiar, sino también de crear un conocimiento relevante, teniendo en cuenta que una vez bien definido su campo de interés, ciertamente, será posible dialogar a partir de la realidad presente en él.

3.4 - Abordajes Cualitativo y Cuantitativo: *una mirada complementaria*

La decisión sobre qué perspectiva debe ser la adoptada en el planteamiento metodológico de una investigación constituye una tarea de las más difíciles, cuando se trata de una investigación en la que buscamos comprender la realidad, captar los significados en acción, tanto como los sentidos que los seres humanos prestan a su actividad. Nos enfrentamos, entonces, con el problema de cómo abordar esa realidad, lo que pone de manifiesto dos grandes abordajes: cualitativo y cuantitativo.

Por supuesto tal decisión, forzosamente, demanda muchas reflexiones e implica la búsqueda de una posible solución entre el dilema recurrente y conflictivo del uso del abordaje cualitativo versus el abordaje cuantitativo, o de la adopción de ambos, de modo complementario.

Sin embargo, cada uno de ellos presenta sus especificidades y características, en cuanto al proceso de recopilación, de tratamiento y de análisis de los datos e informaciones, sobre todo las que son construidas a lo largo de la investigación.

De esa forma, podemos decir que en el enfoque cualitativo el foco de interés se sitúa en la búsqueda del significado atribuido por los actores a sus acciones, teniendo en cuenta que no se buscan objetivos de control, sino de comprensión de la esencia de los fenómenos. La pauta clave de toda investigación cualitativa es la búsqueda de los significados quees encontrado mediante un proceso de interpretación no lineal, sino circular y en espiral, marcado por un devenir con idas y venidas de construcción y reconstrucción del significado. Así, la investigación cualitativa se preocupa con una dimensión de la realidad que no puede ser cuantificada porque enfatiza el universo de significados, motivos, apreciaciones, opiniones, creencias, valores y actitudes, cuyos puntos enfocados se refieren a aspectos profundos de las relaciones de los fenómenos que, en general, no pueden ser mensurables. Por lo tanto, ese enfoque puede estar caracterizado por incluir un grupo de técnicas (observación participante, estudio de casos, interacciones simbólicas, fenomenología).

En esa misma línea de pensamiento, Hébert, Goyette y Boutin (1990, p. 31-33) consideran que la expresión“- metodologías cualitativas - abarca un conjunto de abordajes los cuales, de acuerdo con los investigadores, toman diferentes denominaciones”. Citan, por ejemplo, la importante advertencia que Frederick Erickson (1986, p. 119 - 120) hace sobre ese aspecto al destacar la necesidad de que se reconozca “que el sentido primero de estos abordajes no se sitúa en la planificación de los procedimientos o de las técnicas, sino en el propio objeto del análisis y de los postulados a él ligados”.

Además, como ellos, Erickson, también resalta en su texto “Qualitative methods in research interpretative” que la expresión investigación interpretativa reúne un conjunto de abordajes diversos: observación participante, etnografía, estudio de casos, interacción simbólica, fenomenología, muy simplemente, abordaje cualitativo. Erickson justifica su expresión por la negativa en definir estos enfoques como esencialmente no cuantitativos, pues, defiende que una misma técnica cualitativa puede ser utilizada en contextos paradigmáticos diferentes. Entretanto, defiende la tesis de que existe discontinuidad y conflicto entre ellos, incluso llama la atención sobre la necesidad de reconocer que el sentido primero de estos abordajes no se sitúa en el plano de los procedimientos o de las técnicas, pero sí en el propio objeto del análisis y postulados conectados a ellos.

En ese sentido, podemos recurrir a lo que señala Oliveira (2008, p. 37), al conceptualizar al abordaje cualitativo como “siendo un proceso de reflexión y análisis de la realidad a través de la utilización de métodos y técnicas para la comprensión detallada del objeto de estudio en su contexto histórico y/o según su estructuración”.

En relación con el término cualitativo, también comulga con esa opinión, Fernand Gauthier (1987, p.32) quien confirma la necesidad de recurrir, preferentemente a “una definición que ponga en evidencia el significado de los datos más que una afirmación restrictiva y técnica que implicaría un compromiso inquebrantable de no utilizar la cuantificación”.

Podemos así caracterizar el abordaje cualitativo por tomar el ambiente natural como fuente directa de informaciones y datos, por su carácter descriptivo y por valorar el significado que las personas dan a las cosas y a su vida. En síntesis, intentar

comprender el significado atribuido por los actores a sus acciones. Esos significados son encontrados por medio de un proceso de interpretación, por lo tanto, son abordajes interpretativos y centrales en la vida social, razón por la cual en este enfoque todos los hechos y acontecimientos relacionados con el objeto de estudio son relevantes y objeto de análisis. Según Brito y Val Cid (2005, p.12) discurren en torno al análisis de la subjetividad en un intento de comprensión de la dimensión simbólica de la interacción social y de sus significados subjetivos producidos a través del lenguaje utilizado en la vida.

De acuerdo con Flick (2007, p. 27) el proceso de investigación cualitativa

“Puede ser representado como una trayectoria que parte de la teoría en dirección al texto, y otra, del texto de vuelta a la teoría. La intersección de esas dos trayectorias es desarrollada por medio de la recogida de los datos verbales o visuales y la interpretación de ellos en un plan de investigación específico. Se trata de un movimiento de ir y venir constante, de una búsqueda permanente por la comprensión de las partes y componentes de la realidad objeto de investigación, que no siempre son identificadas de inmediato en una primera mirada.”

Además, el citado autor reafirma que la investigación cualitativa está orientada hacia el análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, partiendo de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.

En efecto, debemos considerar que una característica importante del abordaje cualitativo es la circularidad, que impulsa los interrogantes y, en consecuencia, las reflexiones atinentes están vinculadas a las diferentes etapas del proceso de investigación. De esta forma, las etapas son interdependientes, puesto que una nueva

etapa depende de los descubrimientos de la anterior y así, sucesivamente. Además, una puede explicar lo que en la anterior parecía obscuro y viceversa. La circularidad de las partes en el modelo de investigación de campo es un aspecto primordial del enfoque cualitativo, porque teniendo en cuenta que a cada paso desarrollado, nuevos interrogantes emergen y, poco a poco, son proporcionadas “pistas”, que si sumamos y reflexionamos van a configurar la tipología del contexto de la realidad investigada. Será cíclica o interactiva implicando un vaivén entre sus diversos componentes. La circularidad es entendida, principalmente, como uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa, visto que, en cierta forma, demanda que el investigador reflexione permanentemente sobre todos los procesos de investigación y sus diferentes etapas a la luz de otros datos y así sucesivamente, porque son interdependientes.

De esta forma, la circularidad de las partes del proceso en el modelo de investigación de campo es un aspecto central del enfoque cualitativo. Asimismo, no se trata solamente de definir lo que se desea ver en la investigación, sino también cómo se lo ve, de tornar claro lo que no está explícito. Se trata de un punto de vista que se expresa a través de una perspectiva que delimita el objeto y los sujetos por medio de un cuadro de referencia que iluminará el trayecto a ser recorrido en la investigación en desarrollo.

Sin embargo, el énfasis en el análisis cualitativo se debe a la naturaleza del problema planteado, puesto que, en otras palabras, no debe estar deliberadamente cerrado en sólo un modelo, sino complementado por aspectos, que se presentan más allá de un marco específico, cuyas cuestiones claves también irán surgiendo sobre la marcha del trabajo.

Aproximadamente, podemos destacar que la investigación cualitativa no persigue objetivos de control, sino de comprensión de la esencia de los fenómenos, porque la búsqueda de significado es la directriz clave de todo proceso de investigación.

De esa forma, se trata de un punto de vista que se expresa a través de una perspectiva que delimita el objeto y los sujetos por medio de un cuadro de referencia que es el camino desarrollado en el proceso de investigación cualitativa, según el consenso de que, tras el estudio de la bibliografía pertinente al tema a investigar, se inicia la recolección de datos e informaciones, en general, en el campo natural de su realidad. Para eso, se aplican una o más técnicas, tales como análisis documental, observaciones, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios, preferentemente, con uso de preguntas abiertas.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo propició el examen de los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística buscando aclarar la relación entre las posibles variables y el problema de investigación planteado. En el ámbito de esta investigación, principalmente bajo el objeto de estudio, la mirada cuantitativa desarrollada durante la realización, cuando se la juzga necesaria, ha contribuido para la comprensión de la realidad estudiada, más allá de los números, lo que justifica plenamente su uso en el diseño metodológico de esta investigación.

Encontramos en Oliveira (2008) la explicitación siguiente:

“El abordaje cuantitativo significa cuantificar datos obtenidos por medio de informaciones recogidas por cuestionarios, entrevistas, observaciones, así como el empleo de recursos y técnicas estadísticas desde las más simples (porcentaje, media, moda, mediana y desvío-

padrón), hasta las más complejas, tales como coeficiente de correlación y análisis de regresión.” (Oliveira, 2008, p. 61).

En general, ocurre de forma aislada y lineal, sin que haya interacción entre el objeto de estudio y el investigador, al considerar que, después de determinar estadísticamente una muestra de la población, en general, se aplican las herramientas de la recolección y se las recoge, posteriormente, para el tratamiento estadístico con grados variables de sofisticación (Souza, Rego & Córdova, 2010, p. 212).

En el abordaje cuantitativo se sigue el recorrido ya definido del objeto de investigación, se realiza el estudio de la bibliografía pertinente al tema a ser investigado, se definen los medios de abordarlo para, en seguida, iniciar la elaboración de las herramientas y técnicas de recolección de datos, caracterizados por tener cuestiones predefinidas, según el ejemplo de las entrevistas estructuradas y cuestionarios con utilización de cuestiones cerradas, organizados formando escalas.

En consonancia con sus características, el análisis cuantitativo es lineal apoyado en modelos estadísticos previamente definidos, en general, en el proyecto de investigación. Sin embargo, por medio de la dimensión cuantitativa obtenemos datos que sirven de insumos o “pistas” para iluminar -o asimismo justificar- un posible análisis cualitativo.

En líneas generales, para el análisis de los datos cuantitativos fueron utilizados técnicas estadísticas, iniciados por el análisis descriptivo y por métodos de estadística descriptiva para organizar, resumir y describir los aspectos importantes de un conjunto de características observadas o comparar tales características entre dos o más conjuntos de datos. Dichas técnicas serán explicitadas en el capítulo referente al análisis de los

datos e informaciones. Las herramientas descriptivas son los tipos de gráficas y tablas y aun medidas de síntesis como porcentajes, índices y medias, bien como herramientas gráficas y uso de tablas (Análisis Descriptivo de Datos - Tablas y Gráficas). Fueron abordadas, también, medidas de síntesis numérica, usadas cuando la variable en estudio fuera del tipo cuantitativo. Asimismo, fueron discutidas medidas de tendencia central, variabilidad y las medidas de posición.

En el ámbito de esta investigación, no hay duda de que, considerando su objeto de estudio, la adopción de la mirada cuantitativa permitió también su mejor comprensión, incluso más allá de los números y de las técnicas utilizadas en el análisis de datos, lo que justifica plenamente su valor complementario en el diseño metodológico.

Al abordar los fundamentos y prácticas de la investigación cualitativa o el modo como algunos de los investigadores se posicionan frente al tipo de relación existente -o no-, entre metodologías cualitativas y cuantitativas, Hébert, Goyette y Boutin (1990, p. 31) identificaron dos posturas bastante diferentes: la que defiende una diferencia dicotómica y otra que opta por la tesis de un continuum entre cualitativo y cuantitativo.

Los autores citados hablan de que hay convergencias entre diferentes abordajes y, por lo tanto, no consideran que haya una oposición radical entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. Asimismo, hacen referencia a la observación del objeto científico en términos de abordajes situados a lo largo de un continuum, que va desde los abordajes exclusivos o cerrados al contexto del objeto, a abordajes inclusivos

o abiertos a ese mismo contexto, o hacia la posibilidad de que sean combinados en una misma investigación.

Hébert, Goyette y Boutin, en relación al objeto, consideran abordajes cerrados a los que denominan contexto del descubrimiento, en el que el investigador enfoca la formulación de teorías o de modelos con base en un conjunto de hipótesis que pueden surgir bien en el durante el desarrollo, bien el final de la investigación, estando, pues, asociado al abordaje cualitativo. Por otra parte, las preguntas cerradas se sitúan en el contexto de la prueba, en la que se busca como objetivo primordial en la actividad de investigación la verificación de una teoría, lo que caracteriza el abordaje cuantitativo (1990, p. 105).

En efecto, estos autores se apoyan en Matthew Miles y Michael Huberman (Mayo de 1984, p.20) que nos invitan a constatar el desvío que existe entre el nivel del discurso, en los que abordajes cualitativo y cuantitativo parecen ser irreconciliables, frente al nivel de la práctica, donde ambos frecuentemente se combinan. Defienden que hay un continuum metodológico entre cualitativo y cuantitativo. Incluso, recuerdan autores (que otrora favorecían los abordajes puramente cuantitativos) y posteriormente, propusieron investigaciones que siguen la línea de los contextos del objeto y la dimensión interpretativa. Además, resaltan estos autores que el examen del enfoque cualitativo y cuantitativo nos remite, básicamente, a dos principales paradigmas en educación -Paradigma positivista o behaviorista y Paradigma interpretativo o comprensivo- que, no obstante situarse en polos teóricos opuestos conviven al mismo tiempo. Por lo tanto, la tesis de “una distinción dicotómica entre cualitativo y cuantitativo es atenuada por el hecho de que el abordaje positivista, como sucede con el

similar interpretativo, no puede ser considerado monolítico” (Hébert, Goyette y Boutin, 1990, p. 34).

3.5 - Paradigma Positivista o Behaviorista y Paradigma Interpretativo o Comprensivo

En efecto, podemos comprender el paradigma positivista (behaviorista) como el más antiguo y el paradigma interpretativo o comprensivo, como más nuevo, pero ambos se refieren a postulados de investigación distintos, los cuales orientan, además de determinar, la definición de su abordaje considerando el objeto y otros aspectos atinentes a la investigación propuesta.

El paradigma positivista se fundamenta en el positivismo, postura filosófica y epistemológica, que postula la posibilidad de un conocimiento positivo del mundo, en la acepción de un conocimiento verdadero y totalmente objetivo, sea del mundo social, sea del mundo físico. Por lo tanto, se basa en la importación de los métodos de las ciencias naturales para las ciencias humanas y, como tal, apoyado en algunos postulados referidos a las ciencias naturales, como la existencia de una uniformidad en la naturaleza que, una vez conocida, identificada y registrada, permite llegar hasta las leyes que la gobiernan. Podemos entender que en el ámbito del paradigma positivista investigar significa estudiar las leyes, es decir, los fenómenos invariantes que rigen la naturaleza y que, una vez descubiertas, permiten el “dominio” de la naturaleza, propiciando la predicción del comportamiento de los fenómenos y la consecuente capacidad de elaborar medios de actuar sobre ella.

En otras palabras, se trata, de esa forma, de un posicionamiento metodológico considerado como tradicional, cuyo objeto general de la investigación es concebido en términos de comportamiento. Por consiguiente, el investigador tiene como referencia para desarrollar su trabajo categorías de clasificación predeterminadas para la observación de esos comportamientos, lo que presupone una unidad de relaciones entre la forma del comportamiento y su significado, de modo que el significado de un comportamiento puede ser identificado tan pronto se produzca. Los comportamientos se constituyen, conforme a dichas categorías, porque son observables, descriptibles y mensurables. En resumen, se entiende que las formas de los comportamientos permiten reconocer sus significados, sin mayores problemas, de forma inequívoca.

Por otro lado, el paradigma interpretativo o comprensivo parte del presupuesto de que no existe mejor puerta de entrada para las realidades humanas y prácticas sociales que las interpretaciones que los seres humanos formulan sobre el conocimiento y lo cotidiano de una realidad social. Además, el paradigma de la comprensión se constituyó por oposición al positivismo, porque en la perspectiva de la comprensión, en vez de analizar los “comportamientos” (behavior), se pasa, entonces, a ver la acción.

Las personas, los grupos humanos, actúan, y podemos comprender esa acción como un comportamiento movido por un significado (“meaning”) que le da sentido. Trátase, entonces, de investigar la acción y su significado (“meaning-inaction”). Por lo tanto, el objeto de análisis es formulado en términos de acción que abarcan el comportamiento físico y los significados que les atribuyen el actor y aquellos que interactúan con él. El objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no el comportamiento.

El investigador propone una variabilidad de relaciones entre las formas de comportamiento y los significados que los actores les atribuyen por medio de las interacciones sociales. Es importante señalar que comportamientos idénticos desde un punto de vista físico pueden corresponder a significados diferentes y mutantes desde una perspectiva social, como es el caso de los comportamientos que manifiestan la identidad social, el papel de los actores en un aula o en la escuela, dado que la naturaleza de la causa en la sociedad de los hombres se torna muy diferente de la naturaleza de la causa en los mundos físico y biológico (Erickson, 1986, p. 40 - 132)

En resumen, se fundamenta en el presupuesto según el cual las relaciones entre las formas de comportamiento y los significados son variables. Esa variabilidad parte del hecho de que los actores atribuyen diferentes significados a sus acciones e interacciones sociales. De modo que, comportamientos físicamente idénticos pueden corresponder a diferentes significados y asumir diferentes sentidos. La investigación, por supuesto, buscará conocer, en esa variabilidad de relaciones los significados que permitan su adecuada comprensión, o sea, su interpretación. Debido a ese proceso de interpretación con que los seres humanos construyen su conocimiento de la naturaleza y de los otros hombres y con base en esas interpretaciones, se conducen sus acciones. En el caso de las relaciones humanas, esa posibilidad de interpretación elimina la uniformidad y la mono causalidad, pues los significados están siempre abiertos a nuevas interpretaciones y a los cambios (Souza, Rego & Córdova, 2010, p. 211).

En líneas generales, en la investigación sobre educación, los postulados del paradigma interpretativo se traducen en problemáticas, fundamentalmente, diferentes de aquellas formuladas en el ámbito del paradigma positivista. Todo ello porque cabe al investigador cuestionarse sobre los significados dados, sobre cómo se desarrollan y se

mantienen. La creación de significados por parte de los distintos actores de un determinado contexto social objeto de interés de las problemáticas interpretativas remite, pues, hacia una dimensión social fundamental que se corresponde con tener en cuenta la relación entre las perspectivas de los actores y las condiciones contextuales de la acción en la que se encuentran implicados. Asimismo, es de señalar que los postulados del paradigma interpretativo inciden sobre el modo cómo se desarrollan y se mantienen los significados de una realidad, por lo que se traducen por problemáticas fundamentalmente diferentes de aquellas que son formuladas en el ámbito del paradigma positivista, cuyo enfoque, como ya fue dicho en párrafos anteriores, recae sobre los comportamientos observados por Hébert, Goyette y Boutin (1990, p.41).

En otras palabras, conforme a lo explicado en el apartado inicial, la elección de un enfoque o de los enfoques sobre el delineamiento de una investigación es una decisión compleja, cuyo asunto principal debe incidir acerca de lo que se investiga, es decir, sobre el objeto de estudio. Sin duda, deben ser considerados todos los componentes del proyecto de investigación, pero deben ser priorizados el objetivo principal tanto como el problema, el tema que se intenta aclarar en la investigación que se ha realizado. Retomemos, pues, lo que en este trabajo buscamos responder:

3.6 - Problema

¿Estamos formando pedagogos brasileños para el trabajo presente, para el futuro o para ayer?

La reflexión sobre el mencionado problema, consecuentemente, nos lleva al examen de la hipótesis y de las siguientes cuestiones de investigación:

3.7- Hipótesis

“La Carrera de Pedagogía en Brasil forma los pedagogos para ayer”.

3.8 - Cuestiones de la Investigación

La reflexión sobre el problema y la hipótesis de esta investigación nos llevan, a su vez, a algunas cuestiones de investigación que se constituyeron en los hilos conductores del trabajo de campo, puesto que fueron los interrogantes claves y ejes estructurales del trabajo de campo tanto como hilos conductores de la investigación y de su posterior análisis.

Es procedente, una vez más, resaltar la relevancia de este trabajo si consideramos su objeto de estudio – la Carrera de Pedagogía en Brasil –a partir de la mirada de pedagogos noveles -recién egresados- y pedagogos veteranos. Además, no hay duda de que hoy, el pedagogo puede representar un papel estratégico en el escenario educativo brasileño como posible agente, quizás público, actuando en distintos espacios y modalidades del Sistema de Enseñanza Nacional, como docente o no docente, en situaciones de aprendizaje presencial o a distancia.

Respecto a estos aspectos, parece necesario contrastar en esta investigación la formación que reciben en las universidades públicas - presencial o a distancia - con lo que piensan los pedagogos sobre la formación recibida frente el contexto de sus prácticas profesionales. Se busca, también, identificar las principales dificultades que este profesional encuentra en el ejercicio de su profesión, según sus propios pensamientos y voces, haciendo hincapié en el problema fruto de las preguntas claves y punto de partida de esta investigación.

Si tomamos como referencia el examen del marco teórico, podemos comprender lo que se evidencia como principal aspecto presentado por los estudiosos y, por lo tanto, eje de la problemática relativa a la formación actual del pedagogo brasileño, la discusión del binomio docencia y acciones pedagógicas, lo que nos condujo a indagar los siguientes aspectos:

- ¿Hasta qué punto la actual Carrera de Pedagogía en Brasil está en consonancia con las competencias definidas en las directrices nacionales de la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)?
- ¿Las universidades públicas brasileñas contemplan en los currículos de la Carrera de Pedagogía asignaturas compatibles con la posible inserción de sus egresados en los espacios escolares y no-escolares, según indican las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)?
- ¿Hay discrepancia entre la formación ofrecida y las demandas profesionales actuales?
- ¿Qué piensan los pedagogos noveles y veteranos respecto a la formación recibida y al ejercicio de la profesión?
- ¿Dónde están los egresados en Pedagogía? ¿Qué hacen actualmente? ¿En qué campo de la enseñanza trabajan?
- ¿Cuáles son las competencias necesarias para la formación del pedagogo con vistas a su trabajo profesional futuro, según las miradas de los pedagogos noveles y de los veteranos?

Se buscará comprender además:

- i) qué debe ser una Carrera de Pedagogía;
- ii) qué es lo que define un trabajo como “pedagógico”;
- iii) en qué consiste la formación pedagógica y el ejercicio profesional del pedagogo.

De esa forma, considerando la naturaleza de esta investigación y con énfasis en su respectivo objeto de estudio - *La Carrera de Pedagogía en Brasil* – una vez más resaltamos que en algunas partes de la pesquisa utilizamos ambos abordajes, pero, indudablemente, priorizamos el abordaje cualitativo, no por mera elección del “*cualitativo versus cuantitativo*”, sino por reconocer sus características de modelo de investigación abierto, que no excluye la posibilidad de combinar ambos abordajes. Así, se ha propiciado la posibilidad de una visión más amplia y profundizada de los matices de la formación del pedagogo brasileño y de su contexto profesional.

Sin embargo, el énfasis en el análisis cualitativo se debe a la naturaleza del problema planteado, puesto que no debe estar deliberadamente cerrado en un único modelo, sino complementado por aspectos que se presentan más allá de un marco específico, cuyas cuestiones claves también irán surgiendo mientras se realiza el trabajo.

Además, la investigación cualitativa no persigue objetivos de control, sino de comprensión de la esencia de los fenómenos, porque la búsqueda de significado es la directriz clave de todo proceso de investigación. Asimismo, no se trata solamente de definir lo que se desea ver en la investigación, sino también cómo se lo ve, de tornar claro lo que no está explícito o está obscuro, a fin de propiciar su comprensión.

Por otro lado, no obstante que se haya priorizado el abordaje cualitativo, siempre que fueranecesario, también se optó por hacer la combinación del abordaje cualitativo con el cuantitativo, teniendo en cuenta no solamente los objetivos,sino de igual modo todos los aspectos comentados y discutidos en párrafos anteriores. Eso permitió una comprensión más amplia del problema planteado, considerando que no se puede dejar de comprender que en la realidad educativa hay también una dimensión cuantitativa, cuyos datos sirven de insumos para iluminar o asimismo justificar un posible análisis cualitativo.

En ese sentido, Flick resalta

“La investigación cualitativa y cuantitativa no son opuestos incompatibles que no deban ser combinados, sin embargo, la investigación cualitativa presupone una comprensión diferente de la investigación en general, que sobrepasa la decisión de utilizar una entrevista narrativa o un cuestionario, por ejemplo” (2007, p.58).

Encontramos también en Demo (1991) una explicación para el uso de ambos:

“Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. A realidade possui dimensões qualitativas, portanto uma avaliação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática, para além dos levantamentos quantitativos usuais, sem que estes deixem de ter sua significativa importância.”Demo (1991, p. 27).

Y traducimos esa aclaración:

“No es perjudicial a ninguna evaluación cualitativa venir respaldada por datos cuantitativos, incluso porque éstos son inevitables. La cantidad no es una dimensión inferior o menos noble de la realidad sino, simplemente, un aspecto de ella. La realidad posee dimensiones cualitativas, por lo tanto una evaluación cualitativa dedicase a percibir tal problemática más allá de los datos cuantitativos usuales, sin que éstos dejen de tener importancia significativa”. (1991, p.27)

En esa misma línea de pensamiento tenemos:

“Los métodos de análisis de datos que se traducen por números pueden ser de mucha utilidad en la comprensión de diversos problemas educativos. Más aun, la combinación de datos cuantitativos con los derivados de metodologías cualitativas puede enriquecer la comprensión de los eventos, hechos y procesos. Los dos abordajes demandan, entretanto, el esfuerzo de reflexión del investigador para dar sentido al material recogido y analizado.” Gatti (2004: 13).

Respecto a la discusión sobre el uso del abordaje cualitativo o cuantitativo, en el ámbito de esta investigación, partimos de la premisa según la cual el contexto educativo puede ser mirado a través de los dos abordajes, puesto que no son excluyentes, sino muchas veces se complementan. En realidad, consideramos que el fenómeno educativo está constituido por aspectos cualitativos, que pueden reflejarse o ser consecuencia de sus aspectos o datos cuantitativos y viceversa.

Así, lo cualitativo y lo cuantitativo, a su vez, son caras de una misma moneda, que se completan y se complementan, sobre todo considerando la diversidad presente, como regla, en los entornos educativos, quizás más en el brasileño, por ser bastante complejo considerando las diferencias existentes en sus 5 (cinco) regiones geográficas. Deesta forma, mientras el criterio/método cuantitativo se caracteriza por afirmaciones

lógicas sobre hechos estables y ciertos, en el cualitativo, prima, por excelencia, su carácter interrogativo e interpretativo.

Por otro lado, reafirmamos que, a pesar de que el diseño metodológico de esta investigación ha sido concebido por medio de la combinación de enfoques cualitativo y cuantitativo, es decir, de modo complementario, el énfasis en el enfoque cualitativo, en muchas partes, se ha anclado en sus rasgos de flexibilidad y contextualizada, por el carácter abierto del diseño y naturaleza interpretativa del análisis, atributos indispensables para responder al problema planteado. Aseveramos que la investigación sobre la realidad de una Carrera posee dimensiones muy cualitativas, cuyos matices y descubrimientos se expresan, seguramente, más allá de los datos cuantitativos. A su vez, recordamos también que los números de reconocida importancia en el escenario de una investigación pueden ofrecer valiosas indicaciones o “pistas”, a fin de profundizar las necesarias interpretaciones en el análisis.

No obstante, esta investigación, prioritariamente, fue desarrollada con el énfasis puesto en la mirada cualitativa, cuando consideramos necesario intentar comprender cuál es la realidad de la formación en Pedagogía en el contexto brasileño. Por ese motivo ilustramos nuestras observaciones con datos cuantitativos, basados en el presupuesto según el cual la realidad social, quizás educativa, está compuesta de ambos aspectos, es decir, cualitativo y cuantitativo.

Además, el contexto educativo tiene una dimensión cualitativa que, por supuesto, demanda un análisis subjetivo de la situación estudiada, ya como una interpretación de lo que se puede leer entre líneas, de un “hablar”, de una afirmación o también de lo no dicho, del silencio. En otras palabras, tornar claro lo que está oculto,

poco claro, hacer explícito lo que no está escrito, es decir, intentar leer, más allá de la escritura con letras.

No obstante haber elegido la opción del uso de ambos abordajes, el énfasis ha sido puesto sobre los aspectos cualitativos, porque eso permitió conocer lo que piensan los pedagogos, los profesores y gestores de las Facultades brasileñas de Educación, tanto como quienes ocupan otros puestos de trabajo, en un abanico de posibilidades, miradas desde dicho abordaje. Considerando, además, que esta investigación buscó comprender lo que piensan los pedagogos brasileños sobre la Carrera de Pedagogía, cómo actúan y cómo dan sentido a sus realizaciones, la respuesta a los aspectos planteados, indudablemente no podría obtenerse mediante un modelo cerrado, con prescripciones, sino por una combinación de ambos – cualitativo y cuantitativo -, lo que permitió explicar y, asimismo, incorporar los “hallazgos” y los “descubrimientos”, que surgieron mientras el trabajo se iba concluyendo.

Sin detallar, procedemos el análisis cualitativo en dos momentos: en un primer momento, objetivamos organizar los datos e informaciones conseguidas/obtenidas originalmente en el estudio de campo mediante el apoyo del paquete de tratamiento de información denominado “N VIVO 10”⁸, con la finalidad de efectuar el referido análisis; y en el segundo momento, una vez organizados estos datos e informaciones y

⁸ El paquete de tratamiento de información denominado “N VIVO 10” tiene la finalidad de posibilitar la organización de datos cualitativos propiciando su identificación y frecuencia de las palabras citadas a lo largo de la investigación. Propicia, además la organización de los textos y de su estructuración, el gerenciamiento de las informaciones generadas desde la aplicación de diferentes instrumentos de pesquisa. Permite que el investigador tenga mayor flexibilidad en la manipulación y consulta de los datos e informaciones que fueron guardadas, según codificación y directrices por él establecidas.

basados en ellos, fueron elaboradas categorías de contenidos, fundamentadas en los aportes teóricos del Análisis de Contenidos, sobre todo, teniendo como referencia Bardin (2009), que será objeto de explicación en otro apartado.

En líneas generales, entretanto, podemos decir que el Análisis de Contenidos es una técnica de investigación que se realiza, básicamente, mediante el establecimiento de un agrupamiento de unidades de análisis que, en conjunto, forman categorías, elaboradas por medio de una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido expresado en las comunicaciones.

En efecto, en la concepción metodológica de esta investigación fueron adoptadas las técnicas de recolección de datos e informaciones que se indica a continuación: Análisis documental, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Además de la fundamentación y base legal, tales técnicas objetivaron conocer las opiniones respecto a la formación impartida en la Carrera de Pedagogía en Brasil, en la modalidad presencial o a distancia, a fin de retratar el mosaico de dicha Carrera, a partir de lo que pensaban sus principales protagonistas, o sea, los pedagogos noveles, principiantes y los pedagogos veteranos, como también los profesores, decanos de Facultades de Educación y coordinadores de Carreras de Pedagogía. Buscamos averiguar, también, cómo estos actores perciben el uso pedagógico de las tecnologías en su actuación profesional cotidiana.

En consonancia con lo expuesto, la investigación fue desarrollada en dos fases: Análisis Documental y Trabajo de Campo.

3.9 - Fase I - Análisis Documental

La opción por el Análisis documental tuvo la finalidad de propiciar la construcción de un marco de referencia legal y sustantivo en relación con los principales documentos oficiales, decretos, directrices y reglamentación de la carrera de Pedagogía, así como en relación al currículo ofrecido en la dimensión pública brasileña.

En el ámbito de esta investigación se consideró de gran importancia el análisis documental, razón por la cual fue desarrollada primero en una fase aparte y anterior a las demás técnicas de recogida de datos e informaciones contempladas en esta investigación. Sin duda, su realización ha objetivado no sólo constituir un aporte teórico sobre los aspectos principales referentes a la legislación atinente a la Carrera de Pedagogía brasileña, sino también de insumos con vistas a la construcción de nuevos interrogantes a lo largo del estudio de campo. De esa forma, podemos entender que este análisis es una técnica de investigación muy útil, porque permite seleccionar las ideas relevantes de documentos con la finalidad de identificar y analizar la esencia de sus contenidos.

En este sentido, encontramos en Padua (2000, p. 65) indicación de que la pesquisa documental es aquella realizada a partir de documentos contemporáneos o retrospectivos, considerados científicamente auténticos (...). Para esta autora, los documentos son toda la base del conocimiento fijado materialmente y susceptible de ser utilizado por consulta, estudio o examen. Así, según la autora, podemos utilizar el sentido que toma el referido término desde su origen latina, comprendiendo que “documentum es: aquello que enseña o sirve de prueba”.

Aclara Gonsalves (2003, p. 32) que al hablar de investigación documental es preciso entender que documento es cualquier información bajo la forma de textos, imágenes, sonidos, señales, entre otros, contenidos en un soporte material, cualquiera sea, papel, madera, tela, piedra, y fijados por técnicas especiales como las de imprenta, grabación, pintura, incrustación etc. Además, Gonsalves llama la atención en el sentido de que:

“Es importante superar la idea de que documento es solamente el escrito oficial, puesto que la noción de documento corresponde a una información organizada sistemáticamente, que puede ser comunicada de diferentes maneras (oral, escrita, visual o gestualmente) y registrada en material no perecedero.”

Sin embargo, señala la citada autora que la investigación documental se diferencia de la bibliográfica por la naturaleza de sus fuentes: mientras la investigación documental se aprovecha de materiales que, aún no han recibido tratamiento analítico, o sea, fuentes primarias, la bibliográfica recurre a las contribuciones de diversos autores sobre el tema, llevando, entonces, a fuentes secundarias. Destaca, aun, que se entiende por fuentes primarias, datos originales, los que se caracterizan por la relación directa con los hechos que serán analizados, es decir, el investigador hace un informe, observa una fotografía, analiza una grabación, unas leyes, etc. Eso significa que, cuando se trata de fuente primaria, interesa una relación directa con el documento. Por otro lado, la comprensión de fuentes secundarias lleva a “datos de segunda mano”, por lo tanto, no se tiene una relación directa con el suceso registrado sino un conocimiento a través de elementos o de sujetos mediadores (2003, p. 33).

En esa misma línea de pensamiento, destacan Lüdke y André (1986, p.26):

“El análisis documental se puede constituir en valiosa técnica de abordaje de datos cualitativos, sea complementando las informaciones obtenidas a través de otras técnicas, sea desvelando aspectos nuevos de un tema o problema, teniendo en cuenta que busca identificar informaciones factuales en los documentos a partir de cuestiones o hipótesis de interés. Como una técnica exploratoria, el análisis documental indica problemas y pistas sobre aspectos que deben ser más explotados o complementados por medio de otras técnicas.”

Más allá de la revisión de la bibliografía, por medio de la consulta de los datos e informaciones disponibles, el análisis documental, como una técnica de recogida de datos para la obtención de informaciones, incluye consulta a diversos tipos de documentos, desde el objeto de la investigación, pero, alerta Pádua (op. cit. 65) que debemos observar el origen de las fuentes.

En otras palabras, el análisis documental es una técnica que consiste en seleccionar las ideas relevantes de documentos para identificar y analizar la esencia de sus contenidos. También es útil usada complementariamente, dada su característica peculiar de intentar descubrir lo dicho, y sobre lo dicho, buscando comprender lo que está dicho entrelíneas.

No hay, por lo tanto, procedimientos lineales especialmente indicados paso a paso, predeterminados y protocolizados o con resultados seguros. Se adecuan a la explicación del problema de la investigación con posibilidad de explicar y reconstruir la realidad con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos.

En esta investigación, el recorte del análisis documental privilegió tres de los principales documentos que forman el marco legal y, por lo tanto, regulatorio de la Carrera de Pedagogía en Brasil. De esta manera, se empezó el trabajo analizando los

documentos legales que en el ámbito nacional fundamentan la formación del pedagogo, buscando comprender su base teórico-legal y, además, identificar posibles contradicciones que ofrezcan orientaciones para las indagaciones del posterior trabajo de campo.

En este contexto, fueron objeto de análisis los siguientes documentos oficiales:

- a) Las Directrices Nacionales para los Cursos de Pedagogía en ámbito del MEC/2006
- b) El Censo de la Educación Superior Brasileña/2012
- c) El Plan Nacional de la Educación Brasileña/2010

Tras el análisis de esos documentos se estudiarán los currículos de la Carrera de Pedagogía de instituciones públicas de Enseñanza Superior. Para ello, la muestra fue compuesta por un Estado de cada región geográfica brasileña, (Brasil es un país con más de 200 millones de habitantes, con rasgos de gran diversidad y, aproximadamente, 8.500.000 Km² de extensión territorial), de acuerdo con lo referido en la Introducción de esta investigación. Así, de las cinco regiones -con sus veintisiete Estados- en que Brasil está dividido se seleccionará un Estado por región teniendo como criterio sus características económicas. Es decir, los Estados de mayor índice de desarrollo económico por región, por considerar que el desarrollo económico influye en las demás áreas, sobre todo, en la educativa. De esta manera, se ha tenido como indicador “clave” para la selección el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita y se eligieron las instituciones que imparten la Carrera de Pedagogía en las Universidades Públicas de mayor importancia de aquellos Estados.

Serán analizados los currículos de cada una de las 5 (cinco) Instituciones Públicas de Enseñanza Superior, componentes de la muestra intencional, elegida en función de su prestigio en el ámbito de cada Estado, de cara a los criterios indicados en el apartado posterior del análisis. Así, fueron construidas cinco categorías de análisis, tomando como referencia la distribución numérica de sus asignaturas, conforme a las siguientes categorías:

- ◆ Categoría 1: Fundamentos Teóricos de la Educación, a partir de otras áreas del Conocimiento
- ◆ Categoría 2: Fundamentos Teóricos relativos a la formación profesional específica
- ◆ Categoría 3: Educación en contextos no escolares
- ◆ Categoría 4: Tecnologías aplicadas a la educación
- ◆ Categoría 5: Otros saberes

Esas categorías fueron elaboradas bajo los principales aspectos apuntados en el marco teórico relativos a la discusión de la Carrera de Pedagogía brasileña, como también, como referencia al estudio de Gatti (2009, p. 11- 53), que analizó lo que se propone como asignaturas en las carreras presenciales de Pedagogía en las instituciones de enseñanza superior brasileñas. Además, se estudiaron las competencias a lograr según las salidas profesionales previstas en las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/2006.

Es importante considerar, asimismo, que en Brasil la estructuración del currículo de una carrera es atribución de cada institución de enseñanza superior, cuya elaboración debe ser conforme al documento regulador sobre una determinada Carrera, o sea, las Directrices Curriculares Nacionales – DCN/MEC, concebidas por el

Ministerio de Educación de Brasil /MEC. Así, al desarrollar este análisis se ha intentado obtener un panorama sobre lo que se ha propuesto como formación pública del pedagogo brasileño, identificando similitudes, diferencias, pertinencias y adecuación a las demandas profesionales, señalando las tendencias formativas en el conjunto de las Carreras de Pedagogía.

3.10 - Fase II: Trabajo de Campo

El trabajo de campo, como opción metodológica de investigación, puede ser concebido como un recorte que el investigador hace en términos de espacio, representando una realidad empírica a ser estudiada a partir de las concepciones teóricas que fundamentan el objeto de la investigación (...). Además del recorte temporal, cuando se trata de investigación social, el lugar primordial es el que está ocupado por personas y grupos que conviven en una dinámica de interacción social, personas y grupos sujetos a una determinada historia a ser investigada, siendo necesaria una construcción teórica para transformarlos en objeto de estudio. Partiendo de la construcción teórica del objeto de estudio, el campo se transforma en un escenario de manifestaciones de intersubjetividad e interacciones entre el investigador y los grupos estudiados, lo que propicia la creación de nuevos conocimientos (Minayo, 1994, p. 53).

Para Gonsalves (2003, p. 67) se denomina investigación en campo:

“El tipo de investigación que pretende buscar la información en contacto directo con la población investigada. La investigación en campo es aquella que exige del investigador un encuentro sin intermediarios. En este caso, el investigador precisa ir al espacio donde el fenómeno ocurre – u ocurrió – y reunir un conjunto de informaciones para ser documentado. Muchas investigaciones utilizan

este procedimiento, sobre todo aquellas que poseen un carácter exploratorio o descriptivo.”

Acercadel proceso de la ida al campo, Hébert, Goyette y Boutin (1990, p. 100) citan los comentarios de Erickson relativos a su importancia en el sentido de que:

“Los métodos de investigación en el campo son muchas veces considerados radicalmente inductivos, aunque esa concepción sea falsa. Es cierto que, al inicio del trabajo de campo, el investigador no posee categorías de observación específicas predeterminadas. Entretanto, es también verdad que, cuando llega al campo, el investigador ya tiene en su mente un cuadro conceptual y los objetivos de su pesquisa. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción tienen un diálogo constante” (Erickson, 1986, p. 140).

En efecto, en esta investigación buscamos primordialmente analizar las especificidades de la Carrera de Pedagogía en Brasil, el contexto de su realidad, según la opinión de pedagogos y de profesionales que actúan en el campo de la Pedagogía, destacando sus dificultades y retos. Así, hubo la intención de propiciar “voces a los pedagogos”, incluso a segmentos distintos de la actuación profesional, dando a conocer el escenario de la compleja realidad de la carrera de Pedagogía brasileña.

En otras palabras, intentamos, mediante el contacto directo del investigador con la situación estudiada y de la búsqueda de una diversidad metodológica (cualitativa y cuantitativa), obtener más informaciones sobre la realidad de la Carrera de Pedagogía en Brasil.

Para ello, las técnicas de recogida de datos e informaciones que se utilizaron en el estudio de campo incluyen: *cuestionarios*, *entrevistas semiestructuradas* y *grupos de discusión y reflexión de los resultados*. La combinación de tales técnicas permitió conocer, no solamente las opiniones de las diferentes categorías de actores involucrados

en la Carrera de Pedagogía en relación con la formación recibida y su ocupación profesional actual en el contexto educativo, sino también, hacer la triangulación entre ellas, siempre que fuere posible.

3.10.1 -Cuestionario

Los cuestionarios para la investigación son de gran valía, porque además de permitir la identificación de informaciones y eventuales descubrimientos y datos nuevos, puede, al mismo tiempo, confirmar o modificar ideas derivadas de otras técnicas de recogida de datos. Se trata, así, de una técnica flexible, cuyo uso puede ocurrir tanto en investigación cualitativa como cuantitativa, porque frente al objeto de estudio, a los objetivos, al problema de la investigación, hipótesis o cuestiones de investigación debe ser concebido y elaborado a través del uso tanto de cuestiones cerradas como de abiertas, lo que propiciará la obtención de datos cuantitativos y cualitativos en la fase del estudio de campo.

En ese contexto, indica Oliveira (2008, p. 83) que:

“El cuestionario puede ser definido como una técnica para la obtención de informaciones sobre sentimientos, creencias, expectativas, situaciones vividas y, sobre todo, cualquier dato que el investigador desea registrar para atender los objetivos de su estudio (...).”

En esa misma línea de pensamiento, conforme al entendimiento sobre la importancia del cuestionario y de sus posibilidades como técnica de recogida de datos, Pontes (2006) afirma que:

“Los cuestionarios son instrumentos típicos de los métodos cuantitativos, sobre todo los que plantean cuestiones cerradas, más

fácilmente agrupadas y transformadas en números absolutos o porcentuales. Por su característica de uniformidad, permiten abarcar un gran número de individuos, conforme la definición de universo y muestreo hecha por el investigador. Sin embargo, éste es uno de los instrumentos comunes a los dos campos, y del cual puede echar mano el investigador cualitativo, siempre que necesite añadir datos sobre características de los sujetos (...)” Pontes (2006, p. 177).

Respecto a los cuestionarios, este autor comenta que en la investigación cualitativa pueden ser utilizadas cuestiones abiertas, conforme sus presupuestos. De esa forma, señala que los cuestionarios no sirven sólo para la recolección de datos, en sentido estricto, sino también, para obtener informaciones cualitativas, incluso echando mano del uso de preguntas mezcladas, que permiten también complementar y aclarar informaciones dudosas. Advierte, también, que la codificación de respuestas libremente redactadas por los sujetos es más difícil, razón por la cual en cuestionarios que adoptan cuestiones abiertas o mezcladas deben ser utilizados para el alcance de un número menor de individuos, ya que sus respuestas precisan ser categorizadas a fin de que sean posteriormente analizadas.

En el ámbito de esta investigación aplicamos un cuestionario, en formato digital (vía internet), por medio del Formulario Google Docs. (**APÉNDICE 1**), destinado a los pedagogos que actúan en distintas funciones en el escenario de la pedagogía brasileña y que residen en las diversas localidades de los más de cinco mil municipios de las cinco regiones geográficas del país, por lo tanto, disponible en ámbito nacional. Se ha intentado, así, crear condiciones para que cualquier pedagogo conectado a internet pudiera responder, participando de la investigación. Todo eso, con el apoyo de la divulgación de las redes sociales, tales como: facebook, Google Docs, correo

electrónico, WhatsApp, listado de discusión de Tecnologías en la Educación (UNICAMP)⁹ y Asociación de Grupos de Pedagogos.¹⁰

3.10.1.1- Análisis de Jueces

Antes de elaborar el cuestionario, es importante destacar que fueron realizadas dos reuniones con dos estadísticos para discutir su concepción y formato, teniendo en cuenta el objeto de estudio además de los objetivos, el problema, entre otros aspectos inherentes a esa investigación. Tras su elaboración, fue realizada, a partir del 2 de diciembre de 2012, la validación de dicho cuestionario por expertos en educación, antes de la fecha en que se la divulgó en internet, el 12 diciembre de 2012, ya en su versión definitiva. Para ello, se ha tomado como referencia para esa validación, la llamada técnica “Análisis de Jueces”¹¹, cuyo objetivo fue comprobar si los artículos del cuestionario estaban o no refiriéndose a la temática en estudio y si estaban claras en sus preguntas.

En el “Análisis de Jueces”, los especialistas son invitados en función de sus conocimientos y experiencias en el área que está siendo objeto de estudio. Así, individualmente, juzgan si los ítems del instrumento de la investigación que se realiza, se refieren o no a lo que se pregunta o evalúa, bien como su pertinencia, considerando

⁹Ead-1@listas.unicamp.br <https://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ead-1>

¹⁰gruponacional@terra.com.br

¹¹ Según Pasquali (1999) en el citado “*Análise dos Juízes*”, denominado también como “*Prova de Juízes*” se realiza un análisis semántico del cuestionario, que consiste en “verificar se los ítems del mismo son de fácil comprensión para la población *meta*, así como para evitar alguna palabra *menos elegante* en la formulación de los ítems”. Según ese autor, el “Análisis de los Jueces” tiene el objetivo de verificar se los ítems están o no refiriéndose al objeto de estudio.

objeto de estudio de investigación, sus objetivos, su problema, en fin, todo lo que se pretende conocer.

Para la referida validación, fueron invitados **once profesores/doctores que actuaban, preferentemente, en la Carrera de Pedagogía en Universidades Públicas Brasileñas, vía email (APÉNDICE 2)** o por teléfono, y se les solicitó ayuda para proceder al análisis de la primera versión del referido cuestionario. *Se ha adoptado, como criterio para la invitación, preferentemente, la titulación de doctor, la experiencia en la enseñanza en la Carrera de Pedagogía en una institución pública, y, principalmente que fuesen graduados en Pedagogía,* además de la indicación de otros colegas, también profesores, para aquellos que, de antemano, manifestaran su interés y disponibilidad para apoyar y contribuir en la referida validación.

Participaron, efectivamente, de la validación de dicho cuestionario siete profesores/doctores, seis mujeres y un hombre, pertenecientes a los cuadros docentes de dos Universidades Públicas Brasileñas (Universidad de Brasíliá- UnB y Universidad de São Carlos – UFScar), localizadas respectivamente en las regiones centro-oeste e sudeste. El texto arriba citado (**APÉNDICE 3**) contiene las siete “Fichas”, en las que los nombres de los profesores fueron sustituidos por letras, a fin de preservar en el anonimato la identidad de cada uno.

Hay que destacar la experiencia de estos profesionales pues la mayoría tenía más de veinte años de docencia en la Carrera de Pedagogía.

Los profesores invitados fueron orientados para acceder al e-mail danziatopedagogia2@gmail.com para sus comunicaciones.

Abajo del cuestionario que les fue enviado, como apoyo a esa tarea de análisis de validación de las preguntas, se elaboró una ficha denominada “**Tabla Análisis de los Jueces**” (APÉNDICE 3) que contenía, separadamente, todos los ítems/puntos del cuestionario, con indicaciones, en tres columnas para que, según su criterio, confirmaran si su decisión sería: mantenerlos, excluirllos o modificarlos. Además, había una cuarta columna destinada al registro de sus observaciones, cuando las juzgasen necesarias.

Fue añadida una orientación en el sentido de que era fundamental que esa Tabla fuera utilizada, en acción conjunta al análisis del cuestionario, así como considerar también los objetivos del estudio. Observamos que tal procedimiento no siempre fue seguido por la totalidad de los profesores, a juzgar por algunas de sus sugerencias que evidenciaban la lectura parcial del “Análisis de Jueces”, con consulta al cuestionario.

Como ejemplo, citamos las observaciones hechas por un profesor sobre la necesidad del ítem referente al año de graduación del que respondía al cuestionario, así como sobre al pueblo donde había nacido. Teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación, sin duda, todos los ítems eran importantes, para que se efectuaran los posibles cruzamientos de datos, establecer la relación con el número de pedagogos que permanecieron en la región en que nacieron o estudiaron, además de las características del autor de las respuestas que permitiría la posterior triangulación con otros aspectos indagados.

De igual modo, otra observación fue hecha sobre la posible redundancia del ítem 1.8, al indagar si el autor de las respuestas era graduado en Pedagogía, visto que el

cuestionario ya, en su inicio, llamaba la atención en el sentido de que debía ser rellenado solamente por Pedagogos. Consultados los estadísticos, nos fue dada la orientación de seguir manteniendo ese ítem, incluso tenerlo como obligatorio, porque así estaría asegurada la encuesta sólo para pedagogos y no para otros licenciados. Era importante garantizar que eso no ocurriera. A pesar de ese cuidado, al analizar los cuestionarios hubo que invalidar más de diez encuestas, porque quienes las respondían no eran pedagogos.

Adoptamos como criterio para proceder a los ajustes sugeridos por los profesores, el hecho de que la observación sobre un determinado ítem o cuestión, hubiera sido presentada por más de un consultado, así como su pertinencia en relación a los objetivos y el marco teórico de la investigación. Así, una observación no fue contemplada si había sido presentada por un único profesor, muy probablemente evidenciaba la lectura de la “Tabla Análisis de Jueces”, pero no la consulta al cuestionario y a los objetivos.

Destacamos que siete profesores consideraron el cuestionario pertinente y sus cuestiones, de modo general, muy claras y consonantes con los objetivos de la investigación. Algunos profesores hicieron elogios, otros contribuyeron aún más de lo que se les había solicitado, como, por ejemplo, un consultado que registró en cada ítem su relación con los objetivos del estudio propuesto, así como con los demás ítems del cuestionario, demostrando su atención e interés.

El análisis de los registros y observaciones presentes en siete ítems al “Análisis de los Jueces” indicaron que hubo algunas importantes sugerencias, sobre aspectos formales relativas al orden de determinadas cuestiones, así como la indicación de la

posible modificación de algunos términos, las cuales fueron, en general, contempladas. Por otra parte, no hubo observación sobre la pertinencia de los contenidos, aunque hubo una duda, presentada por un consultado sobre la importancia y necesidad de que el cuestionario abordara, en el ítem 3.2, la formación del pedagogo brasileño para actuar en “espacio no - escolar”. Sugerencia sorprendente puesto que cuestionaba la actuación del pedagogo en espacios no escolares.

En efecto, confirmamos la importancia de dicha pregunta, teniendo en cuenta que en las DCNP/MEC- 2006, uno de los principales documentos regulatorios de la Carrera de Pedagogía en Brasil, se resalta la necesidad de formación del pedagogo para actuar en espacios no escolares, incluso, en más de un párrafo, razón por la cual, también, fue objeto del análisis documental. Por lo tanto, la formación del pedagogo brasileño para actuar en “espacio no-escolar” es uno de los objetivos específicos y una de las categorías “clave” de esta investigación.

Fueron contempladas las sugerencias consideradas pertinentes, de modo que el cuestionario fue ajustado y quedó compuesto de treinta y una cuestiones o ítems, diez “abiertos” y los demás “cerrados”. Fue elaborado de forma mezclada con la finalidad de obtener datos e informaciones cuantitativas y cualitativas, por medio de datos y opiniones de los pedagogos acerca de la Carrera de Pedagogía en Brasil. Indudablemente, la validación contribuyó fuertemente para que el cuestionario, tras los ajustes sugeridos por el equipo de profesores, haya sido aplicado sin problemas.

Tras la validación, el cuestionario fue publicado en el GoogleDocs, en la dirección danziatopedagogia2@gmail.com con una estructura compuesta, inicialmente, por preguntas de identificación del consultado referente a los datos e informaciones que

podieran caracterizar su perfil, tanto las indicaciones de su género, color o raza, fecha de nacimiento, ciudad donde nació y vive, su nacionalidad y año de graduación en Pedagogía, institución en la que estudió, y si había realizado estudios de posgrado u otros.

Posteriormente, solicitamos información sobre su actuación profesional, en especial si actuaba en el área de graduación, su conocimiento sobre las DCNP/MEC-2006 y si la Carrera de Pedagogía había propiciado la formación necesaria para su actuación laboral. Después, se les pedía su opinión sobre las tres principales dificultades que enfrentaban en el desarrollo de su trabajo y, de igual modo, las tres competencias que consideraban prioritarias para el pedagogo, así como sobre el uso pedagógico de las tecnologías y, finalmente, sus comentarios y contribuciones sobre lo que se les había preguntado.

Las importantes contribuciones derivadas de la referida validación nos llevaron a invitar a algunos Pedagogos, ex-alumnos y a otros por ellos indicados, para contestar al cuestionario de inmediato, cinco días antes de su divulgación en la Web, para que también, cuidadosamente, fuesen observadas la transparencia y pertinencia de sus ítems y, en caso de que identificasen algún problema o duda, que fuera comunicado inmediatamente con vistas a su posterior aclaración. A estos diez primeros consultados los denominamos “Grupo Piloto”. Por cuanto no hubo comunicación de dudas o críticas, a finales de diciembre de 2012, el cuestionario fue presentado junto al formulario del GoolgDocs, en versión definitiva.

Con relación a la selección de los jueces, hay que considerar la experiencia y la cualificación de los miembros de ese comité. Se recomienda describir los criterios

utilizados en esa selección. Entre esos criterios, la bibliografía señala: tener experiencia clínica; publicar e investigar sobre el tema; ser perito en la estructura conceptual utilizada y tener conocimiento metodológico sobre la construcción de cuestionarios y escalas. Se indica, también, la inclusión de personas no profesionales potencialmente relacionadas con la población objeto de estudio. Esa inclusión de personas no profesionales aseguraría la corrección de frases y términos que no estuvieran muy claros. Se recomienda que debe estar compuesto por personas bilingües y por especialistas en el área de conocimiento del instrumento, que precisan ser informados sobre las medidas y conceptos seleccionados. La evaluación de los jueces puede comprender procedimientos cualitativos y cuantitativos. El proceso tiene inicio con la invitación a los miembros del comité de los jueces. Estes especialistas deben recibir una carta explicativa y un cuestionario desarrollado específicamente para esa evaluación. Algunos de los autores sugieren la inclusión de un cuestionario para una breve caracterización de esos especialistas. La carta debe explicar por qué el sujeto fue seleccionado como juez y la relevancia de los conceptos usados y del instrumento como un todo. Se recomienda, también, incluir el objetivo del estudio, la descripción del instrumento y su puntuación e interpretación, tras una explicación sobre la forma de respuesta. Puede contener también definiciones conceptuales que dieran origen al instrumento, las dimensiones involucradas y el modelo de medida usado. Es decir, dar las bases conceptuales y teóricas del instrumento. Se fuera importante, puede también incluir informaciones sobre el contexto y la población involucrada.

3.10. 2 - Entrevistas

En consonancia con la importancia que tiene la entrevista como técnica aplicada en estudios científicos, también, en el ámbito de esta

investigación fue considerada como estrategia fundamental para la recogida de información, al tener en cuenta, su flexibilidad y, a su vez, su adecuación para la mejor comprensión del objeto de estudio, sobre todo en abordajes cualitativos. Además, la entrevista tiene como característica general, por una parte permitir más posibilidades de profundizar en las informaciones apuntadas por otras técnicas que son, a veces, de alcance más superficial y, por otra, ganar vida y nuevos caminos al empezar el diálogo entre investigador y entrevistado agregando hallazgos sorprendentes y contornos no esperados.

En este aspecto, su importancia consiste especialmente en permitir posibilidades de interacción, fruto del encuentro personal entre entrevistador y entrevistado, aunque, hoy, tal contacto puede ocurrir mediado por las TIC que en función de su evolución son, también denominadas tecnologías digitales de información y comunicación – TDIC¹².

Sin embargo, las conocidas TDIC acortan las distancias físico-geográficas y temporales entre los protagonistas de la entrevista por medio de las herramientas asincrónicas¹³, por ejemplo los *chats*.

¹²Respecto a las tecnologías digitales de información y comunicación uab (2011, p. 21) destacan que la presencia de las tecnologías digitales en nuestra cultura contemporánea crea nuevas posibilidades de expresión y comunicación, generando otros campos de estudio y de investigación antes inexistentes. Así, ilustran su importancia fundamentados en que las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) introducen nuevos modos de comunicación, permiten la expresión del pensamiento por las modalidades como la da escrita (linear, secuencial) y de la imagen (simultaneidad, espacialidad) y la combinación de esas modalidades, en el que tiene sido conocido como multimodalidad o hipermodalidad cuando diferentes modalidades son integradas en la hipermidia.

¹³ Comprendemos por interacción síncronas las que acontecen en tiempo real, de inmediato, charlas “online”, por medio de herramientas (*skype, facetime, haungout*, teleconferencia, videoconferencia, *chats, msn*, etc) y las asincrónicas que son registradas en mensajes “off line”, por medio de herramientas (Fórum de discusión, twitter, listado de discusión, *email, Facebook*, entre otros).

En ese sentido, Gaskell (2002, p. 65) asevera

“La entrevista cualitativa tiene como objetivo la comprensión detallada de las creencias, las actitudes, los valores y las motivaciones, en relación a los comportamientos de las personas en los contextos sociales específicos.”

En efecto, las entrevistas pueden ocurrir de maneras distintas, individual o en grupo, presencial o mediada por tecnologías, tanto como en modalidad de entrevista estructurada, semiestructurada o mezclada, ya como no estructurada. Por supuesto, las dos primeras son realizadas con el apoyo de un guión, pero todas ellas pueden, aun, ser filmadas o grabadas, con permiso del entrevistado.

En el contexto de sus modalidades, Laville (1999) indica que las entrevistas se desarrollan en función de sus formas de estructuración.

“Así, puede la entrevista tener carácter estructurado, construido en base a un cuestionario, uniformizado y objetivo con sus opciones de respuestas determinadas, de cara a las preguntas cerradas. Por otro lado, la entrevista semiestructurada o parcialmente estructurada se caracteriza por tener preguntas abiertas hechas, en general, verbalmente en un orden previsto, pero en la cual el entrevistador tiene plena libertad de cambiar su secuencia, hasta puede añadir otras preguntas de aclaración o retirar preguntas, mezclando preguntas y conversación, razón por la cual, también pueden ser denominadas como entrevistas mezcladas. Además, tenemos la modalidad de entrevista no-estructurada en la que, por regla, ésta gravita en torno a uno o varios temas objeto de conversación, como también, en algunas preguntas previas, pero que, en su desarrollo, crea otras en función de sus objetivos y de las respuestas obtenidas” (1999, p.189-190).

Asimismo, advierte, el citado autor, que ninguna técnica o instrumento de investigación es perfecto, de modo que llama la atención sobre la necesidad del investigador de tener especial cuidado al decidir qué informaciones necesarias permitan extraer en relación a lo que busca comprender en su investigación. A continuación, comenta también, que la entrevista puede ser usada combinando sus modalidades o formas, como por ejemplo, podrá profundizar o complementar las informaciones recogidas por una entrevista estructurada, con una semiestructurada o no estructurada, individual y grupal, siempre teniendo en cuenta la concepción de su trabajo y lo que busca comprender con el uso de la entrevista y decidir qué forma y modalidad son mejores para resolver el problema de su investigación.

Sin embargo, Flick (2004, p. 106) llama la atención en el sentido de que

“Se espera que estas cuestiones sean libremente respondidas por el entrevistado y que, conforme él va ofreciendo informaciones particulares e importantes, otros cuestionamientos relevantes pueden ser realizados.”

Respecto la entrevista semiestructurada, Triviños (1987, p. 146) destaca que

“Podemos entender por entrevista semiestructurada, generalmente, la que se origina de ciertos cuestionamientos básicos, apoyados en teorías e hipótesis, que interesan a la investigación, y que, en seguida, ofrecen amplio campo de interrogantes, fruto de nuevas hipótesis que van surgiendo a medida que se recibe las respuestas del informante. De esta manera, el informante, siguiendo espontáneamente la línea de su pensamiento y de sus experiencias dentro del foco principal planteado por el investigador, comienza a participar de la elaboración del contenido de la investigación.”

En esa misma línea de pensamiento, encontramos, también, en Hébert, Goyette y Boutin (1990, p. 163) la indicación de que existen numerosas tipologías de entrevista. Así, presentan, por ejemplo, a Cockburn (1980) que establece una distinción entre las entrevistas de tipo *sociográfico* y las de tipo fenomenológico. Para este autor, en cuanto al primer caso, el entrevistador no es parte del fenómeno estudiado, y en el segundo, no obstante verse como exterior al fenómeno, el entrevistador se compromete en el proceso al investigar las percepciones de los que de él hacen parte buscando comprender el modo cómo funciona el sistema.

Al hablar sobre la importancia de la entrevista, De Val Cid y Brito (2005, p. 54) llaman la atención en el sentido de que la sociedad actual la ha convertido en una herramienta de uso tan cotidiano, que para ellos sería imposible, hoy, concebir nuestro mundo sin ella. Así, somos entrevistados por teléfono, para conocer nuestra intención de voto en futuras contiendas electorales y muchas otras demandas.

En definitiva, los citados autores resaltan que la entrevista es un medio de obtención de datos, teniendo en cuenta que

“La entrevista en la investigación social no ha sido ajena a esta universalización de su uso y se ha incluido en su repertorio de prácticas, dentro del cual ocupa un lugar protagónico al ser compartida por investigadores positivistas (cuantitativos) e interpretativos (cualitativos)” De Val Cid y Brito (op. cit, p. 54).”

En otras palabras, la entrevista, al ser considerada una interacción ocurre de forma asimétrica, porque es una técnica en la que el investigador hace preguntas al investigado para la obtención de datos que interesan a la investigación. Sin duda, es una

forma de interacción social y de diálogo, pero asimétrico porque una de las partes busca recolectar datos y la otra es fuente de información.

En consonancia con esta preocupación, nos alerta Flick (2004) en el sentido de que,

“Es más probable que los puntos de vista de los sujetos entrevistados sean expresados en una situación de entrevista con un planteamiento relativamente abierto más que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario”, Flick (2004, p. 89).

A continuación y coherentes con el énfasis puesto en el abordaje cualitativo priorizado en esa investigación y teniendo en cuenta su adecuación respecto al objeto de estudio, a los objetivos y al problema, desarrollamos entrevistas en la modalidad semiestructurada, con la expectativa de que las informaciones recogidas permitiesen profundizar en los aspectos indicados y evidenciados por las otras técnicas empleadas, tanto como por su característica de agregar nuevas ideas, contribuciones, cuestionamientos y sugerencias.

No por otra razón, justificamos la elección de dicha modalidad de entrevista, pero también, por tratarse de un momento privilegiado de interacción “cara a cara” entre entrevistado y entrevistador, permitiendo no sólo descubrimientos, sino también el intercambio de ideas y que nuevas preguntas sean hechas y agregadas en una especie de movimiento en espiral cuya dinámica acontece como resultado de la pregunta anterior y que así, sucesivamente, se integran al guión inicial. Por otro lado, aunque las entrevistas mediadas por internet, no hayan ocurrido, presencialmente, priorizamos en su concepción el uso de cuestiones abiertas y, además otras que los entrevistados fueron

invitados a hacer, de modo que el formato del Formulario se aproximara lo más posible a un guión de entrevista semiestructurada.

Por otra parte, destacamos que la adopción de dicha modalidad se justifica, además, por su característica complementaria a lo que fue registrado o evidenciado por otras técnicas, muchas veces de modo no muy claro, en las “*entrelíneas*” de un diálogo. Por lo tanto, no sólo propicia aclaraciones, sino que también permite al entrevistado la oportunidad de reflexionar, construir y reconstruir sus ideas y opiniones durante el desarrollo de la técnica. En este caso, aliada especialmente a los cuestionarios, como también a los grupos de discusión. Así es que, en estas ocasiones podemos observar si los entrevistados ratifican, lo que registraron en los cuestionarios y en sus exposiciones en los *grupos de discusión*, así como si presentan nuevas miradas sobre el tema, es decir, si verbalizan otras opiniones y puntos de interés, que no han señalado, en sus exposiciones en sus hablas y diálogos en el grupo de discusión. Y también, para focalizar en aquello en lo que han dado pistas, en las otras técnicas.

A su vez, inicialmente, previmos realizar 12 (doce) entrevistas presenciales semiestructuradas, como *muestra intencional*¹⁴, objetivando conocer la opinión de los entrevistados sobre los principales aspectos relacionados con la discusión de la Carrera de Pedagogía brasileña, en las 3 (tres) categorías de entrevistados especificadas a continuación:

¹⁴ Thiollent (1988, p. 62) clasifica la muestra intencional como “un pequeño número de personas que son seleccionadas intencionalmente en función de la relevancia de sus exposiciones”. Estas personas deben atender a criterios establecidos en la investigación, coherentes con los objetivos planteados.

- a) Estudiantes de la temática de la Carrera de Pedagogía (3)
- b) Profesores, Decanos o Coordinadores de la Carrera de Pedagogía de Facultades de Educación (5, uno de cada institución pública de las 5 regiones geográficas)
- c) Empleadores (2 instituciones públicas y 2 privadas, que tuviesen pedagogos entre los miembros de sus equipos)

A continuación, al empezar las entrevistas, fueron agregadas las letras “a” y “b”, en la Categoría de Profesores, Decanos, Coordinadores y Estudiantes de la temática de la Carrera de Pedagogía, dado que algunos estudiosos/especialistas del tema pedagogía, también, son docentes de dicha Carrera y viceversa.

Por otro lado, aunque no previstas en la planificación original, se hicieron otras entrevistas por sugerencia de los propios entrevistados que, poco a poco, indicaron a otros colegas profesores, decanos y coordinadores de la Carrera de Pedagogía de Facultades de Educación en varios estados brasileños.

Tales entrevistas fueron mediadas por la tecnología digital, vía internet, por medio del formulario GoogleDocs, en la dirección (danziatopedagogia2.1@gmail.com).

Finalmente, fueron realizadas 33 (treinta y tres) entrevistas con Profesores, Decanos o Coordinadores de la Carrera de Pedagogía de Facultades de Educación y estudiantes de la temática de la Carrera de Pedagogía brasileña. Siete fueron presenciales, semiestructuradas, por medio de una muestra intencional, configurada de acuerdo con los criterios definidos en el proyecto, por supuesto, con profesores de la Carrera de Pedagogía, preferentemente, también pedagogos, algunos coordinadores de graduación de dicha Carrera o Decanos de Facultades de Educación y otros docentes estudiantes de la temática de Pedagogía.

Los entrevistados presencialmente fueron invitados, en su gran mayoría, por teléfono. En general, no hubo problemas en la aceptación porque destacaron la importancia del tema de la investigación. La dificultad existió solamente en compatibilizar las agendas. En este aspecto, fue notable el interés de los entrevistados por participar y reflexionar sobre la Carrera de Pedagogía.

Por otro lado, algunos autores, conocidos por su condición de estudiosos de la temática de la Pedagogía brasileña, incluso citados en el “Marco Teórico”, al recibir la invitación, resaltaron, por escrito, el placer de participar señalando la gran relevancia del tema, pero no hubo contacto para concretar la fecha de la entrevista presencial, ni para entregar el formulario relleno, que les fueron enviados con sus propias sugerencias.

En ese contexto, hubo un caso, por ejemplo, quizá interesante, en que la autora invitada contestó por escrito de forma muy amable sobre la importancia del estudio, de las cuestiones propuestas en el formulario, pero que, por estar siempre muy ocupada, sugería buscar en sus libros las respuestas para las cuestiones elaboradas, salvo mejor juicio, “copiar y pegar”. Dado que se negó a la entrevista, se no incluyeron sus opiniones.

Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los entrevistados, tuvieron una duración de más de una hora y desarrolladas bajo las directrices de un Guión.

A continuación, las otras veinte y una (21) entrevistas fueron hechas por adhesión de los participantes constituyéndose, a ejemplo del cuestionario, en una muestra *Snowball* mediadas por tecnología digital, por medio de un *formulario, con preguntas abiertas y cerradas, vía Google Docs (APÉNDICE 4)*.

En efecto, en relación a las cuatro (4) entrevistas previstas con la Categoría de Empleadores, en verdad, fueron realizadas cinco (5), porque en una de las instituciones privadas, un director jubilado llegó de visita y manifestó interés por colaborar con su colega y actual directora. Los dos participaron de la entrevista al mismo tiempo.

Las cinco (5) entrevistas se llevaron a cabo con un director de la Escuela Nacional de Administración Pública – ENAP (institución pública responsable de la capacitación y formación continuada de servidores y dirigentes de la administración pública brasileña); con un director del Servicio Nacional de Aprendizaje Rural – SENAR (institución originalmente pública y hoy privada, aunque controlada financieramente por el Tribunal de Cuentas de la Unión - TCU); con una directora de la Red “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” – CNEC (sin objetivos lucrativos, según consta en la información institucional de su portal (www.cenec.com.br), donde los estudiantes pagan sus estudios aunque haya posibilidades de acceder a becas (la red CENEC es presentada como uno de los mayores grupos educativos y como una de las mil mayores empresas del país; además, curiosamente, de estar presidida por un parlamentario federal). Finalmente, fueron entrevistados dos directores del Centro de Enseñanza Tecnológico de Brasilia – CETEB, institución de naturaleza privada.

De igual modo que en las entrevistas anteriores, no hubo mayores problemas para realizarlas, fueron presenciales, grabadas y semiestructuradas con ayuda de un *Guión* (APÉNDICE 7).

3.10.3 - Grupos de Discusión y Reflexión de los Resultados Parciales

En el ámbito de esta investigación la opción de utilizar el grupo de discusión como estrategia técnica complementaria a los resultados parciales derivados de los cuestionarios se justificó, sobre todo, de cara a su principal característica de propiciar una dinámica en la cual todos los actores se puedan expresar libremente, frente a los cuestionarios. Por consiguiente, al dialogar y reflexionar sobre las especificidades de un determinado tema y sobre los demás aspectos generales relacionados, los miembros del grupo de discusión, por medio de la interacción establecida, hacen importantes contribuciones para la mejor comprensión del objeto de estudio.

A su vez, debemos aclarar que su utilización complementaria a las informaciones extraídas de los cuestionarios no resta importancia o prioridad de uno sobre u otro, tampoco una posible visión de utilización secundaria, sino que de cara a su naturaleza metodológica notablemente conversacional, también, es utilizado en la bibliografía de investigación de las ciencias sociales con carácter complementario.

En el contexto de su uso junto a otras técnicas, Flores (2006) argumenta

“Los grupos de discusión son en esencia técnicas complementarias de los estudios cuantitativos, y formarían parte de estrategias de investigación que incluyen diversas técnicas de elaboración de datos. El empleo conjunto abre paso a la posibilidad de triangulación, confirmando los hallazgos de los grupos de discusión mediante el contraste con los resultados de técnicas como el cuestionario” Flores (2006, p. 209).

Sin embargo, el citado autor, complementa su explicación y señala que el empleo con posterioridad de grupos de discusión, con vistas a la interpretación de los

resultados obtenidos por otros medios, generalmente de datos numéricos sobre conductas o actitudes para los que se precisa una explicación.

Además, el grupo de discusión fue elegido como ocasión privilegiada, no sólo por poseer rasgos de diseño abierto y configuración flexible, sino por tener en cuenta que la interacción entre sus miembros permitiría aflorar importantes contribuciones de la práctica cotidiana de los pedagogos, registradas en sus memorias y puestas de manifiesto en las producciones discursivas hechas en su desarrollo.

En efecto, tales contribuciones serían expresadas en discursos contruidos por personas con experiencia profesional y, por tanto, hablarían con propiedad sobre la Carrera de Pedagogía en Brasil, de modo que su lenguaje pedagógico aclarase puntos específicos relativos a los desafíos, dificultades y matices de dicha Carrera.

Igualmente, parece oportuno destacar, que en el grupo de discusión el investigador juega un importante papel de moderador, lo que requiere que sea sujeto integrado en el proceso, no mero observador, esto es, actuar más allá de los datos recogidos, reflexionando sobre el escenario discursivo en desarrollo, estimulando la interacción entre sus miembros y captando lo que debe ser investigado en las “pistas” provenientes de la subjetividad que emerge de la situación discursiva creada.

Desde nuestro punto de vista y en consonancia con los aspectos presentados en los párrafos anteriores, en su diseño deben existir otros rasgos que califican la investigación, desde su concepción, organización y funcionamiento. A este respecto es importante considerar que los miembros del grupo se desconozcan, previamente, entre sí. Argumenta Alonso (1998, p. 104) que es condición necesaria para que libremente hablen sobre los temas puestos en discusión en el grupo. A su vez, resalta que la

situación de conocimiento previo a la formación del grupo de discusión, o cuando menos el conocimiento íntimo, pueden provocar posibles inhibiciones al tratar temas que puedan ser delicados. Afirma que se trata de una cautela metodológica de la mayor importancia, teniendo en cuenta que la razón es simple puesto que el grupo de discusión trata de activar, de una forma dialógica, las representaciones sociales que construyen los diferentes campos sociales y simbólicos que se tratan de investigar. Entonces es en la propia discusión donde se tiene que elaborar el sentido y la historicidad de esas representaciones. En otras palabras, Alonso resalta que el grupo de discusión opera sobre lo que, como representación social, pasa a la memoria cotidiana de las personas (op. cit, p, 105).

Respecto a las cautelas metodológicas, Flores (2006, p. 206) también recomienda atención al lugar (aunque no sea una condición determinante a su realización), preferentemente el encuentro debe ser en lugar neutral, y con infraestructura adecuada, a fin de que no pueda ser asociado con una determinada institución relacionada con el tema objeto de discusión o con ninguno de sus miembros, ni del investigador.

En principio, nos parece importante reflexionar sobre lo que dicen algunos estudiosos sobre el grupo de discusión, empezando por la dificultad en definir “*qué es el grupo de discusión*”

En efecto, en educación la discusión de grupo – cuando se utiliza - se ha empleado, *grosso modo*, como técnica de enseñanza y de aprendizaje, o como procedimiento para la formación del profesorado, de reunión con la comunidad o con los padres. Por otro

lado, sólo en tiempos recientes, las posibilidades de uso de grupos de discusión en el ámbito educativo comienzan a ser consideradas por los investigadores del área.

Sin embargo, los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de investigación sociológica. En la bibliografía sobre investigación en ciencias sociales, a su vez, encontramos los términos de “grupo de discusión” o “discusión de grupo”, grupo focal, entrevistas en grupo, entre otras denominaciones refiriéndose a una diversidad de experiencias grupales, pero con concepciones, finalidades y funcionamiento muy variados.

En ese contexto, al abordar ese tema Flores (2006) entiende el grupo de discusión

“Como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que están reunidos, durante un tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (2006, p. 201).

Sobre ese aspecto y en la tentativa de una primera definición de grupo de discusión se destacan sus aspectos más manifiestos: reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona. Así, se dice algo, que tal y como resalta Callejo (2001, p.21) queda todavía mucho por definir.

Sobre la referida definición, Callejo llama la atención en el sentido de que se ha evitado usar el término grupo y no solamente por no incluirlo en la definición, sino teniendo en cuenta que se trata de un principio importante: es una de las claves para entender el funcionamiento de esta práctica de investigación: el grupo de discusión no

es un grupo de discusión: i) la agrupación es un horizonte que empieza a constituirse cuando los participantes se refieren a un nosotros; ii) el grupo es una situación microsocia, la reunión, con aplicación macrosocia, es una vía para conocer y no una; y iii) en el grupo de discusión se dialoga, se conversa, se habla, se produce/reproduce un discurso, etc.

Advierte Callejo que se hacen todas esas cosas, que son más o menos similares, de modo que en su génesis, en su producción, son un diálogo, pero en su resultado, es un discurso. Sin embargo, el punto final es lo que produce la unidad discursiva. Con todo, puede haber varios discursos, producirse varias unidades de sentido en la construcción discursiva y entablarse un diálogo con distintos discursos (Callejo, 2001, p.23).

Destaca, este autor que el diálogo puede derivar en discusión, mientras, ambos parecen proceder de conversar: dialogar y discutir son formas de conversar. Comenta que podemos considerar dialogar o conversar dos formas de hablar, por lo tanto, lo que hace el grupo de discusión es hablar. Señala, también, que “el grupo de discusión es una pregunta sobre el discurso, aun cuando sea una pregunta implícita: ¿qué discurso tienen ustedes sobre tal tema?”(Callejo, op. cit, p.24).

Entiende Alonso (1998) que

“El grupo de discusión es, fundamentalmente, un proyecto de conversación socializada en que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la capacitación y análisis de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social” (1998, p. 93).

A continuación, afirma que el grupo de discusión es un proyecto – quizá un simple simulacro – de acción comunicativa, en el que los actores tratan de lograr un microacuerdo sobre los puntos problemáticos y los núcleos temáticos de su conversación. Llama la atención para la cooperación discursiva, como principio que regula el funcionamiento del grupo y explicita que los actores implicados tratan de sincronizar sus planes de acción y representación en el horizonte de un mundo de la vida compartido, y sobre la base de interpretaciones complementarias (Alonso, 1998, p. 114).

A su vez, podemos comprender el grupo de discusión como

“Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos, y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por un conjunto) y en los discursos grupales (consenso)” (Ibáñez, 1992, p.78).

En ese sentido, el grupo de discusión es apropiado para expresar creencias y deseos, sobre todo, porque es el discurso lo que siempre articula el orden social y la subjetividad. Bajo su especificidad, “el grupo nace y muere donde y cuando quiere el preceptor” (Ibáñez, op. cit., p.272).

Como ya hemos visto en Alonso y Flores, también Ibáñez destaca la imprescindible observancia metodológica en la composición de los grupos. Así, al tratar sobre la estructura del grupo, pone de relieve las fronteras del grupo en cuatro dimensiones: 1) *el tamaño del grupo*; 2) *la duración de la reunión*; 3) *la composición del grupo* y 4) *las relaciones entre el preceptor y el grupo* (Ibáñez, 1992, p. 272 - 278).

Como hemos dicho en el apartado inicial, se llevaron a cabo dos *grupos de discusión y reflexión de los resultados parciales del cuestionario* destinado a los pedagogos del ámbito nacional, vía internet y de la herramienta *Google Docs*.

De ese modo, los grupos de discusión se constituyeron tomando como referencia los criterios pertinentes a cada uno de ellos, siendo uno formado por “pedagogos veteranos” y otro por “pedagogos noveles”. Los miembros de los dos grupos han sido seleccionados con apoyo de la media digital facebook, lista de discusión de pedagogos, indicaciones de otros colegas y fueron invitados por teléfono, por la investigadora. Para la composición, se consideraron los perfiles de los actores con relación a los criterios para la composición del **Grupo 1** -“*Pedagogos Veteranos*”- formado por *pedagogos que tuviesen entre 15 y 30 años de ejercicio profesional en la educación* y para el **Grupo 2** - “*Pedagogos Noveles*”- formado por *pedagogos con menos de 15 años de ejercicio profesional en el área de la educación*.

Observadas esas especificidades, es importante aclarar tras algunas reflexiones sobre la definición de estos criterios, que juzgamos oportuno integrar en la composición de los dos grupos, la experiencia profesional como pedagogos, con el fin de que conocer sus vivencias permitiría que sus contribuciones fuesen respaldadas por sus prácticas pedagógicas.

Los grupos se formaron por medio de muestra intencional según los aspectos relativos a la investigación cualitativa, en especial las comentadas cautelas metodológicas y, considerando las posibilidades de representatividad, cualificación y potencialidad para producir informaciones y discursos.

Los participantes residen en Brasilia, localizada en la región centro-oeste, su población está configurada por gente de todas las regiones geográficas brasileñas, sobre todo en cuanto a los distintos agentes gubernamentales y demás brasileños que fueron estimulados a radicarse en la meseta central brasileña.

Los dos encuentros para la puesta en marcha de los grupos de discusión ocurrieron en un salón de eventos, lejos de cualquier relación con las instituciones de sus respectivos miembros, y de la universidad de la investigadora, conforme preconiza el referencial teórico de esa técnica.

En líneas generales, ambos grupos fueron estimulados para reflexionar sobre preguntas básicas relacionadas a carrera de Pedagogía, construidas a partir de algunos resultados parciales obtenidos en la aplicación previa de un cuestionario, aplicado en ámbito nacional y contestado por sus pares de las cinco regiones brasileñas. Este contraste parece necesario para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Efectivamente, los grupos empezaron la discusión sobre *la formación recibida y el ejercicio real de la profesión*, con la finalidad de conocer sus expectativas en relación a la titulación en la Carrera de Pedagogía, sus trayectorias profesionales, la opinión sobre la identidad del pedagogo, desafíos y sus competencias profesionales, conforme Guión (APÉNDICE 7). No obstante, y a pesar de nuestro cuidado para que no se sobrepasaran las dos horas de discusión, curiosamente, el grupo de los “pedagogos noveles” prolongó su conversación *por quince minutos* más, y, la participación finalizó tras mucho esfuerzo de la investigadora.

La discusión de los grupos se centró en el problema de la investigación, empezando su desarrollo por una dinámica interpersonal de acciones y de

comunicaciones sobre los dos momentos planificados, con la intención de que sus exposiciones crearan y recrearan la realidad social concreta y se encaminaran al “hablar común” del grupo. En suma, las opiniones expresadas en sus discursos fueron importantes para la mejor comprensión del objeto de estudio, sobre todo, por la comparación de la mirada de esas dos categorías de pedagogos, que permitieron realizar la necesaria triangulación de los datos y fuentes.

La figura siguiente muestra una síntesis de los planteamientos de la investigación.

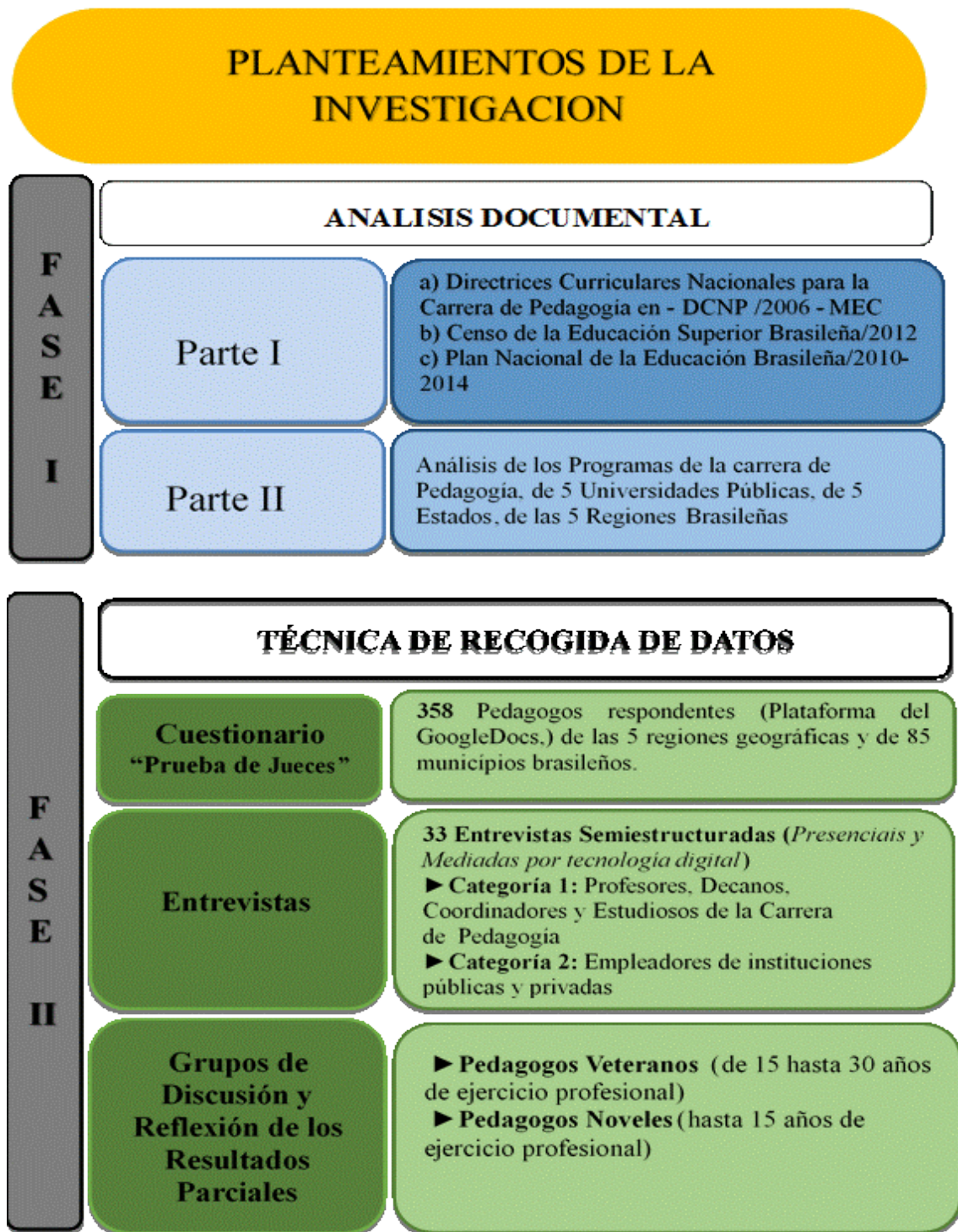


Figura 3 – Síntesis de Planteamientos de la Investigación

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DOCUMENTAL

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DOCUMENTAL

Este capítulo está dividido en dos partes: En la primera, se hace un breve análisis de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/ (MEC/2006), así como de otros documentos oficiales que influyen en el contexto de la formación del pedagogo brasileño. En la segunda, se presenta una visión general de la Carrera de Pedagogía en Brasil, por medio del análisis de los programas de estudio en las Universidades Públicas. Para ello se seleccionó una universidad por Estado de cada región geográfica brasileña, según los criterios de mayor índice económico regional.

Como objetivo pretendemos construir un marco de referencia en relación con algunos de los principales documentos oficiales de la Carrera de Pedagogía, así como reflexionar sobre el desarrollo de la Carrera de Pedagogía en las diferentes regiones brasileñas.

Es importante subrayar que, en el ámbito de esta investigación, el análisis documental ha sido fundamental como técnica de recogida de datos, porque sus resultados propiciaron no sólo el aporte de la legislación pertinente al objeto de estudio, sino que permitieron la construcción de nuevos interrogantes sobre la carrera.

En este estudio se ha realizado un análisis de importantes documentos legales que fundamentan y conforman la formación del pedagogo brasileño, con la finalidad de que se puedan comprender los aportes de la legislación y sus posibles contradicciones, han servido para que aclarar las dudas del trabajo de campo de esta investigación.

Tuvieron prioridad los tres documentos oficiales, presentados a continuación, ya que los demás decretos y documentos a la formación del pedagogo brasileño, fueron anteriormente citados en el histórico de dicha Carrera, dentro del capítulo del marco teórico:

- a) Las Directrices Nacionales para la Carrera de Pedagogía, en el ámbito del MEC/2006
- b) El Censo sobre Educación Superior Brasileña/2012
- c) El Plan Nacional de la Educación Brasileña/2014

4.1. - Las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía/ DCNP/2006

Las directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía constituyen un documento orientador y de función reguladora para las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), públicas y privadas brasileñas, que son enviadas a todo el territorio nacional con el fin de propiciar una base nacional común para los currículos de la Carrera, sin dejar de respetar las diversidades nacionales y la autonomía pedagógica de las instituciones universitarias. Tienen la finalidad de establecer bases comunes para que los sistemas y las instituciones de enseñanza superior puedan plantear y evaluar la formación académica y profesional ofrecida, así como acompañar la trayectoria de sus egresados, con un estándar de calidad reconocido en todo el país. Se trata de una importante fundamentación legal con vistas a la formación del pedagogo brasileño,

presente en el sistema [Meclegis](#), que contiene la compilación de la legislación referida a la enseñanza superior brasileña.

De hecho, las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía - DCNP fueron definidas por la Resolución CNE/CP 1/2006, del 15 de mayo del “Conselho Nacional de Educação – CNE” expresan la trayectoria de correlación de fuerzas entre proyectos distintos y contrarios para la reformulación de la Carrera de Pedagogía, secundados por los innumerables debates sobre su identidad y su finalidad de formación profesional.

En su artículo 1º dispone:

“la presente Resolución instituye las “Diretrizes Curriculares Nacionais” para la Carrera de Graduación en Pedagogía, grado de Licenciatura, definiendo principios, condiciones de enseñanza y del aprendizaje, procedimientos que deben ser observados en su planteamiento y evaluación, por los órganos de los sistemas de enseñanza y por las instituciones de educación superior del país, según los términos explicitados en los Pareceres [CNE/CP números 5/2005 y 3/2006](#),(Brasil, 2006)¹⁵.”

Se entiende que las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía, contenidas en los “Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 03/2006” y en la Resolución CNE/CP n. 01/2006, abren camino para nuevos debates sobre la formación en la carrera de Pedagogía. En consonancia con la comprensión del término directriz como guía y de que las Directrices Curriculares Nacionales han sido redactadas para ser un documento orientativo y regulador para las Instituciones de Enseñanza Superior. Un

¹⁵Resolución CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de mayo de 2006, Seção 1, p. 11.

breve análisis de su contenido pone en evidencia toda la complejidad de la Carrera de Pedagogía y de la siempre recurrente discusión sobre la formación e identidad del pedagogo brasileño.

En ese contexto, los cambios curriculares nacionales para la Carrera de Pedagogía estaban en el centro de la amplia y discutida reforma en la organización de las carreras de grado en Brasil, ocurrida, principalmente, en los años 90, fuertemente influenciada por la presión económica de organismos internacionales, que reclamaban al país, la formación de profesionales de nivel superior con perfiles compatibles con las exigencias del mercado globalizado.

Fue a partir de aquella década cuando estimuló el proceso de elaboración de directrices curriculares nacionales para las diversas Carreras de Grado del país, con la promulgación de la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que estableció las Directrices y Bases de la Educación Nacional (MEC/ 1996), denominada “LDB”/1996.

Aunque el proceso de elaboración de las DCN de las carreras de grado en Brasil se inició, oficialmente, a partir de la década de 90, solo en 1999, el MEC instituyó una Comisión de Especialistas para tratar de elaborar las directrices curriculares de la Carrera de Pedagogía.

Fueron necesarios casi diez años para que surgiera el embrión de las Directrices Curriculares de la Pedagogía, cuyas discusiones alcanzaron mayor impacto en 2005, cuando el MEC presentó la primera versión del Proyecto de las DCNP y, después de largos debates, modificado en diversas versiones. La década de los años 90 estuvo, así, caracterizada por una búsqueda de reformulaciones que pueden ser

atribuidas a los cambios ocurridos a través de la citada LDB/96 y a las distintas iniciativas para un ordenamiento de las Directrices Curriculares Nacionales.

Según Evangelista & Triches (2008, p. 2), se han divulgado, posiblemente, 22 (veintidós) versiones de las DCNP, lo que indica el intento del MEC por conciliar e incorporar las contribuciones surgidas de distintos segmentos, al mismo tiempo que pone de manifiesto las innumerables presiones originadas desde las entidades educativas del país. Después de largas discusiones mantenidas en el mundo académico y en las representaciones del área educativa, fue publicada en mayo de 2006 la versión oficial de la DCN de la Carrera de Pedagogía. Se puede comprobar que la trayectoria para su elaboración muestra las controversias y críticas referidas a los artículos 61 al 65 de la citada LDB, que trataban sobre la formación de los profesionales de la educación, con especial hincapié en la formación de los pedagogos.

Tales críticas se concentraron de manera notable en dos grandes corrientes contrarias:

- i) una, compuesta por educadores miembros de la “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE”, que defendían la *docencia*, como base de la formación de los pedagogos, y;
- ii) otra, formada por educadores que ponían el énfasis de la formación del pedagogo en la *actividad pedagógica*.

De esa forma, tras idas y vueltas en las reformulaciones del texto la versión final presentada en 2006, indicó una aparente búsqueda, por parte del MEC, de contemplar el proceso de discusión ocurrido en el área educativa.

Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación – CNE, al considerar la docencia como base de formación de la Carrera de Pedagogía en las Directrices Curriculares, no obstante haber buscado atender diferentes contribuciones, se inclinó por la posición de importantes entidades ligadas a la educación, como: “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE”, “Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE”, “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED”, “Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES” y “Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR ANFOPE”.

Otras propuestas no fueron priorizadas como las originadas en importantes grupos de intelectuales y estudiosos de la pedagogía, que firmaron el “Manifiesto de Educadores Brasileiros (2005)”, como tampoco la de la “Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia”, que se mostró, claramente, contraria a la formulación del CNE.

Al analizar el recorrido histórico de la elaboración de las directrices, confirma Vieira (2011, p.9) que “el manifiesto circuló en la comunidad educacitiva, a través de internet, a partir de setiembre de 2005 y expresaba su oposición a la propuesta de Directrices para la Carrera de Pedagogía anunciada por la CNE”.

Con más de un centenas de firmantes (120), la posición del grupo de intelectuales que elaboraron el referido Manifiesto defendía que:

“... la Carrera de Pedagogía se constituye en una carrera de grado cuya especificidad es el análisis crítico y contextualizado de la educación y de la enseñanza en cuanto

praxis social, formando el *bacharelpedagogo*, con vistas a la profundización de la teoría pedagógica, en la investigación educativa y en el ejercicio de actividades pedagógicas en diversos campos de la sociedad” (MANIFIESTO, 2005, p.1).

En ese sentido, en las críticas a las DCNP apuntadas en el manifiesto, se resalta, principalmente, la referencia a la formación en la Carrera de Pedagogía que, según sus firmantes, debería estar fundamentada en una acción pedagógica y no en una acción docente, porque, para ellos, la docencia, no podría ser la única referencia para la formación del pedagogo, ni tampoco su fundamento. El Manifiesto defiende, también, que la Carrera de Pedagogía debería conferir el grado de *Bacharel* - equivalente a Licenciado en otros países-, teniendo en cuenta la necesidad de que los “educadores, legisladores e investigadores del área educativa comprendan la pedagogía como campo científico y de investigación, que se constituye, prioritariamente, como una ciencia” (MANIFIESTO, 2005, p.1). Argumentaban que la Pedagogía se vincula directamente a la práctica educativa que constituye su campo de reflexión, investigación y análisis, teniendo como tarea el estudio y la reflexión sistemática sobre el fenómeno educativo y sobre las prácticas educativas para poder ser una instancia orientadora del trabajo pedagógico. Así, Pedagogía es ciencia de y para la educación, por lo tanto, es la teoría y la práctica de la educación: tiene un carácter, al mismo tiempo, explicativo, praxiológico y normativo sobre la realidad educativa, ya que investiga teóricamente el fenómeno de la educación, formula orientaciones para la práctica desde la propia acción y propone principios y normas relacionados a los fines y medios de la educación (MANIFIESTO 2005, p.1).

En consonancia con la crítica sobre priorizar la docencia en las DCNP Libâneo asegura:

“El contenido de la Resolución del CNE expresa una visión estrecha de la ciencia pedagógica, resultado de un equívoco teórico sin precedentes en la tradición de la investigación teórica del área, la inclusión de la pedagogía en la docencia, reduciendo la esencia de los procesos formativos a una de las dimensiones del trabajo pedagógico. Ese posicionamiento niega toda la tradición teórica y la estructura lógico-conceptual de la ciencia pedagógica producida desde Herbart, pasando por Dilthey, Durkheim, Dewey hasta autores contemporáneos de varios matices teóricos. Como ya fue mencionado, la insuficiencia epistemológica, como consecuencia de la ausencia de una concepción clara del campo teórico con la pedagogía, originó una Resolución llena de imprecisiones sobre la naturaleza de la actividad pedagógica, del campo científico de la pedagogía y su objeto, de las relaciones entre acción educativa y acción docente, entre actividad pedagógica y actividad administrativa, comprometiendo todo el marco lógico y teórico de la Resolución.” (LIBÂNEO, 2006, pag. 07)

Ese autor argumenta, al final, que la reglamentación de la carrera de pedagogía debería:

“... reglamentar la formación de pedagogos-especialistas por medio de estudios teóricos de la pedagogía, preparación para la investigación científica y para el ejercicio profesional en el sistema de enseñanza, en las escuelas y en otras instituciones educativas, incluyendo las no-escolares. Al ejercer su profesión, el pedagogo debe estar habilitado para desarrollar actividades relativas a: formulación y gestión de políticas educativas; evaluación y formulación de currículos y políticas curriculares; organización y gestión de sistemas y de unidades escolares; planteamiento, coordinación, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos

para diferentes franjas de edad; formulación y gestión de experiencias educativas; coordinación pedagógica y asesoría didáctica a profesores y alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje; coordinación de actividades de prácticas profesionales en diversos ambientes; evaluación y desarrollo de prácticas evaluativas en el ámbito institucional y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en varios contextos de formación; producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico del campo educativo; formulación y coordinación de programas y procesos de formación continuada y desarrollo profesional de profesores en ambientes escolares y no-escolares; producción y optimización de proyectos destinados a la educación a distancia y a medios educativos como vídeos y otros; desarrollo cultural y artístico para varias fajas etarias.” (LIBANEO, 2006, pag. 29)

Las directrices curriculares nacionales (DCNP/2006) disponen que la Carrera de Pedagogía estará constituida por tres núcleos: *estudios básicos*, *núcleo de profundización y diversificación de estudios* y *núcleo de estudios integradores*. Se busca, de esa manera, propiciar la formación integral del pedagogo, teniendo en cuenta las nuevas atribuciones que ese profesional tiene que adquirir, oficialmente, a partir de esta Resolución.

En otras palabras, la organización curricular de la carrera de Pedagogía debe estar compuesta por un núcleo de estudios básicos, uno de profundización y diversificación de estudios y otro de estudios integradores que propiciarán, al mismo tiempo, amplitud e identidad institucional relativa a la formación del Licenciado. Comprenderá, además de las clases y de los estudios individuales y en grupo, prácticas de trabajo pedagógico, como las de monitoreo, de prácticas curriculares, de investigación, de extensión, de participación en eventos y en otras actividades

académico-científicas que aumenten las experiencias de los estudiantes y consoliden su formación (Brasil, 2005, p.11).

Según la DCNP/2006, la Carrera de Pedagogía tiene una carga horaria mínima de 3.200 horas de trabajo académico, que representan 2.800 horas dedicadas a las actividades formativas y 300 horas para las prácticas obligatorias supervisadas -con posibilidad de desarrollarse en la educación infantil o enseñanza elemental, además de en otras áreas más específicas. Las 100 horas restantes estarán destinadas a las actividades teórico-prácticas que proporcionen al alumno la profundización en áreas específicas de su interés.

En resumen, el análisis de los quince artículos que componen las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía indica que, a partir de su implantación, la formación del pedagogo brasileño ha sufrido alteraciones profundas, sobre todo ante la extinción de las antiguas habilitaciones que la Carrera de Pedagogía confería, entre otras, administración escolar, orientación educativa, supervisión escolar y tecnología educativa. La extinción de tales habilitaciones en el ámbito de las Carreras de Pedagogía ocurrió, principalmente, en función de las críticas e incisivas presiones generadas por entidades educativas, que entendían la formación del pedagogo en las referidas habilitaciones como relacionadas con la atención a las exigencias de un perfil de egreso de la Carrera compatible con las demandas del mercado y que también estaban sesgadas por fuertes influencias de interés tecnicista de la década de los años 70.

No obstante, a partir de las Directrices, cada institución, en su proyecto pedagógico de la carrera, circunscribirá áreas o modalidades de enseñanza que proporcionen una profundización de los estudios.

En suma, indica también como posibilidad la educación de personas con necesidades especiales, de personas jóvenes y adultas, étnico-racial, indígena, de los restantes “quilombos”¹⁶, rural, hospitalaria, en cárceles, comunitaria o popular (Brasil,2005, p.10).

En el artículo 2º se define el perfil del pedagogo estableciendo que su formación inicial debe de estar encaminada al ejercicio de la docencia en la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Elemental; en cursos de la Enseñanza Media -en la modalidad Normal-; y, en cursos de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que están previstos conocimientos pedagógicos.

En lo que se refiere a la docencia, el párrafo 1º presenta una concepción de docencia más integral, superando los límites físicos del aula tradicional, puesto que:

“§ 1º Se comprende la docencia como acción educativa y proceso pedagógico metódico e intencional,

¹⁶Recebia no Brasil o nome de **quilombo** todo o agrupamento humano formado durante o período de escravidão composto principalmente por escravos de descendência africana ou brasileira, sendo que em muitos desses grupos eram encontrados também remanescentes de grupos indígenas, brancos europeus e brasileiros, mulatos, cafuzos e mamelucos. (Fonte:<http://www.infoescola.com/sociedade/quilombo/>)

construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las que influyen en conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía, desarrollándose en la articulación entre conocimientos científicos y culturales, valores éticos y estéticos inherentes a procesos de aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento, en el ámbito del diálogo entre diferentes visiones del mundo.”

Se puede comprender mejor la concepción de la llamada docencia ampliada en el artículo 4º, donde está definida la actividad docente:

“Párrafo único. Las actividades docentes también comprenden participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, englobando:

I - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;

II - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no-escolares;

III - producción y difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educacional, en contextos escolares y no-escolares” (Resolución CNE/CP n° 01/2006)

En ese sentido, destaca Vieira (2011, p. 1):

“... las DCN para la carrera de Pedagogía están organizadas en torno a tres conceptos..., que son: docencia, gestión y conocimiento. La docencia ocupa posición hegemónica, no solo por ser su base, sino.... por presentar una nueva

concepción de pedagogo. De ese modo, se ha constatado que el perfil del pedagogo presentado pasa a tener la concepción ampliada de la docencia”.

En relación a la comprensión del concepto de la docencia, Scheibe e Durli (2011, p. 103) comenta:

“Esa docencia, entretanto, es comprendida en un sentido que va más allá de las funciones de la enseñanza en la acción inmediatamente sometida a la sala de clase, además incorpora las funciones del profesor, del gestor y del investigador. El profesional formado en la carrera Pedagogía, el pedagogo, de ese modo, es docente y licenciado al mismo tiempo, con estudios realizados para actuar en el magisterio, en la gestión educacional y en la producción y difusión del conocimiento del área de Educación. Engloba, por lo tanto, de modo integrado, las funciones del profesor, del gestor y del investigador.”

No hay unanimidad en relación a la comprensión del concepto de docencia. Sobre esa divergencia, asegura Libâneo (2005, p.3) que la docencia es una modalidad de actividad pedagógica, de modo que la formación pedagógica es el soporte, la base de la docencia y no a la inversa, porque como ya se ha señalado todo trabajo docente es trabajo pedagógico, pero no todo trabajo pedagógico es un trabajo docente.

La formación propuesta es integral y exige una nueva concepción de educación, de escuela, de pedagogía, de docencia, de licenciatura. Una nueva comprensión que lleve la educación, la escuela, la pedagogía, la docencia, la licenciatura a un contexto más amplio de las prácticas sociales construidas en el proceso de la vida real de los hombres, con la finalidad de demarcar el carácter socio-histórico de estos elementos (AGUIAR et al, 2006, p. 832).

Coincidiendo con esta línea de pensamiento, Evangelista e Triches (2008, p. 13) argumentan que “la docencia puede ser tomada como ‘docencia ampliada’, no sólo respecto al proceso enseñanza-aprendizaje en clase, sino también a la gestión educativa, a la investigación y a las actividades que se realizan más allá de lo escolar”.

En las DCN-Pedagogía la docencia no es entendida en el sentido restringido del acto de enseñanza en el aula. El sentido de la docencia se amplía, articulándose a la idea del trabajo pedagógico, para ser desarrollado en espacios escolares y no-escolares, conforme a lo dispuesto en el Parecer CNE/CP n. 05/2005 (p. 7):

Se entiende que la formación del licenciado en Pedagogía se fundamenta en el trabajo pedagógico realizado en espacios escolares y no-escolares, que tiene la docencia como base. Desde esta perspectiva, la docencia es comprendida como acción educativa y proceso pedagógico metódico e intencional, construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las cuales influyen en conceptos, principios y objetivos de la pedagogía.

De esa forma, la docencia, tanto en procesos educativos escolares como no-escolares, no se confunde con la utilización de métodos y técnicas pretendidamente pedagógicos, desconectados de realidades históricas específicas. Se constituye en la confluencia de conocimientos originarios de diferentes tradiciones culturales y de las ciencias, así como de valores, posturas y actitudes éticas, de manifestaciones estéticas, lúdicas, laborales (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 7).

En esa línea de pensamiento sobre el sentido de la docencia en las DCNP, Aguiar y Melo (2005a) enfatizan:

“(…) escapando a los reduccionismos de la visión teorícista (aplicación instrumental de la teoría en la práctica), y del practicismo/pragmatismo (prioridad al saber tácito, construido en la práctica inmediata cotidiana) en la clase, se entiende que la docencia es el punto de apoyo de la articulación de los diversos conocimientos – aportes teóricos de la pedagogía y de las Ciencias de la Educación y de otros conocimientos especializados y de aquellos productos de las prácticas escolares y no-escolares reflejadas. Lugares donde ella se (re)produce internamente en sus especificidades, construyendo nuevas alternativas de prácticas pedagógicas ante problemáticas existentes. En este sentido, la docencia constituye una de las mediaciones para la construcción del discurso de síntesis de la pedagogía, articulada intrínsecamente con la investigación. Así, la relación docencia-investigación es un principio epistemológico de la práctica.”

En efecto, la importancia de la formación del pedagogo, fundamentada en el conocimiento de la escuela está indicada en el CNE/CP n. 05/2005 (p. 6-7)

“Para la formación del licenciado en pedagogía es central el conocimiento de la escuela como una organización compleja que tiene la función social y formativa de promocionar, con equidad, educación para y en la ciudadanía. (...) También es central, para esa formación, la proposición, realización, análisis de investigaciones y la aplicación de resultados, con perspectiva histórica, cultural, política, ideológica y teórica, con una finalidad, entre otras, de identificar y gestionar, en prácticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, generadores de relaciones sociales y étnico-raciales que fortalecen o debilitan identidades, reproducen o crean nuevas relaciones de poder (...). Finalmente es central la participación en la gestión de procesos educativos, la organización y funcionamiento de sistemas y de instituciones de enseñanza, con la perspectiva de una organización democrática, en los que la corresponsabilidad y la colaboración son los constituyentes mayores de las relaciones de trabajo y del poder colectivo e institucional, con el objeto de garantizar iguales derechos, reconocimiento y valorización de las diferentes dimensiones que

componen la diversidad de la sociedad, asegurando comunicación, discusión y crítica, propuestas de los diferentes segmentos de las instituciones educativas, escolares y no-escolares.”

Cabe aclarar, más una vez, que en Brasil el egresado de enseñanza superior plena puede salir con los grados de *bacharel* o de *licenciado, como ya explicitado en el capítulo de introducción*. El egresado de la carrera de Pedagogía recibe el grado de licenciado, no es bacharel en Pedagogía, en consonancia con lo que determina las directrices nacionales de la carrera de Pedagogía - MEC/2006, ya explicada en apartado anterior. Solamente el licenciado puede actuar como profesor, de acuerdo con dichas directrices. En Brasil son denominados profesores todos los que actúan como tal, independientemente del nivel de enseñanza o de su titulación de doctorado o maestrado. Todos son profesores, las diferencias se establecen en sus posibilidades legales de actuación. Por ejemplo, para ser profesor de enseñanza superior el profesor debe tener una formación, mínima, de posgrado en el nivel de especialización, sin embargo para actuar en la maestría debe contar con el doctorado. Todos son profesores y así son llamados. Por lo tanto, en Brasil no hay los llamados maestros, como hay en España.

La ampliación de la finalidad de la carrera de Pedagogía ha traído como consecuencia el aumento del perfil deseado para el egresado. Entre los aspectos que pueden ser destacados se tiene la inclusión de la participación en actividades de gestión; la conciencia de la diversidad, respetando las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, franjas generacionales, clases sociales, religiones, necesidades especiales, elección sexual, realización de investigaciones y el trabajo en escuelas indígenas y con los remanentes de quilombos Vieira (2011, p.6).

La carrera de Licenciatura en Pedagogía confiere el grado de licenciado a su egresado, y está destinada para ejercer funciones en el *magisterio en la Educación Infantil y en los primeros años de la Enseñanza Elemental, en los cursos de Enseñanza Media, en la modalidad Normal, de Educación Profesional en el área de servicios de apoyo escolar y en otras áreas en las que cuales estén previstos conocimientos pedagógicos*. Las actividades docentes también comprenden la participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza.

- planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;
- planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares;
- producción y difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educativo, en contextos escolares y no-escolares (Brasil, 2005, p.7-8).

El Artículo 3º además indica:

“El estudiante de Pedagogía trabajará con un repertorio de informaciones y habilidades compuesto por una pluralidad de conocimientos teóricos y prácticos, cuya consolidación será proporcionada en el ejercicio de la profesión, fundamentándose en principios de interdisciplinaridad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia social, ética y sensibilidad afectiva y estética.

Párrafo único. Para la formación del licenciado en Pedagogía son fundamentales:

- 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 de interés del área educativa;

III - la participación en la gestión de procesos educativos y la organización y funcionamiento de sistemas e instituciones de enseñanza.”

Cabe señalar que, al mismo tiempo que *las directrices indican la actividad docente en espacios no escolares, no definen lo que es un espacio no escolar*. Por otro lado, al no definir el concepto “no escolar” se crea la posibilidad de que se propicie en la referida carrera una formación amplia, a veces, difusa y sin ejes específicos. De igual modo, el alcance con el cual se ha definido el perfil del pedagogo propicia muchas posibilidades de actuación, al requerir de ese profesional competencias múltiples lo que puede ser claramente ilustrado por medio de la necesaria reflexión sobre el artículo 5°.

Art. 5° El egresado de la Carrera de Pedagogía debería ser apto para:

- I - actuar con ética y compromiso con vista a la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria; (¿sólo por el pedagogo?)
- II - comprender, cuidar y educar niños, de cero a cinco años, para contribuir a su desarrollo en las dimensiones, entre otras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer el desarrollo y el aprendizaje de niños de la Enseñanza Elemental, así como de aquellos que no tuvieron oportunidad de escolarización en edad apropiada;
- IV - trabajar, en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo;
- V - reconocer y respetar las manifestaciones y necesidades físicas, cognitivas, emocionales, afectivas de los educandos en sus relaciones individuales y colectivas;
- VI - enseñar la Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes, Educación Física, de forma interdisciplinar y adecuada a las diferentes fases del desarrollo humano;
- VII - aplicar los lenguajes de los medios de comunicación a la educación, en los procesos didáctico-pedagógicos, demostrando dominio de las tecnologías de información y comunicación adecuadas al desarrollo de los aprendizajes significativos;

- VIII - promocionar y facilitar relaciones de cooperación entre la institución educativa, la familia y la comunidad;
- IX - identificar problemas socioculturales y educativos con actitud investigadora, de integración y propositiva de cara a realidades complejas, con vistas a contribuir a la superación de exclusiones sociales, étnico-raciales, económicas, culturales, religiosas, políticas y otras;
- X - demostrar conciencia de la diversidad, respetando las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, franjas generacionales, clases sociales, religiones, necesidades especiales, elección sexual, entre otras;
- XI - desarrollar trabajo de equipo, estableciendo diálogo entre el área educativa y las demás áreas del conocimiento;
- XII - participar de la gestión de las instituciones contribuyendo a la elaboración, implementación, coordinación, acompañamiento y evaluación del proyecto pedagógico;
- XIII - participar de la gestión de las instituciones planteando, ejecutando, acompañando y evaluando proyectos y programas educativos, en ambientes escolares y no escolares;
- XIV - realizar investigaciones que proporcionen conocimientos, entre otros: sobre alumnos y alumnas y la realidad sociocultural en que éstos desarrollan sus experiencias no escolares; sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje, en diferentes medios ambiental-ecológicos; sobre propuestas curriculares; y sobre organización del trabajo educativo y de las prácticas pedagógicas;
- XV- utilizar, con propiedad, instrumentos propios para la construcción de conocimientos pedagógicos y científicos;
- XVI - estudiar, aplicar críticamente las directrices curriculares y otras determinaciones legales que le quepa implantar, ejecutar, evaluar y encaminar el resultado de su evaluación a instancias competentes.

§ 1º en el caso de los profesores indígenas y de profesores que vengan a actuar en escuelas indígenas, dada la particularidad de las poblaciones con que trabajan y de las situaciones en que actúan, sin excluir lo arriba explicitado, éstos deberán:

- I – promocionar el diálogo entre conocimientos, valores, modos de vida, orientaciones filosóficas, políticas y religiosas propias de la cultura del pueblo indígena junto a

quienes actúan y a los originarios de sociedades mayoritarias;

II - actuar como agentes interculturales, buscando la valorización y el estudio de temas indígenas relevantes.

§ 2º las mismas determinaciones se aplican a la formación de profesores para escuelas de descendientes de los habitantes de los “*quilombos*” o que se caractericen por recibir poblaciones de etnias y culturas específicas.

Del análisis de ese artículo 5º, se destaca el amplio alcance de lo que se espera de la actuación profesional del pedagogo, y se muestra un amplio espectro de su futura actuación profesional desde la perspectiva de la formación de un “generalista” de la educación. De hecho, según el referido artículo y de acuerdo con el análisis que hicieron Triches y Evangelista (2012, p. 3) “existe la expectativa de que se forme un “superprofesor”, como consecuencia directa de la ampliación del concepto de docencia, que constituye el eje de las DCNP”.

En ese contexto, cabe reflexionar además, en que a simple vista lo que se espera del pedagogo prescrito en el Artículo 5º señala, en líneas generales, una formación confusa, incipiente, generalista y a por veces simplista, puesto que se solicita lo que es primordial para el ejercicio de cualquier profesión, como:

I - actuar con ética y compromiso de cara a la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria; (*¿sólo para pedagogo?*)

Paradójicamente, al examinar el artículo 5º, se observa en términos de los objetivos declarados la intención de formar un super pedagogo, al exigir del egresado competencias amplias que, ciertamente, no podrá ejercer porque no tendrá las condiciones de realizar, puesto que no ha recibido en su carrera formación exigida, entre otras, las siguientes:

- IV - trabajar, en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo;*
- V - reconocer y respetar las manifestaciones y necesidades físicas, cognitivas, emocionales, afectivas de los educandos en sus relaciones individuales y colectivas;
- VI - enseñar la Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes, Educación Física, de forma interdisciplinar y adecuada a las diferentes fases del desarrollo humano;
- VII - aplicar los lenguajes de los medios de comunicación a la educación, en los procesos didáctico-pedagógicos, demostrando dominio de las tecnologías de información y comunicación adecuadas al desarrollo de los aprendizajes significativos;

Además, otro aspecto importante que debe ser considerado es que el profesional formado en la carrera de Pedagogía, también, es llamado de varias maneras: licenciado en Pedagogía, profesor, docente, profesional de la educación que debe también “actuar como agente intercultural” (BRASIL, 2006, p. 1; 3; 6). Se añade a esas denominaciones, la de gestor, que a pesar de no estar citada de esa forma en la Resolución, está fuertemente presente, como ya se ha discutido. No aparecen en el texto de las DCNP las denominaciones de pedagogo, educador, maestro o investigador. Triches y Evangelista (2012, p. 7).

De acuerdo con esta observación, se evidencia en las DCNP la hegemonía del concepto de docencia en sentido amplio, clave que define, hasta ahora, la identidad y acción del profesional pedagogo.

En este sentido,

“cuando se hizo un recuento de palabras en la Resolución, tuvimos el siguiente resultado: la palabra “docencia/docente” aparece ocho veces en el texto; “profesor”, cinco; “licenciatura/licenciado”, nueve; “gestión”, nueve; “investigación”, cuatro; “producción de conocimiento”, una; y, “pedagogo”, no aparece - Triches y Evangelista (2008, p. 9).

Sobre este aspecto, destaca Libâneo, (2006, p. 845) que “las imprecisiones conceptuales presentes en el texto de las DCNP resultan en definiciones operativas muy confusas para la actividad profesional del pedagogo”.

Los demás artículos de esa DCNP tratan de la adecuación a las orientaciones de la referida directriz, relacionada con la extinción de las antiguas habilitaciones, así como de la formación en el “Curso Normal Superior”, cuya creación a partir de la LDB/96 ha sufrido severas críticas y no tuvo aceptación en el área educativa. Entre las críticas a la implantación del antiguo Curso Normal Superior se destaca el recurrente entendimiento de la comunidad educativa de que las diversas Facultades de Educación existentes en el país son el “locus” para la formación de profesores de la educación básica.

No hay duda, por supuesto de la importancia y necesidad de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía como documento fundamental, que posibilita proporcionar un norte y una base común, para las instituciones de enseñanza

superior que tienen la carrera de Pedagogía, sobre todo, porque se trata de un país de dimensiones continentales, con rasgos importantes de diversidad y acentuados contrastes regionales y socio-económicos. Al mismo tiempo, hay que destacar la importancia de la función orientadora y del papel de marco regulatorio de esas DCNP, al propiciar subsidios generales que visan la organización, estructura y funcionamiento de la carrera de Pedagogía en el ámbito nacional, con atención a las especificidades regionales.

En resumen: aunque se pueda deducir que es de incuestionable importancia la implantación de las DCNP, éstas no han resuelto las recurrentes divergencias respecto a la formación del pedagogo brasileño, especialmente porque no solo priorizó la docencia como base común para su formación, sino, también, porque al conferir el grado de “Licenciado” para el egresado, en perjuicio del de “*bacharel*”, ha dejado una brecha respecto a las concepciones y diferencias entre “licenciatura” y “bacharelato” y sus desarrollos en la configuración curricular. No obstante, aunque han sido contempladas en los textos de esa directriz, tanto la docencia (como base común de la carrera, en perjuicio de la actividad pedagógica), cuanto la licenciatura *versus* bacharelado, se configuran como cuestiones aún abiertas para la discusión.

En definitiva, las directrices no han resuelto un problema caracterizado por la superposición de competencias entre bachilleres y licenciados, así como la ignorancia de nuevos campos profesionales más específicos para los egresados de la licenciatura que se supone que van a desempeñar trabajos alejados de la enseñanza tradicional.

Cabe, así, respecto a las DCNP, considerar lo que argumentan Aguiar et al. (2006, p. 832)

“La formación propuesta para el profesional de la educación de la carrera de Pedagogía es integral y exigirá una nueva concepción de la educación, de la escuela, de la pedagogía, de la docencia y de la licenciatura. Una nueva comprensión que ponga educación, escuela, pedagogía, docencia, licenciatura en el contexto más amplio de las prácticas sociales construidas en el proceso de vida real de los hombres, con el fin de destacar el carácter socio-histórico de esos elementos.”

4.2 - Censo de la Educación Superior Brasileña – 2012

El Censo de la Educación Brasileña fue instituido a partir de 2008, por medio del Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008, y se trata de una importante estrategia nacional para propiciar datos e informaciones que sirvan de “*insumos*” para la definición de políticas públicas y el consecuente desarrollo de programas/proyectos y acciones educacionales consonantes con los resultados indicados en los respectivos Censos.

Es función del “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC” promover la recolección de datos sobre la educación superior en Brasil, con el objetivo de ofrecer a la comunidad académica y a la sociedad, en general, informaciones detalladas sobre la situación y las grandes tendencias del sector. Se puede, así, inferir que el [Censo de la Educación Brasileña de 2012](#) tiene la finalidad de presentar una especie de radiografía de la enseñanza superior en Brasil.

De esa forma, la etapa de recolección de datos está fundamentada en las directrices generales previstas en el decreto relativo al Censo de la Educação Superior y reúne informaciones sobre las instituciones de la enseñanza superior, sus cursos de graduación presencial o a distancia, cursos secuenciales, plazas ofrecidas, inscripciones, matrículas, ingresantes y concluyentes, además de informaciones sobre docentes, en las diferentes formas de organización académica y categoría administrativa. Se realiza anualmente, en régimen de colaboración entre el Gobierno Federal, los Estados y el Distrito Federal, en carácter declaratorio y mediante la recolección de datos descentralizada, abarcando todos los establecimientos públicos y privados de educación superior y adoptando alumnos, docentes e instituciones como unidades de información. En 2012, la metodología del Censo fue mejorada al permitir que la propia institución investigada pudiera incluir sus datos e informaciones en el sistema e-MEC, así como, datos del CPF¹⁷ del representante oficial de la institución, buscando conferir mayor control de calidad en el proceso de recogida de datos.

Adopta como estrategia metodológica la elaboración de cuestionarios, cuyos datos son recolectados por las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) e introducidos en el [Sistema e-MEC](#), en el que, si fuera necesario, los investigadores institucionales podrán hacer, en cualquier momento, alteraciones o añadir datos de las respectivas instituciones. Tras este período, el INEP verifica la coherencia de los datos presentados. El sistema del Censo es, así, reabierto para la validación de los datos por las IES. Pasado ese período de validación o corrección de las informaciones prestadas por las IES, el Inep realiza rutinas de análisis en la base de datos del Censo, para confrontar las

¹⁷Catastro de Persona Física de la Receta Federal de Brasil – CPF- igual al NIF español.

informaciones. Tras esa fase de validación, en colaboración con los investigadores institucionales, el Censo concluye.

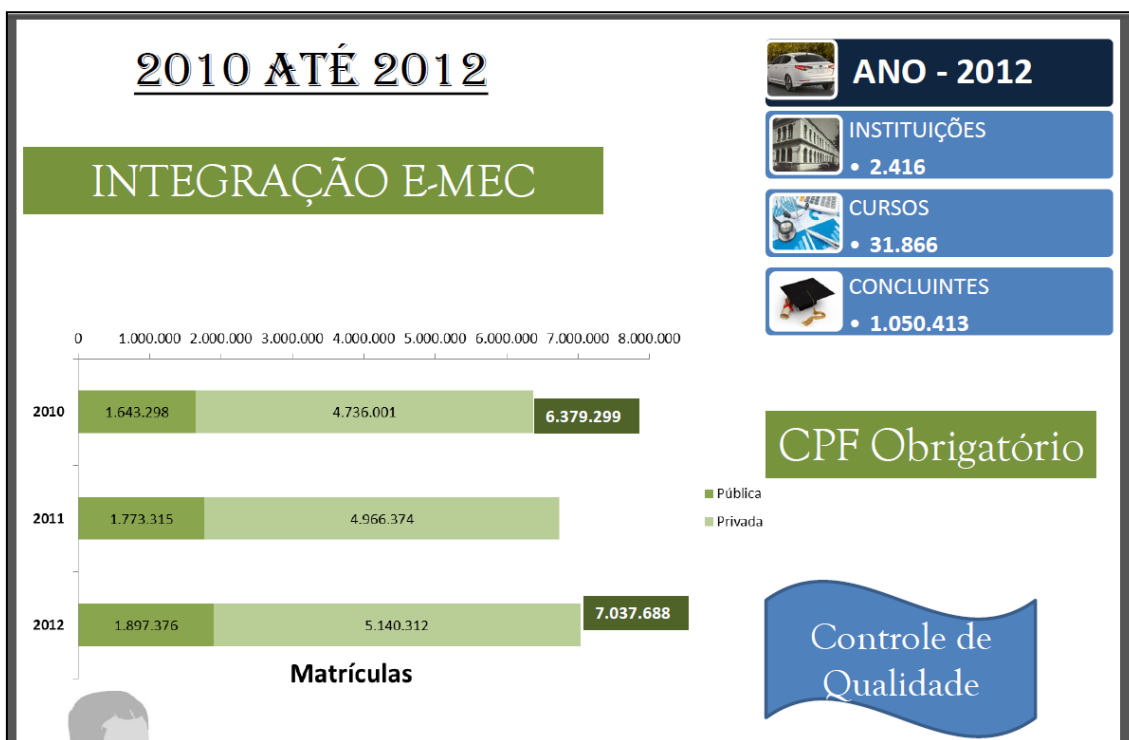
Para que se comprenda la posición tanto como las características de la Carrera de Pedagogía en el contexto de la enseñanza superior brasileña, se recuerda que inicialmente fueron destacados algunos de los principales aspectos de este segmento de enseñanza, evidenciados en el [Censo /2012 - Resumo](#).

Según el Censo de 2012, Brasil tenía 7.037.688 alumnos matriculados en la Enseñanza Superior de los que 5.140.312 estaban en la red privada y, solamente 1.897.376 en la red pública de enseñanza. Este número es 4,4% superior a los matriculados en carreras de graduación en Brasil en 2011, distribuidos en 31.866 carreras, ofrecidas por 2.416 instituciones - 304 públicas y 2.112 particulares.

| Resultados do Censo da Educação Superior 2012 | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| Quadro Resumo- Estatísticas Gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 2012 | | | | | | |
| Estatísticas Básicas | Categoria Administrativa | | | | | |
| | Total Geral | Pública | | | | Privada |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | |
| Educação Superior - Graduação | | | | | | |
| Instituições | 2.416 | 304 | 103 | 116 | 85 | 2.112 |
| Cursos | 31.866 | 10.905 | 5.978 | 3.679 | 1.248 | 20.961 |
| Matriculas de Graduação | 7.037.688 | 1.897.376 | 1.087.413 | 625.283 | 184.680 | 5.140.312 |
| Ingressos (todas as formas) | 2.747.089 | 547.897 | 334.212 | 152.603 | 61.082 | 2.199.192 |
| Concluintes | 1.050.413 | *237.546 | 111.165 | 96.374 | 30.007 | 812.867 |
| Educação Superior - Sequenciais de Formação Específica | | | | | | |
| Matriculas | 20.396 | 442 | 95 | 191 | 156 | 19.954 |
| Educação Superior - Pós-Graduação | | | | | | |
| Matriculas ² | 203.717 | 172.026 | 115.001 | 56.094 | 931 | 31.691 |
| Educação Superior - Graduação, Sequencial de Formação Específica e Pós-Graduação | | | | | | |
| Matriculas | 7.261.801 | 2.069.844 | 1.202.509 | 681.568 | 185.767 | 5.191.957 |
| Funções Docentes Total ¹³ | 378.939 | 160.374 | 95.615 | 52.494 | 12.265 | 218.565 |
| Funções Docentes em Exercício ¹³ | 362.732 | 150.338 | 90.416 | 48.172 | 11.750 | 212.394 |
| Fontes: Mec/Inep e Mec/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed | | | | | | |
| Notas: (1) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior; (2) Considera somente matricula de mestrado e doutorado em 2012; (3) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> . | | | | | | |

Fuente: Presentación del Ministro de la Educación/ Censo 2012/ INEP-MEC

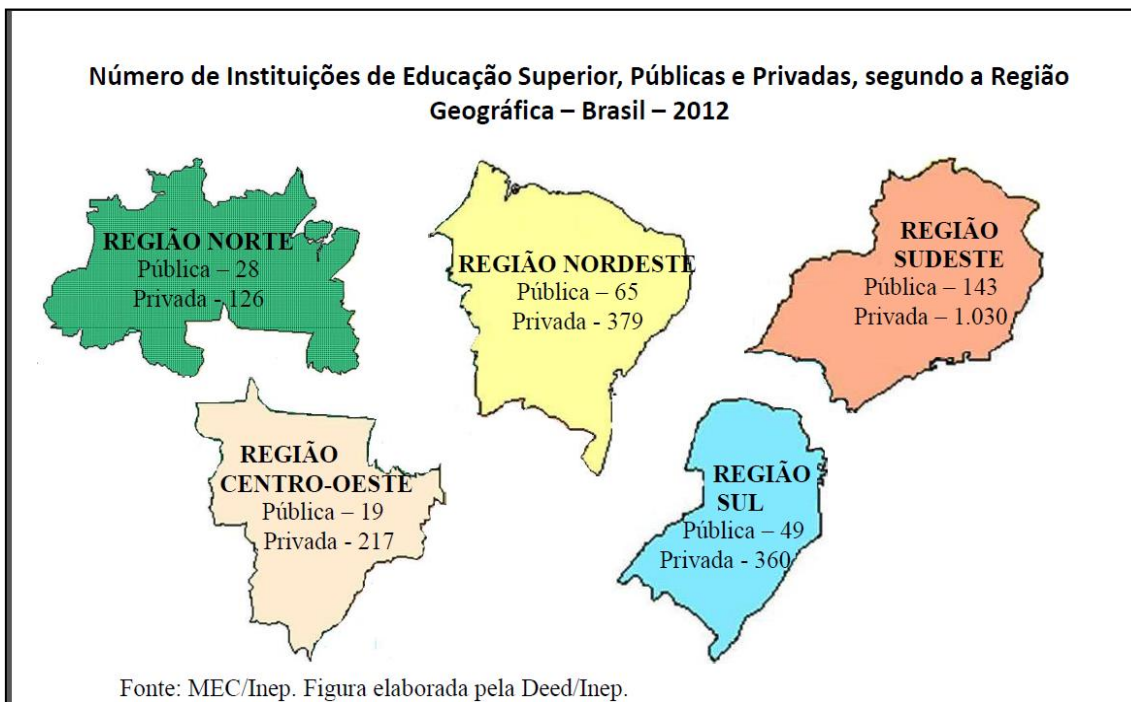
Cuadro 1- Censo sobre la Educación Superior Brasileña – 2012



Fuente: Principales Resultados del Censo 2012/ INEP-MEC

Cuadro 2- Evolución de la Educación Superior Brasileña 2010 – 2012

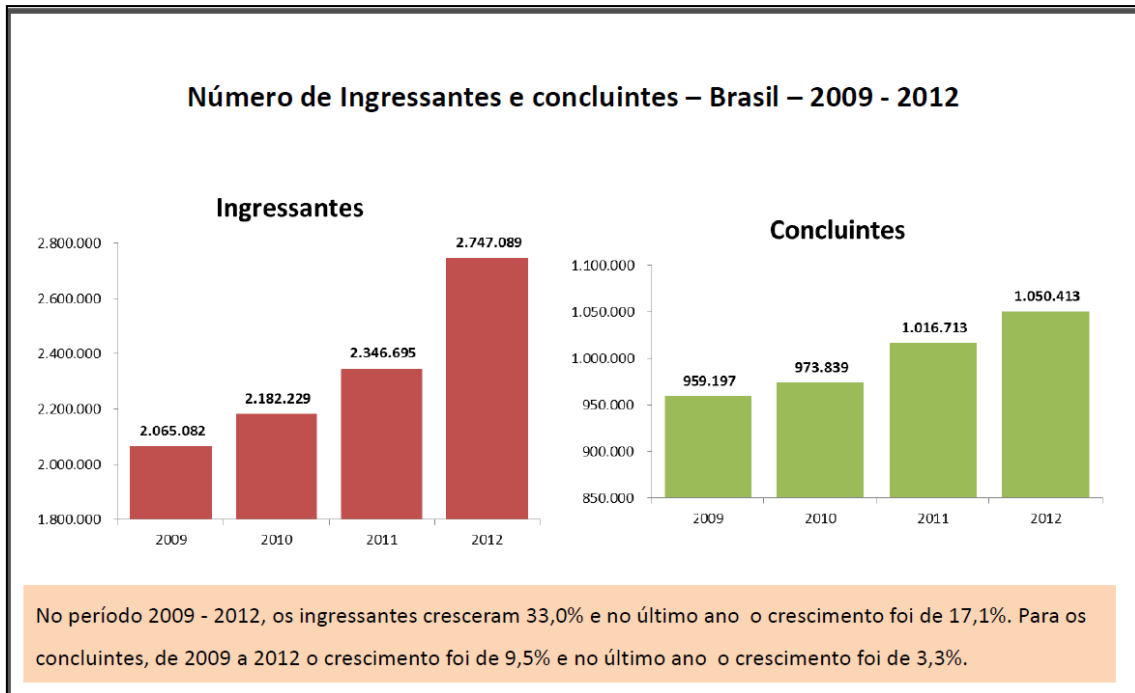
Esta configuración de la distribución de matrículas en el segmento de la enseñanza superior brasileña puede ser mejor vislumbrada, de cara a la distribución de la categoría administrativa de esas instituciones por región geográfica, que verse en el Cuadro 3.



Fuente: Principales Resultados del Censo 2012/ INEP-MEC

Cuadro 3 - Distribución de las Instituciones de Educación Superior - IES Brasileñas

En el contexto de la enseñanza superior brasileña, se observa que del análisis preliminar de los principales resultados del Censo 2012, los datos evidencian fuerte expansión de este segmento de enseñanza, teniendo en cuenta que el total de estudiantes que se han matriculado en la enseñanza superior en 2012 llegó a 2.747.089. En cuanto el número de concluyentes fue de 1.050.413.



Fuente: Principales Resultados del Censo 2012/ INEP-MEC

Gráfica 1- Distribución del número de ingresantes y concluyentes en Brasil entre 2009-2012

El aspecto del crecimiento de los ingresantes es visiblemente nítido, en lo que se refiere al área de la educación, como muestra el Cuadro 4.

| Média a cada 10.000 habitantes de Matrículas, Ingressos e Concluintes por Área do Conhecimento – Brasil - 2012 | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------|----------------|----------------|---|----------------|----------------|----------------|--|----------------|----------------|----------------|
| Área Geral do Curso | Matrículas para cada 10.000 habitantes | | | | Ingressantes para cada 10.000 habitantes | | | | Concluintes para cada 10.000 estudantes | | | |
| | Total OCDE 2010 | Brasil 2010 | Brasil 2011 | Brasil 2012 | Total OCDE 2010 | Brasil 2010 | Brasil 2011 | Brasil 2012 | Total OCDE 2010 | Brasil 2010 | Brasil 2011 | Brasil 2012 |
| Ciências sociais, negócios e direito | 202,5 | 138,6 | 143,3 | 145,4 | 29,9 | 47,1 | 50,3 | 59,0 | 30,9 | 21,6 | 22,0 | 22,9 |
| Educação | 55,3 | 70,7 | 69,4 | 68,4 | 8,7 | 23,7 | 23,3 | 24,5 | 9,7 | 12,2 | 12,2 | 11,2 |
| Saúde e bem estar social | 72,7 | 46,9 | 47,7 | 48,2 | 13,4 | 14,3 | 14,3 | 16,2 | 13,6 | 7,5 | 7,8 | 8,1 |
| Engenharia, produção e construção | 78,5 | 33,1 | 38,9 | 44,5 | 15,3 | 12,3 | 14,8 | 18,8 | 10,6 | 3,1 | 3,3 | 3,7 |
| Ciências, matemática e computação | 47,3 | 21,8 | 21,7 | 21,6 | 8,4 | 8,5 | 8,2 | 9,0 | 7,4 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| Agricultura e veterinária | 9,5 | 7,6 | 8,0 | 8,3 | 1,9 | 2,2 | 2,3 | 2,7 | 1,3 | 1,0 | 1,0 | 0,9 |
| Humanidades e artes | 63,8 | 7,7 | 7,9 | 8,0 | 12,6 | 2,8 | 3,0 | 3,4 | 11,1 | 1,2 | 1,3 | 1,4 |
| Serviços | 28,3 | 7,3 | 7,4 | 7,7 | 5,5 | 3,1 | 3,4 | 3,8 | 5,2 | 1,6 | 1,5 | 1,6 |

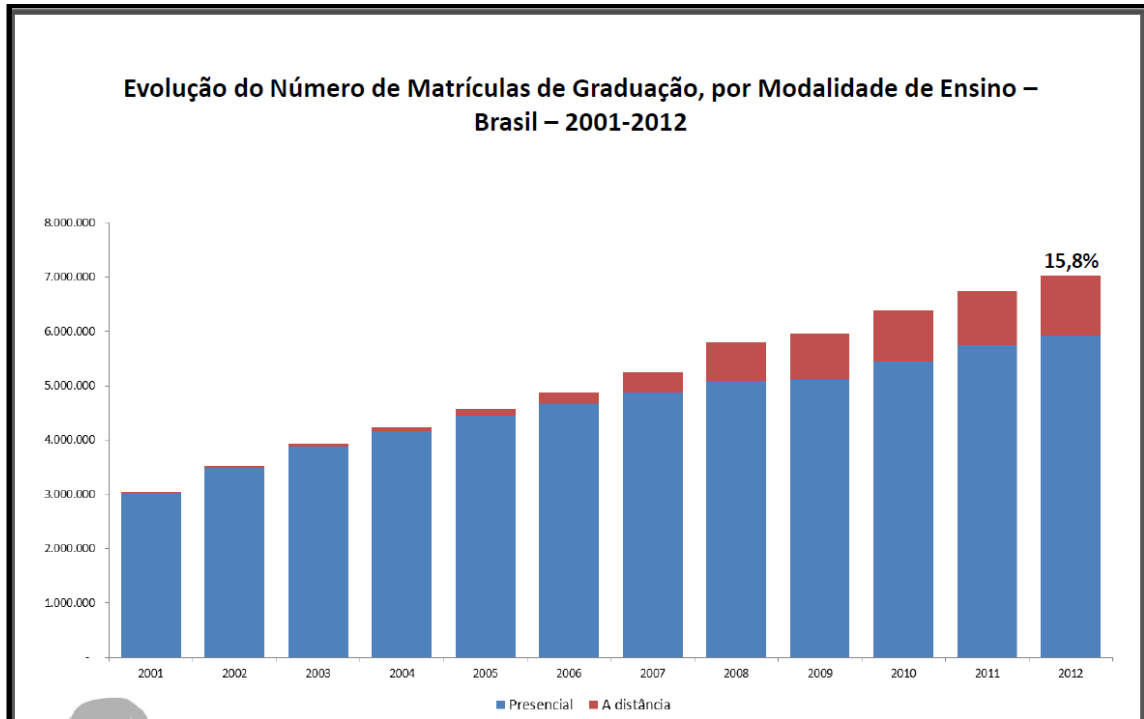
Fonte: Mec/Inep; OCDE, IBGE; Tabela elaborada por Inep/Deed.
Notas: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes e de Sequenciais de Formação Específica; (2) Para o cálculo dos indicadores de 2012, foi utilizada a projeção de população calculada pelo IBGE.

Fuente: Principales Resultados del Censo 2012/ INEP-MEC

Cuadro 4 - Distribución del número de ingresantes y concluyentes en Brasil, por área del conocimiento

En lo referente al aumento cuantitativo de los ingresantes en la enseñanza superior, principalmente en el área de la educación es oportuno señalar que en los años 2000 hubo en Brasil una acentuada expansión de la Educación Superior a Distancia, que fue, sin duda, consecuencia de la creación en 2005 de la [Universidade Aberta do Brasil – UAB](#), como política de Estado, promocionada por el MEC, que tenía como objetivo ofrecer una formación de nivel superior a los profesores en actividad en el magisterio de la enseñanza elemental. Y lo hacía en atención a lo que preconizaba la LDB/1996. Ejemplo de esto se puede observar en la relación de las carreras ofrecidas por la modalidad a distancia entre los años 2011 y 2012, cuyas matrículas aumentaron porcentualmente respecto a las de carreras presenciales: hubo un aumento de un 12,2% en las carreras a distancia y de un 3,1% en los presenciales. Con ese crecimiento, la

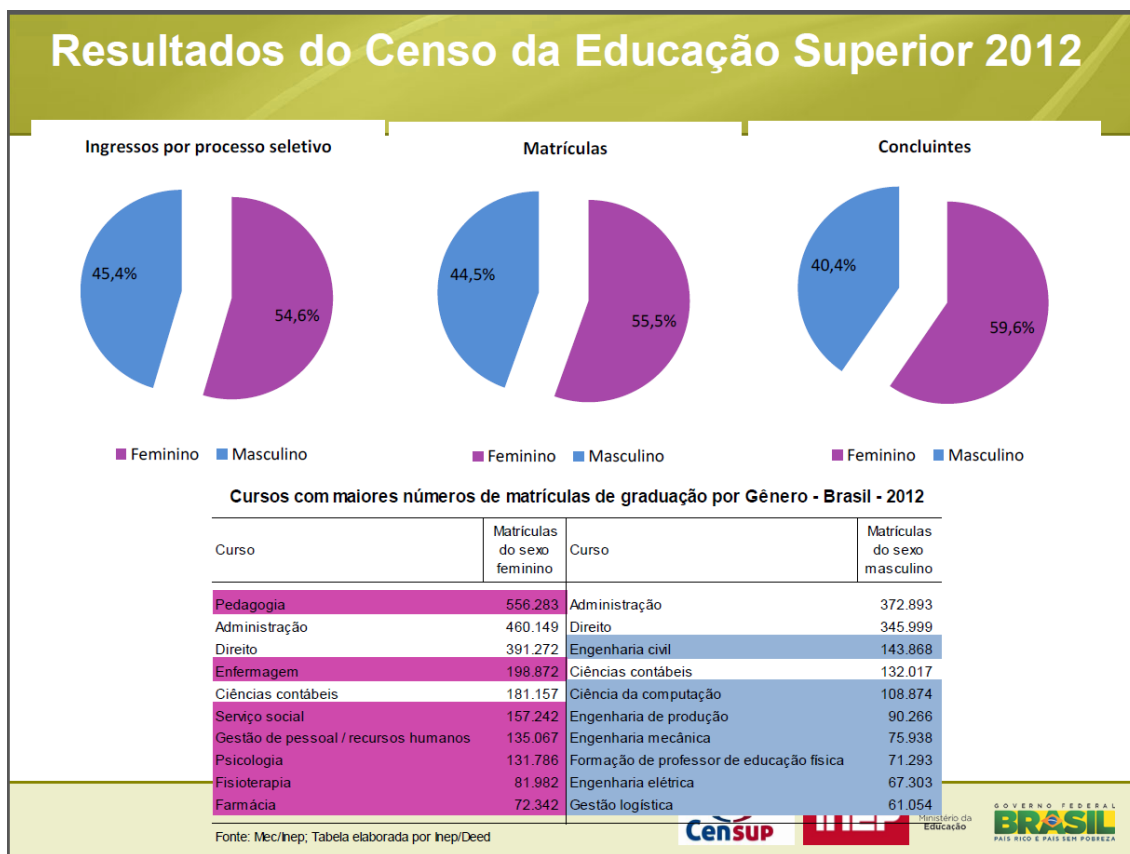
modalidad a distancia ya representaba, en 2012, más de 15% del total de matrículas en carreras de graduación en Brasil.



Fuente: Principales Resultados del Censo 2012/ INEP-MEC

**Gráfica 2- Evolución del Número de Matrículas de Graduación por Modalidad de Enseñanza –
Brasil – 2001-2012**

De hecho, el Censo/2012 indica que la Carrera de Pedagogía fue la tercera más buscada en todo el país con 602.998 matrículas, aunque manteniendo su tradición histórica y acentuada tendencia de género, ya que el 92,25% de los matriculados fueron mujeres. Además, los datos del referido censo confirman que, entre las mujeres, la carrera de graduación más popular es la de Pedagogía, con 556.283 alumnas matriculadas.



Fuente: Presentación del Ministro de la Educación/ Censo 2012/ INEP-MEC

Gráfica 3- Distribución del número de ingresados y concluyentes por Género/Brasil -2012

En 2012, existían en Brasil cerca de 1724 Carreras de Pedagogía Presencial, entre las instituciones públicas y privadas: del sector público, 208 eran subordinadas al Gobierno Federal; 368 a los gobiernos de los Estados; 82 al de los municipios y, 1.066 a la gran red privada de enseñanza existente en Brasil. En el mismo año, había 110 carreras de Pedagogía en la modalidad a distancia, siendo 34 pertenecientes al Gobierno Federal, 20 a los Estados, 3 a los municipios y 53 a la red privada de enseñanza. La Tabla 1 muestra esos números, así como el total de las carreras de la modalidad a distancia representaba apenas 6% con relación a la modalidad presencial.

| Carreras | Total | Pública | | | Privada |
|--|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Federal | Estadual | Municipal | |
| Número de Carreras Presencial | 1.724 | 208 | 368 | 82 | 1.066 |
| Número de Carreras a Distância | 110 | 34 | 20 | 3 | 53 |
| Percentual (Distância / Presencial) | 6% | 16% | 5% | 4% | 5% |

Fuente: Sinopse MEC/2012

Tabla 1: Número de Carreras de Pedagogía Presencial y a Distancia, en Brasil, en 2012

Según los datos del Censo/2012, había cerca de 56.735 egresados de las carreras de Pedagogía Presencial, 4.892 en el área federal, 8.338 en la estatal, 1.556 en la municipal y 41.949 en la red privada. El mismo Censo registró que, en la modalidad a distancia, terminaron la carrera 55.402 pedagogos, 1.992 en los centros educativos del Gobierno Federal, 3.751 de la red pública de los Estados, 112 en la red municipal y 49.547 en la red privada. La tabla 2 muestra esos números y se observa que 98 % de los concluyentes fueron de la modalidad a distancia.

| Concluyentes en Pedagogía | Total | Pública | | | Privada |
|--|------------|------------|------------|-----------|-------------|
| | | Federal | Estadual | Municipal | |
| Presencial | 56.735 | 4.892 | 8.338 | 1.556 | 41.949 |
| A Distancia | 55.402 | 1.992 | 3.751 | 112 | 49.547 |
| Percentual de Concluyentes a Distancia em relación a Presencial | 98% | 41% | 45% | 7% | 118% |

Fuente: Sinopse MEC/2012

Tabla 2: Número de Concluyentes de Pedagogía Presencial y a Distancia

Con la finalidad de obtener el número de pedagogos en Brasil, actuando o no en su área profesional, se buscó informaciones en Instituciones oficiales, como el

[Ministério da Educação/MEC](#), [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE](#) y el [Ministério do Trabalho/MTE](#), pero no se ha logrado. Posteriormente, se consultó el [Grupo Nacional de Pedagogos](#)¹⁸ (GnPe)¹⁹ que, por email, de fecha 27/11/2013, informó de no tener datos oficiales sobre nuestra pregunta aunque se podría afirmar que existen en el país 1.300.000 (un millón trescientos mil) pedagogos.

En resumen, si se comparan los datos de los Censos do Enseñanza Superior de 2002 con los de 2012, se observa, conforme la tabla 3, que hubo un crecimiento de 68,

¹⁸**EI GRUPO NACIONAL DOS PEDAGOGOS - GNPe** es un colectivo social con sede y coordinación general en Ribeirão Preto, SP, donde surgió, destinado a estimular y promocionar la movilización y organización nacional de los Pedagogos de todo el Brasil, reunidos por intereses comunes y la lucha de la categoría, especialmente por la reglamentación de la profesión y de la creación de los Colegios de clase (CRPe e CRPeS). Su dirección/email: gruponacional@terra.com.br y site: www.conselhodepedagogia.com.br,

¹⁹No hay dato oficial al respecto. Se estimase el número de pedagogos en el País en torno a 1.300.000 (un millón trescientos mil) .Tenemos en funciones de magistério escolar para pedagogos (educación infantil, grados iniciales de enseñanza elemental, EJA, Educación Profesional, Educação Especial y Matérias Pedagógicas de Enseñanza Média) un total de 1.432.643 cargos, o sea, un déficit de 132.643 plazas probablemente ocupadas por profesionales con formación en magistério (técnico enseñanza média), otécnicos (educadores populares). Hay asimismo funciones de magisterio socioeducativas en ámbito no escolar y de gestión educativa (director, asistente de dirección, supervisor, inspector, coordinador educativo), de especialista técnico educativo (orientador, asesor, consultor, miembro de equipo técnico multi, inter y transdisciplinar etc.) enel ámbito escolar y no escolar, así como de investigador educativo, cuya cantidad de cargos no está estimada, aún. Estas son las informaciones de que disponemos sobre la base de datos del INEP/MEC (*Censo do Ensino Superior 2012*). Lo que nos lleva a concluir que de seguir esta tendencia tendremos el doble de profesionales en unos diez años, o sea, dos millones de pedagogos. **GNPe GRUPO NACIONAL DOS PEDAGOGOS.**

91 % en el número de alumnos matriculados, pasando de 357.000 en 2002 a 602.998 alumnos matriculados en las Carreras de Pedagogía en el País (307.296 en la modalidad presencial y 295.702 a distancia). En lo que atañe a los concluyentes, hubo también, un considerable aumento de, aproximadamente, 124,96 %: fueron 49.848 en 2002, y, 112.137 en 2012 sumándose los datos de las dos modalidades, presencial y a distancia.

Aún más relevante es señalar que el número de ingresados ha aumentado en un 116,23 % en ese período, pasando de 93.088 en 2002, a 201.282 en 2012. Se observa, por tanto, un aumento significativo en el número de nuevos pedagogos que, potencialmente intervendrán en el contexto educativo brasileño del futuro. Del total de alumnos matriculados, 201.282 son ingresados (primer año), 112.137 son concluyentes (último año) y 289.579 están en los cursos intermedios de la carrera.

| Comparativo 2002 – 2012 | 2002 | 2012 | Crescimento % |
|--------------------------------|---------|---------|---------------|
| Número de Ingressantes | 93.088 | 201.282 | 116,23% |
| Número de Concluintes | 49.848 | 112.137 | 124,96% |
| Número nos Anos Intermediários | 214.064 | 289.579 | 35,28% |
| Número de Matriculados | 357.000 | 602.998 | 68,91% |

Fuentes: SinopseMEC/2002 y Sinopse MEC/2012

Tabla 3: Comparativo del Número de Alumnos de Pedagogía en 2002 e 2012

4.3 - Plan Nacional de Educación /PNE (2010-2014)

Con cuatro años de retraso, precisamente el 04 de junio de 2014, fue aprobado por el Congreso de los Diputados de Brasil (“*Câmara dos Deputados do Brasil*”) y sancionado por la Presidenta de la República el mismo mes, el segundo “*Plano*

Nacional de Educação – PNE” (**Proyecto de Ley 8.035/2010**)²⁰, después de varias modificaciones en el Senado Federal y concluida una trayectoria de 42 meses de tramitación. El motivo del retraso y de haber quedado paralizado por un período de casi cuatro años, fue la falta de consenso sobre importantes puntos, tales como la inversión en educación y metas del desarrollo de la enseñanza. Realmente, el propio Poder Ejecutivo lo envió al Congreso Nacional con considerable retraso, el 15 de diciembre de 2010, aunque la validez del PNE anterior era hasta diciembre de 2010. El nuevo **PNE (2011-2020)** tiene una duración de 10 años, por lo tanto, ya se perdieron cuatro. Se trata de un documento de inigualable importancia para la educación brasileña, en todos sus niveles, a pesar de que el PNE anterior no haya cumplido integralmente todos sus objetivos. Su principal característica es estar originado en una política de Estado y no de un gobierno determinado, razón por la cual es fundamental comprender el “Plano Nacional de Educação” (PNE – 2011/2020) como instrumento estratégico y guía en lo que concierne a la implementación de grandes políticas en el campo educativo con vistas a la mejora de la calidad de la enseñanza, materializadas en programas y proyectos que concurren para la atención de distintas directrices centradas, entre otras, en la Educación Infantil, políticas de inclusión y diversidad y “Planes Nacionales de Formación de profesores”.

Es necesario señalar que, este nuevo PNE será el primer plan que ha tenido origen en una “*Conferência Nacional de Educação-CONAE*”, que fue realizada en marzo de 2010, en Brasília, y que se caracterizó por una amplia participación de la

²⁰ Ver ANEXO 2

sociedad civil. Además, es importante resaltar que las etapas preliminares de la llamada CONAE-2010 involucraron a 400 mil delegados en conferencias realizadas en el 50% de los municipios brasileños.

A pesar de haber despertado gran interés por parte de millares de educadores, la realización de la “CONAE-2014”, que tendría como tema central el Plan Nacional de Educación y el análisis de su versión final, prevista para el inicio de 2014, fue postergada. Curiosamente, el MEC anunció el aplazamiento de esa reunión (CONAE-2014) lo que generó el rechazo de la comunidad educativa, al entender que su realización era estratégica para la discusión del PNE/2010.

Según el Art. 214 de la Constitución Federal del Brasil, el objetivo del PNE es "articular el Sistema Nacional de Educación en régimen de colaboración" definiendo directrices, objetivos, metas y estrategias de implementación para asegurar el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza en sus diversos niveles, etapas y modalidades. Para que haya un cumplimiento efectivo, aclara nuestra Carta Magna que es necesario emprender "acciones integradas a los poderes públicos de las diferentes esferas federativas". Bajo el aspecto del trabajo integrado reside el gran desafío de la efectiva ejecución del PNE, porque será necesario desarrollar acciones por medio de una efectiva estrategia de colaboración entre las diversas instancias del Poder lo que, generalmente, no es fácil. Esa dificultad se puede comprobar, por ejemplo, ya que mucha de la tardanza en la aprobación del PNE en el Congreso Nacional fue causada, también, por las interminables discusiones que objetivaban la atención a las demandas y puntos de intereses divergentes. Por ese motivo, el régimen de colaboración requiere esfuerzos de los gobiernos federal, distrital, estaduais y municipales para que trabajen conjuntamente, articulando acciones entre ellos.

En resumen, el nuevo PNE determina que en Brasil, se amplíe el acceso a la educación y mejore la calidad de la enseñanza hasta el año 2024; contiene 20 metas con directrices específicas en cada una de ellas, que facilitan su monitoreo, alcance y acompañamiento y control por los órganos competentes y por la sociedad, en general, lo que se constata, fácilmente, por ser visiblemente diferente de las casi 200 metas que caracterizaban el plan nacional de educación anterior. Entre otras metas, hay que destacar: erradicar el analfabetismo, universalizar la enseñanza básica y ofrecer escuelas en tiempo integral en la mitad de las unidades del país y, además, objetiva, ampliar el número de plazas en la enseñanza superior, incluyendo los cursos de posgrado, y la garantía de la mejora en la formación y de aumento de sueldo para los profesores. Las metas referentes a la universalización de la enseñanza y a la erradicación del analfabetismo, aunque constaban en el PNE anterior (2001-2010) que no fueron cumplidas, están también incluidas en el artículo 214 de la Constitución.

Un rápido análisis del anterior PNE (2001-2010), nos permite observar que la meta de universalización de la enseñanza fundamental, no obstante haber tenido considerable expansión, aún no fue alcanzada, razón por la cual está presente en el actual PNE (2011/2020). De igual modo, la reducción de la repetición y el abandono escolar no alcanzaron el porcentaje esperado (50%), ni el dedicado a la educación de jóvenes y adultos – EJA -, destinado a la población que no asistió a la enseñanza regular. El analfabetismo, que debería ser erradicado, permanece también como meta en el nuevo PNE, incluso realzando la erradicación del analfabetismo absoluto y reducción en 50% del analfabetismo funcional. Vale resaltar, entretanto, que la enseñanza fundamental, de nueve años, fue una conquista garantizada, además del importante

perfeccionamiento de sistemas de información y evaluación de la educación brasileña, en todos los niveles, e implantación de un mínimo salarial para profesores.

El nuevo Plan Nacional de Educación (PNE) establece veinte metas y más de 200 estrategias específicas con expectativas para la mejora del área educativa, en un plazo de diez años, para todos los niveles del sector. Como objetivo tiene la universalización de la Educación Básica con calidad y la expansión y democratización, también con calidad, de la Educación Superior. Ese nuevo texto define que 10% del PIB sean invertidos en educación pública. Es importante resaltar que, actualmente, Brasil invierte el 6,1% del PIB en el sector y el nuevo PNE anuncia, aún, que 75% de los *royalties* del petróleo sean asignados para el área educativa. No obstante ser de gran importancia el aumento de los recursos del PIB para el área educativa, de igual modo se sabe que por sí solas, tales inversiones no garantizan la mejora de la calidad de la educación, si no llegan a remolque del desarrollo de programas más adecuados.

De acuerdo con el PNE actual (2011), aprobado en junio de 2014, es tarea de los Estados y municipios, en el plazo de un año, elaborar sus respectivos planes de educación, teniendo como base el texto federal. Para muchos educadores esa etapa es de vital importancia para que el PNE logre éxito y no sea “*letra muerta*”. Las metas estarán monitoreadas por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais(INEP), órgano del MEC, responsable de la producción de los indicadores educativos. Cada dos años, la institución deberá publicar un informe con un balance de las conquistas y cabe a la sociedad civil, en general, y a las entidades organizadas reclamar el cumplimiento de las metas. El PNE tiene previstas formas para que la sociedad pueda monitorear y reclamar cada una de las conquistas previstas. Las metas siguen el modelo de visión sistémica de la educación establecido en 2007 con la creación del Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), referente a la gestión del gobierno del Presidente Lula.

Al analizar el nuevo plan, se observa que tanto las metas cuanto las estrategias contemplan iniciativas para todos los niveles, modalidades y etapas educativas. Además, hay estrategias específicas para la inclusión de minorías, como alumnos con deficiencia, indígenas, “*quilombolas*”²¹, estudiantes rurales y alumnos en régimen de libertad asistida. Se destaca, la universalización y ampliación del acceso y atención a todos los niveles educativos; que son metas mencionadas a lo largo del proyecto, tanto como el incentivo a la formación inicial y continuada de profesores y profesionales de la educación en general, como de evaluación y acompañamiento periódico e individualizado de todos los que tratan y cuidan de la educación del país; estudiantes, profesores, gestores y demás profesionales.

De las veinte metas del PNE/2011-2020, siete están destinadas a la Educación Superior. Se propone su expansión y democratización con calidad, llamando la atención sobre la necesidad de observancia de los parámetros de calidad académica. Hay que destacar, también, la implementación de políticas públicas que posibiliten la inclusión, la democratización de ese segmento de la enseñanza, buscando la disminución de las desigualdades de oferta existentes entre las diferentes regiones del país, así como la

²¹Cómo ya explicitado **quilombo** é o nome dado no Brasil aos locais de refúgio dos escravos fugidos de engenhos e fazendas durante o período colonial e imperial. Nesses locais, os escravos passavam a viver em liberdade, criando novas relações sociais. Muitos quilombos existiram no Brasil e centenas deles ainda existem, formando o que hoje é chamado de comunidades **quilombolas**.

Fonte: <http://www.escolakids.com/o-que-e-um-quilombo.htm>

garantía de autonomía didáctica, científica, administrativa y de gestión financiera de las universidades públicas. Incentiva la búsqueda de una mejor articulación de la oferta de Enseñanza Superior para que resulte consonante con el desarrollo económico y social del país, buscando establecer un patrón de calidad. Se propone también elevar en ese 10 % el porcentaje de gastos públicos con relación al PIB y crear, en un máximo de tres años el sistema nacional de educación que defina, en una Ley, la reglamentación del régimen de colaboración, propiciando mecanismos normativos y gestión de la Enseñanza Superior.

Se desea el aumento de 50 % de la tasa bruta de matrícula en la educación superior y de la tasa líquida para el 33% de la población de 18 a 24 años, asegurando la calidad de la oferta. Se desea, también, elevar la calidad de la educación superior con la ampliación de la actuación de másteres y doctores en las instituciones de educación superior para un 75%, mínimo, del cuerpo docente en ejercicio, siendo, de ese total, 35% de doctores; elevar, gradualmente, el número de matrículas en los cursos de posgrado *stricto sensu* de modo que 60 mil másteres y 25 mil doctores alcancen la titulación anual de; garantizar, en régimen de colaboración entre el Gobierno central, los Estados, el Distrito Federal y los municipios, que todos los profesores de educación básica tengan formación específica de nivel superior, obtenida en licenciaturas en el área del conocimiento en que actúan; formar 50% de los profesores de educación básica en nivel de posgrado *lato y stricto sensu*, garantizar a todos formación continuada en su área de actuación; valorar más el magisterio público de educación básica para acercar el rendimiento medio del profesional del magisterio con más de once años de escolaridad al rendimiento medio de los demás profesionales con escolaridad equivalente y

asegurar, en un plazo de dos años, la existencia de planes de carrera para los profesionales del magisterio en todos los sistemas de enseñanza.

Es importante destacar que el PNE (2011/2020) ha optado por ampliar progresivamente la inversión pública en educación hasta alcanzar, por lo menos, el nivel de 7% del Producto Interno Bruto (PIB) del país, mientras las indicaciones eran de un 10%. Entretanto hay que señalar que esas metas deben estar cumplidas en un plazo de diez años y que, no obstante el aumento del porcentual del PIB destinado a la educación sea una conquista sustancial, aunque por sí solo no garantizará obligatoriamente el necesario salto cualitativo que urge dar a la educación brasileña. Buenos resultados, seguramente, ocurrirán según se implementen los programas, proyectos y estrategias cualitativas en atención a las demandas generadas por la sociedad, en general, así como por grupos sociales organizados y eventos representativos de los segmentos educativos.

En resumen, no hay duda sobre la importancia del PNE, como instrumento fundamental del Sistema Nacional de la Educación de Brasil y, como tal, señalizador de una política de Estado, para los próximos años. En consecuencia, hay que resaltar la influencia de todas sus metas con relación a la carrera de Pedagogía, principalmente en lo que respecta al contexto de la formación inicial y continuada de los pedagogos, como también, de la profesión en todos sus niveles de enseñanza.

4.4 - La Carrera de Pedagogía en Brasil

Antes de nada, como hemos visto en el capítulo de la Introducción, Brasil es un país lleno de grandes contrastes. Es importante que recordemos con una breve síntesis, para que se pueda tener una visión general de la carrera de Pedagogía en el país, sus características y algunos aspectos relativos a sus diversidades regionales.

Brasil es un país de dimensiones continentales y el espacio geográfico que ocupa representa 5,7% de las tierras emergidas del planeta. Ubicado en la América del Sur, tiene cinco regiones geográficas: norte, nordeste, sur, sudeste y centro-oeste. Lo forman 26 estados y el Distrito Federal, Brasília, ubicado en pleno planalto central en la región centro-oeste, ciudad capital que fue planificada y construida en 1960. Como se desprende de su dimensión físico-geográfica, Brasil, país-continente, es la expresión cabal de la diversidad configurada en la desigualdad de sus regiones geográficas, como muestra, a continuación, la figura 4:



Figura 4- Mapa de las Cinco Grandes Regiones Geográficas de Brasil (IBGE/2000)

4.4.1- Criterios de selección de los Estados por Región Geográfica

En primer lugar, para el análisis de los programas de la carrera de Pedagogía, se ha seleccionado un Estado de cada Región Geográfica, según sus características económicas, por considerar que el desarrollo económico influye en las demás áreas, entre éstas, la de educación. Por lo tanto, se ha optado por tener como indicador “clave” para esa selección, el Producto Interior Bruto (PIB) por Estado. Se ha seleccionado un Estado de cada una de las cinco regiones geográficas de Brasil, de modo que los cinco Estados compusieran una muestra intencional, es decir, formada según criterios económicos (PIB) - Per capita²².

²² **El PIB** utilizado en esta investigación es el *per capita*, pues permite un dato más seguro al evidenciar la disparidad en la distribución de la renta. Además, no se hará uso solo del PIB general sin considerar las diferencias, porque un país puede tener una buena renta per capita, pero un alto índice de concentración de renta y gran desigualdad social.

Tabela 3 - Produto Interno Bruto, população residente e Produto Interno Bruto *per capita*, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 2011

| Grandes Regiões e Unidades da Federação | Produto Interno Bruto (1 000 000 R\$) | População residente (hab.) (1) | Produto Interno Bruto <i>per capita</i> (R\$) |
|---|--|---|--|
| Brasil | 4 143 013 | 192 379 287 | 21 535,65 |
| Norte | 223 538 | 16 095 187 | 13 888,49 |
| Rondônia | 27 839 | 1 576 455 | 17 659,33 |
| Acre | 8 794 | 746 386 | 11 782,59 |
| Amazonas | 64 555 | 3 538 387 | 18 244,30 |
| Roraima | 6 951 | 460 165 | 15 105,86 |
| Pará | 88 371 | 7 688 593 | 11 493,73 |
| Amapá | 8 968 | 684 309 | 13 105,24 |
| Tocantins | 18 059 | 1 400 892 | 12 891,19 |
| Nordeste | 555 325 | 53 501 859 | 10 379,55 |
| Maranhão | 52 187 | 6 645 761 | 7 852,71 |
| Piauí | 24 607 | 3 140 328 | 7 835,75 |
| Ceará | 87 982 | 8 530 155 | 10 314,29 |
| Rio Grande do Norte | 36 103 | 3 198 657 | 11 286,99 |
| Paraíba | 35 444 | 3 791 315 | 9 348,69 |
| Pernambuco | 104 394 | 8 864 906 | 11 776,10 |
| Alagoas | 28 540 | 3 143 384 | 9 079,48 |
| Sergipe | 26 199 | 2 089 819 | 12 536,45 |
| Bahia | 159 869 | 14 097 534 | 11 340,18 |
| Sudeste | 2 295 690 | 80 975 616 | 28 350,39 |
| Minas Gerais | 386 156 | 19 728 701 | 19 573,29 |
| Espírito Santo | 97 693 | 3 547 055 | 27 542,13 |
| Rio de Janeiro | 462 376 | 16 112 678 | 28 696,42 |
| São Paulo | 1 349 465 | 41 587 182 | 32 449,06 |
| Sul | 672 049 | 27 562 433 | 24 382,79 |
| Paraná | 239 366 | 10 512 349 | 22 769,98 |
| Santa Catarina | 169 050 | 6 317 054 | 26 760,82 |
| Rio Grande do Sul | 263 633 | 10 733 030 | 24 562,81 |
| Centro-Oeste | 396 411 | 14 244 192 | 27 829,64 |
| Mato Grosso do Sul | 49 242 | 2 477 542 | 19 875,45 |
| Mato Grosso | 71 418 | 3 075 936 | 23 218,24 |
| Goiás | 111 269 | 6 080 716 | 18 298,59 |
| Distrito Federal | 164 482 | 2 609 998 | 63 020,02 |

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA; e Coordenação de População e Indicadores Sociais.

(1) População estimada para 1º de julho de 2011 segundo os municípios, enviada ao Tribunal de Contas da União - TCU em 09.11.2011.

Tabla4-Producto Interno Bruto, población residente y el PIB “*per cápita*”

Tomando como referencia los datos apuntados en relación al PIB/2011, fueron seleccionados los Estados presentados, a seguir, por tener el mayor PIB per cápita:

Región Centro-Oeste - Distrito Federal - PIB per cápita de R\$ 63.020

Región Sudeste - São Paulo - PIB per capita de R\$ 32.44

Región Sur - Santa Catarina - PIB per capita de R\$ 26.76

Región Norte - Amazonas - PIB per capita de R\$ 18.24

Región Nordeste - Sergipe - PIB per capita de R\$ 12.536

4.4.2- Caracterización de las Regiones Brasileñas, los Estados y Universidades

Seleccionados

1º - Región Centro-Oeste



Figura 5 - (con alteraciones): Región Centro-oeste.

Disponíble:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-centro-oeste> Acceso 06/03/2014.

La Región Centro-Oeste tiene un área total de 1.612.077,2 km² y una población media de 14.058.094 habitantes (Censo IBGE 2010); está formada por **3 Estados: Goiás y Mato Grosso y al Oeste de Mato Grosso do Sul y un Distrito Federal**. La distribución poblacional es irregular, dado que existen áreas donde la densidad demográfica supera los 100 hab./Km², como en el Sur de Goiás y Mato Grosso

y al Oeste de Mato Grosso do Sul, mientras que en otras áreas la población relativa no supera 1 hab./Km², como por ejemplo la región del Pantanal.

La urbanización del Centro-Oeste se debe, sobre todo, a la construcción de Brasília, capital del país. De acuerdo con el IBGE (2011), la tasa de analfabetismo, en la franja de edad de 10 a 14 años corresponde al 0,8% y a partir de los 15 años equivale al 6,3 %. Frente a las características económicas de la región, el **Distrito Federal** posee el mayor *PIB per capita*: R\$ 63.020 (en 2011), el mayor del país, sobre todo, porque se localiza la *capital del país* y es la sede del Gobierno Federal, y además concentra al cuerpo diplomático.

En cuanto a la Educación Superior, la región tiene 255 Instituciones -242 en la modalidad presencial y 13 a la distancia - y solo 23 de ellas son públicas. Como en todo Brasil, el crecimiento del número de instituciones privadas de enseñanza es mucho mayor que las públicas.

Se seleccionó el **Distrito Federal/DF**.

Distrito Federal - Site Oficial: www.districtofederal.df.gov.br



Figura 6 (con alteraciones): Región Centro-Oeste. Distrito Federal

Disponibile:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/distrito-federal/>. Acceso en: 06/03/2014

2º - Región Sudeste



Figura 7 (con alteraciones): Región Sudeste

Disponibile:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sudeste>. Acceso 06/03/2014.

La Región Sudeste está formada por 4 Estados: *Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo y Rio de Janeiro*. Su economía es la más desarrollada e industrializada de las cinco regiones brasileñas, en ella se concentra más de la mitad de la producción nacional.

Tiene la mayor densidad demográfica (76,31 hab./km²) y el más alto índice de urbanización: 89,3%. Alberga las tres metrópolis más importantes del país: *São Paulo, Rio de Janeiro y Belo Horizonte*. La región Sudeste tiene el mayor número de municipios del país, con los más altos índices de desarrollo de la educación básica (Ideb/MEC)²³, registrados en 2007.

²³**El Índice de Desarrollo de la Educación Básica- Ideb** funciona como un indicador nacional que posibilita el monitoreo de la calidad de la Educación por la población, por medio de datos concretos, con lo cuales la sociedad puede ser movilizada en búsqueda de mejoras. Para tanto, el Ideb es calculado a partir de dos componentes: la tasa de aprovechamiento escolar (aprobación) y la media de desarrollo en los exámenes aplicados por el Inep. Los índices de aprobación son obtenidos a partir del Censo Escolar, realizado anualmente.

De los 1.538 municipios de la región Sudeste que participaron de la medición del IDEB en 2007, en la cuarta série de la enseñanza elemental, 1.110 alcanzaron las metas en aquel año. Este número representa el 72,2% del total. En Minas Gerais, el total fue de 69,6%; en Espírito Santo, 96,1%; en Rio de Janeiro, 70,3%; y en São Paulo, 72,7. La región Sudeste cuenta con 39 carreras de grado a distancia.

La tasa de analfabetismo, de acuerdo con los datos del IBGE (2011), en la franja de edad de 10 a 14 años es de 0,9% y, a partir de los 15 años equivale al 4,8%. **São Paulo** es el Estado con mayor *PIB per capita*, equivalente a R\$ 32.44 (en 2011).

Se seleccionó el Estado de **São Paulo/SP**.

São Paulo - Site Oficial: www.saopaulo.sp.gov.br

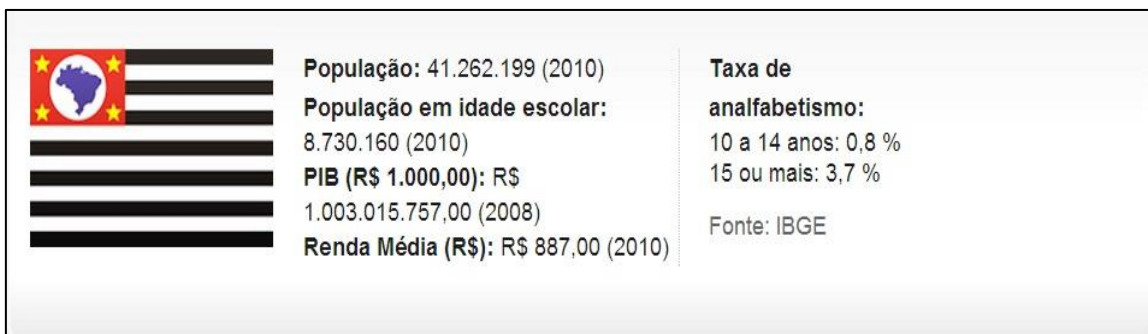


Figura 8 (con alteraciones): São Paulo.

Disponível:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/>. Acceso en: 06/03/2014

São Paulo está localizada en el Sur de la región Sudeste y limita con los Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul y con el océano Atlántico. Está dividido en 645 municipios y ocupa un área de 248.808,8 kilómetros cuadrados. Con una población estimada de 43.663.669 habitantes (IBGE, 2010), São Paulo es el Estado más poblado del Brasil y la tercera unidad administrativa con mayor número de habitantes de toda la América del Sur. La tasa de analfabetismo en el Estado

es del 0,8% entre 10 y 14 años y del 3,7 % de 15 años o más (IBGE, 2011). Considerado el "*motor económico*" del Brasil es el más importante de los Estados, responsable de 31% del PIB del país. El PIB per capita de São Paulo es de R\$32.449,06 (IBGE, 2013).

3° - Región Sur



Figura 8 (con alteraciones): Región Sur.

Disponíble:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sul/>. Acceso 06/03/2014.

La Región Sur comprende los Estados del Paraná, Rio Grande do Sul y Santa Catarina, que juntos totalizan una superficie de 563.802,077 km² (IBGE, 2010) distribuidos en 1188 municipios con una población de 27.386.891 habitantes (IBGE, 2010), con 6.014.722 de los cuales están en edad escolar (IBGE, 2010).

Esta región es un gran polo turístico, económico y cultural, que ha recibido mucha inmigración e influencia europea. La tasa de analfabetismo de acuerdo con datos del IBGE (2011), en la franja de 10 a 14 años corresponde al 0,5% y a partir de los 15 años equivale al 4,9%. Dadas las características económicas de la región, el Estado de **Santa Catarina** es el de mayor *PIB per capita*: de R\$ 26.76 en 2011.

Se seleccionó el Estado de **Santa Catarina/SC**.

Santa Catarina - Site Oficial: www.sc.gov.br



Figura 9 (con alteraciones): Santa Catarina.

Disponível: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/>. Acceso en: 06/03/2014

Santa Catarina tiene un área de 95.703,487 Km², con una población estimada en 2013, de 6.634.254 habitantes (IBGE, 2010). El Estado cuenta con un escenario diversificado que alterna paisajes rurales con núcleos urbanos y una naturaleza exuberante: montañas, cañones, valles sinuosos, ríos y cascadas.

El PIB *per capita* es de R\$ 26.760,82 (IBGE, 2013). Su economía se destaca como el principal polo productor de alimentos industrializados, productos cerámicos y textiles del país. Súmese a ello que el Estado presenta una tasa de analfabetismo del 0,1% entre 10 y 14 años y del 3,9 % en edad superior a 15 años (IBGE, 2011).

4º Región Norte



Figura 10 (con alteraciones): Región Norte.

Disponível:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-norte/> Acesso 06/03/2014.

La Región Norte abarca un área de 3.853.575,624 km² distribuidos *en siete Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins*. Esta región cuenta con 449 municipios con 15.864.454 habitantes (IBGE, 2010), 4.734.172 de ellos están en edad escolar (IBGE, 2010). Presenta una economía basada en la extracción de productos naturales como el látex, “*açaí*”, maderas, almendras, mineríos, industria hidroeléctrica de Tucuruí y en la industria de la “Zona Franca” de Manaus.

La tasa de analfabetismo, de acuerdo con los datos del IBGE (2011), en la franja de edad de 10 a 14 años corresponde al 2,9% y, a partir de los 15 años equivale al 10,2%. Por las características económicas de la región fue seleccionado el Estado del Amazonas, con un mayor PIB *per capita*: R\$ 18.24 en (2011).

Se seleccionó el Estado de **Amazonas/AM**.

Amazonas - Site Oficial: <http://www.amazonas.am.gov.br>



Figura 11 (con alteraciones): Amazonas.

Disponível:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/amazonas/>. Acesso en: 06/03/2014

El Estado del Amazonas cuenta con una superficie de 1.559.159,148 Km², una población estimada, en 2013, de 3.807.921 habitantes (IBGE, 2010) distribuidos por 62 municipios. El Estado está bañado por la cuenca hidrográfica amazónica, que representa el 20% del agua dulce del planeta y tiene una fuerte influencia de la cultura indígena, amén de biodiversidad. Los principales ríos del lugar son: *Negro* (que baña la ciudad de Manaus), *Amazonas*, *Solimões*, *Madeira*, *Juruá*, *Purus*, *Içá*, *Uaupés* y *Japurá*.

La economía amazónica está basada en las actividades del “*Polo Industrial de Manaus (PIM)*”, que abastece buena parte de la demanda brasileña de productos electrónicos y de dos ruedas. Debe considerarse también la cantidad de empleos generados por el polo. El PIB per capita es de R\$ 18.244,30 (IBGE, 2013). La tasa de analfabetismo de la población, entre 10 y 14 años es 2,7 % y con 15 años o más, de 8,4% (IBGE, 2011).

5° Región Nordeste



Figura 12 (con alteraciones): Región Nordeste.

Disponibile:<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-nordeste/>> Acceso 06/03/2014

La Región Nordeste está compuesta por los *Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco (incluido el Distrito Estadual del archipiélago de Fernando de Noronha), Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe*. La región Nordeste ocupa un área de 1.561.177,8 km² y está habitada por 53.081.950 personas (2010, IBGE), 13.915.186 en edad escolar. La tasa de analfabetismo de acuerdo con los datos del IBGE (2011), en la franja de edad de 10 a 14 años, corresponde al 3,7% y, a partir de los 15 años es del 16,9%.

En la **Región Nordeste**, la mayor parte de la renta de los municipios se genera en el sector de Servicios; no obstante, Bahia y Maranhão destacan también en materia agropecuaria, el primero, con la producción de soja y algodón y, el segundo, con arroz, soja y ganado bovino. Los municipios del litoral de algunos de los Estados del Nordeste tienen además una renta significativa venida del sector industrial por la extracción del petróleo.

Ante las características económicas de la región, el Estado de **Sergipe** aparece como el de mayor PIB *per capita* del área: R\$ 12.536 (en 2011).

Se seleccionó el Estado de **Sergipe**.

Sergipe

| | | |
|---|---|---------------------|
|  | População: 2.068.017 (2010) | Taxa de |
| | População em idade escolar: 547.625 (2010) | analfabetismo: |
| | PIB (R\$ 1.000,00): R\$ 19.551.802,00 (2008) | 10 a 14 anos: 5,4 % |
| | Renda Média (R\$): R\$ 453,00 (2010) | 15 ou mais: 16,0 % |
| | | Fonte: IBGE |

Figura 13 (con alteraciones): Sergipe.

Disponible: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sergipe/>. Acceso en: 06/03/2014

Este Estado cuenta con una superficie de 21.915,116 Km², con 75 municipios que albergan una población estimada, en 2013, de 2.195.662 habitantes (IBGE, 2010). El *PIB per capita* es de R\$ 12.536,45 (IBGE, 2013); la tasa de analfabetismo en la franja de edad de 10 a 14 años es de 5,4% y con 15 años o más, es de 16% (IBGE, 2011).

A continuación, una vez seleccionado el Estado con mayor PIB, por región geográfica, se procedió a la selección de la Institución de Educación Superior (IES) pública, que podía pertenecer a la esfera federal, estadual o municipal, siempre que respondiese al criterio de mayor índice del “*Conceito Preliminar de Cursos (CPC)*”²⁴ en las evaluaciones realizadas por el MEC, en lo que respecta a la Carrera de Pedagogía en 2011. El CPC fue escogido como criterio de selección, teniendo presente que entre todos los índices que componen el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES* del Ministerio de la Educación (MEC) es el que evalúa las carreras de grado del país. Se buscó, entonces, tener una visión general de los currículos de la carrera de Pedagogía en el Brasil, por medio del análisis del currículo de las licenciaturas en Pedagogía en las instituciones de enseñanza superior. Se tomaron como

²⁴El Concepto Preliminar de la Carrera (CPC) es un índice que evalúa los cursos de licenciatura. Los instrumentos que subsidian la producción de indicadores de calidad de los cursos son el Examen Nacional de Desarrollo de los Estudiantes - ENADE, aplicado cada año por grupo de áreas del conocimiento, y las evaluaciones hechas por especialistas directamente en la institución de enseñanza superior. Cuando visitan una institución, los especialistas del MEC verifican: las condiciones de enseñanza, en especial aquellas relativas al cuerpo docente, las instalaciones físicas y la organización didáctico-pedagógica. Fuente: http://portal.inep.gov.br/rss_enade/-/asset_publisher/X1pg/content/id/83980

referencia cinco carreras de Pedagogía, desarrolladas por Instituciones Públicas, seleccionadas según criterios de ubicación geográfica, mayor índice de resultados en el CPC y categoría administrativa pública. Se buscó tener acceso a los programas/currículos de las Carreras de Pedagogía, de cada una de las Instituciones componentes del cuadro demostrativo de las IES seleccionadas, disponibles en la Web. Así, se armó una muestra intencional, teniendo en cuenta que tales instituciones habían sido seleccionadas por Estados o Unidades Federales (UF), por haber alcanzado mayor índice del CPC/MEC en 2011.

| Región | Unidad Federativa | Institución de Educación Superior | CPC Continuo |
|---------------|--------------------------|--|---------------------|
| Norte | Amazonas | Universidad Federal de la Amazonia – UFAM | 3,07 |
| Nordeste | Sergipe | Universidad Federal de Sergipe – UFS | 3,88 |
| Centro-Oeste | Distrito Federal | Universidad de Brasilia – UnB | 2,27 |
| Sudeste | São Paulo | Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – São José do Rio Preto– UNESP | 4,07 |
| Sul | Santa Catarina | Fundación Universidad del Estado de Santa Catarina – UDESC | 3,64 |

Fuente: INEP-CPC/2011/MEC

Cuadro 5: Demostrativo de las IES seleccionadas, según CPC/MEC2011

Para analizar los currículos de las carreras de Pedagogía que componen la muestra, se crearon categorías de análisis elaboradas tomando como referencia los resultados del amplio estudio de Gatti²⁵ (2009, p. 11-53) y su equipo sobre la Carrera de Pedagogía en el Brasil. En la investigación llevada a cabo por Gatti y sus colaboradores

²⁵Gatti justifica en su estudio la elección de los currículos de las carreras presenciales de licenciatura en Pedagogía, porque responden por la formación de profesores del 1º al 5º curso de enseñanza elemental y de la educación infantil.

fueron elaboradas categorías de análisis que permitieron detallar²⁶ lo que se propone como asignaturas en las carreras presenciales de Pedagogía, en las instituciones de enseñanza superior brasileñas, señalando la tendencia formativa del conjunto de la carrera. Según esta autora, la visión obtenida en el análisis es general, no siendo aplicable a una institución de enseñanza superior en particular, pero indica la tendencia formativa del conjunto de las carreras de Pedagogía en el ámbito de Brasil. Entre los aspectos mostrados en el estudio, Gatti destaca que hay una gran variabilidad en lo que se refiere a las disciplinas ofrecidas en las carreras de Pedagogía. Para ello, justificó en su trabajo la construcción de 7 (siete) categorías de análisis,²⁷ de cara a la orientación de

²⁶ Fueron registradas 3.513 disciplinas (3107 obligatorias y 406 optativas) en los currículos de las 71 carreras de Pedagogía. Se ha realizado, en esa ocasión, un agrupamiento general para que pudiera haber más claridad sobre lo que se proponía como formación inicial de profesores en los currículos de las instituciones de enseñanza superior. Para ese estudio, fué seleccionado un conjunto de tales cursos de la carrera de Pedagogía según criterios de localización por cada región (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sur); categoría administrativa (pública – estadual; federal o municipal – y privada: particular o “**comunitaria confesional**”); y, organización académica (universidad, centro universitario, facultad, facultades integradas o institutos superiores de educación). La composición de este conjunto tuvo en consideración la distribución del total de la carrera en el país, de acuerdo con las variables mencionadas y presentando una distribución proporcional a esa realidad. Esta coleta fue posible con la colaboración directa de las instituciones de enseñanza superior, siendo que algunos datos fueron obtenidos complementariamente mediante una investigación sobre la estructura curricular de algunas de las carreras, disponible en internet. El conjunto de la muestra estuvo compuesto por 71 carreras de graduación presenciales en Pedagogía, distribuidos por todo el país. Tal conjunto muestra buena representatividad con relación a la distribución de los cursos por las regiones, por categoría administrativa y tipo de institución. Las carreras componentes de este estudio están así distribuidas: 42% de la región sudeste, 18% de la región sur, 17% del nordeste, 14% del Centro-Oeste y 9% de la región norte. Esa composición sigue la proporcionalidad de la distribución regional de las carreras de Pedagogía en Brasil.

²⁷**1. Fundamentos teóricos de la educación** – en esa categoría, están presentes las disciplinas que cumplen la función de embasarse teóricamente al alumno de Pedagogía a partir de otras áreas de conocimiento: Antropología, Estadística, História, Psicología, Sociología, entre otras, y sus correlatos en el campo de la Educación. Por tener mayor relación con el área de Pedagogía, la Didáctica General fue destacada en un subgrupo que puede ser analizado separadamente.

2. Conocimientos relativos a los sistemas educacionales – ese agrupamiento comporta todas las disciplinas de conocimiento pedagógico, que objetivan dar una formación amplia del área de actuación del profesor, bien como de otros profesionales de la educación. Insértese en esa categoría las disciplinas referentes a la estructura y funcionamiento de la enseñanza, que incluyen:

- “Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica”; “Financiamiento de la Educación Básica en Brasil”; “Fundamentos de la Gestión Educativa”; “Legislación de la Educación Básica”; “Planes y Políticas Educativas”, o del currículo, como: “Evaluación del Aprendizaje”; “Currículo de la Educación

Básica I”; “Currículo y Evaluación”; “Currículo: Políticas y Prácticas”; “Currículos y Proyecto Político-Pedagógico”; “Elaboración de Proyectos Pedagógicos”;

- o, a la gestión escolar, donde están: “Coordinación del Trabajo en la Escuela”; “Dimensiones de la Acción Supervisora”; “Función del Director”; “Gestión de la Unidad de Enseñanza”; “Gestión y Coordinación del Trabajo Pedagógico en la Enseñanza Fundamental (supervisión, Administración Orientación)”;
- o, al oficio docente, que se refiere a la teorización sobre “*Enseñanza e Identidad Docente*”, “*Ética Profesional*”, “*Formación de Profesores*”.

3. Conocimientos relativos a la formación profesional específica – en este grupo, concentranse las disciplinas que ofrecen instrumental para la actuación del profesor, compuesto de:

- contenidos de currículo de la Educación Básica (infantil y fundamental), que añaden: “*Alfabetização e Letramento*”, “*Arte e Educação*”, “*Conhecimento Lógico-Matemático*”, “*Educação Matemática*”, “*Leitura e Escrita*”, “*Língua Portuguesa*”; o,

- didácticas específicas, metodologías y prácticas de enseñanza, que incluyen: “Contenido y metodología de la Lengua Portuguesa”, “Contenido y metodología de Matemáticas”, “Didáctica de la Enseñanza de Historia”, “Fundamentos y Metodología de la enseñanza de Ciencias Naturales”, “Fundamentos y metodología de la Lengua Portuguesa en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental”, “Fundamentos teórico-metodológicos de la Enseñanza de Geografía”, “Lengua Portuguesa: contenidos y didácticas”, “Metodología de la alfabetización y las Letras”, “Metodología de la enseñanza de las Artes”, “Metodología de la enseñanza de Educación Física”, “Investigación en educación en la práctica de la enseñanza”, “Práctica de la enseñanza en metodología de la Lengua Portuguesa”; o,

- saberes relacionados a la tecnología, que incluyen: “Gestión de las mídias educativas”, “Informática aplicada a la educación”. Recursos tecnológicos para la educación”, en enfoque de utilización.

4. Conocimientos relativos a las modalidades y nivel de enseñanza específica – esta categoría reúne las disciplinas relativas a áreas de actuación junto a segmentos determinados. En ella fue incluida, también la educación infantil, aunque se trate de un nivel educacional específico y no propiamente de una modalidad de enseñanza, en vista de que el foco del trabajo caiga predominantemente sobre la enseñanza fundamental.

- nivel de educación infantil, disciplinas que reúnen: “Fundamentos de la Educación Infantil”, “Didáctica de la Enseñanza de Matemáticas en la Educación Infantil”, “Historia de la Educación Infantil”;

- nivel de educación especial, disciplinas tales como: “*Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência*”, “*Educação Especial e Inclusão*”, “*Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiência Múltiplas*”;

- nivel de educación de jóvenes y adultos (EJA), disciplinas que incorporan: “Educación de Adultos en Brasil: Historia y Política”, “Fundamentos y Metodología de Educación de Jóvenes y Adultos”, “Iniciación a la Práctica de Alfabetización de Jóvenes y Adultos”;

- nivel de educación en contextos no escolares, disciplinas como: “Contenidos para la Formación del Educador del 3º Sector”, “Educación en Instituciones No-escolares”.

5. Otros saberes – disciplinas que amplien el repertorio del profesor, como por ejemplo: temas transversales, nuevas tecnologías, religión etc.

6. Investigación y trabajo de fin de carrera (TCC) – Cubre todas las disciplinas que abordan las metodologías de investigación y la elaboración de los trabajos de conclusión de carrera, incluyendo su orientación.

7. Actividades complementarias – Se refiere a las actividades integradoras, recomendadas por las Diretrizes Curriculares Nacionales, aunque su denominación en los currículos sea vaga y no permita una visión clara sobre lo

las Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de grado en Pedagogía (DCNP/2006), cuyas disciplinas deben estar englobadas en tres grandes núcleos:

- 1) Estudios Básicos;
- 2) Profundización y Diversificación de Estudios;
- 3) Estudios Integradores.

En relación con este aspecto de la organización curricular de la carrera de Pedagogía, Gatti (2009) resalta que:

“Según el documento de las Directrices Curriculares Nacionales, de 2006, la estructura de la carrera de Pedagogía debe estar constituida por tres núcleos: de estudios básicos; de profundización y diversificación de estudios y, un tercero, de estudios integradores. El núcleo de estudios básicos está descrito en el referido documento con predominio de las palabras aplicación y realización: “aplicación, en prácticas educativas, de conocimientos de procesos de desarrollo de niños...”; “aplicación de principios, concepciones y criterios originados en diferentes áreas de conocimiento ...”, señalando que los

que corresponde al hecho. Como ejemplo, registrarse los subtítulos: “Actividades científico-culturales”, “Actividades complementarias”, “Estudios independientes”, “Seminario Cultural” etc.

Las categorías de 1 a 4 tienen subcategorías, que permiten un análisis más detallado de los datos, tal como se puede ver en el tema siguiente. Cuanto a las “prácticas” (*Estágios*, en portugués) como componente obligatorio con carga horaria definida en las Normas y Diretrices Curriculares Nacionales, se ha observado que las horas a que se refieren son registradas como parte de las estructuras curriculares, aunque no se especifique como pueden ser realizadas. Por razón de su homogeneidad y especificidad, no fueron computadas para las proporciones calculadas. Se ha verificado en el análisis de los proyectos y emiendas de las carreras analizadas, que no hay especificación clara sobre cómo deben ser realizados, supervisados y acompañados. Sobre la validez o validación de esos “estágios” tampoco se encontró referencia. No están claros los objetivos, exigencias, formas de validación y documentación, acompañamiento, convenios con escuelas de las redes sociales, etc. Esa ausencia en los proyectos y emiendas puede señalar que, o son considerados totalmente a parte del currículo, lo que es un problema, en la medida en que deben estar integrados con las disciplinas formativas y con aspectos de la educación de la docencia, o, su realización es considerada como aspecto meramente formal. Merece ser realizado un estudio más profundo, local, sobre las “prácticas” para docencia (Gatti, 2009, p. 11-53).

contenidos desarrollados durante la carrera deben ser estudiados también desde una vertiente práctica, vinculada a sus fundamentos, para que se construyan competencias de aplicabilidad. Se puede preguntar si la formación panorámica, en general, encontrada en los currículos, es suficiente para que el futuro profesor planifique, administre y evalúe una enseñanza limitada a conocimientos disciplinarios, aunque adopte una perspectiva interdisciplinar. Recuérdese que la perspectiva interdisciplinar es compleja y requiere profundización disciplinaria y lógico-conceptual de modo que la construcción del diálogo interdisciplinar no se muestre casuístico y sin los nexos necesarios para la comprensión de un tema, un objetivo o una experiencia, en su transposición pedagógica.” (GATTI, 2009, p. 37).

Para la elaboración de las categorías de análisis fueron considerados, siguiendo a Gatti, los tres grandes núcleos de la organización curricular de la carrera de Pedagogía, según las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera (DCNP, 2006). Sirvieron de referencia, también, las siete categorías del estudio de Gatti, ya citadas, sin embargo, en el ámbito de este estudio fueron contempladas dos categorías de estudio de esta autora y creadas otras tres, con la finalidad de atender a las especificidades de esta investigación. Además se buscó identificar las salidas profesionales previstas en las Carreras de Pedagogía de cada institución seleccionada. Hay que tener en cuenta que la estructuración del programa de las carreras de Pedagogía es atribución de cada institución de enseñanza superior, razón por la cual, aunque se siga el marco regulatorio de las DCPN (2006), sus programas pueden variar en lo que atañe a la distribución e innovación de sus asignaturas y de las prácticas (lugar, tiempo de duración y supervisión).

En consonancia con el estudio realizado por Gatti, se buscó también tener una visión general de los currículos de dicha Carrera, con la finalidad de conocer las asignaturas que estaban siendo ofrecidas, caracterizando una muestra de lo que está siendo propuesto como formación del (de la) pedagogo (a) brasileiro(a). Se buscó, así, identificar las asignaturas comunes de los currículos o programas puestos a disposición por las instituciones seleccionadas.

Categoría 1: Fundamentos Teóricos de la Educación, a partir de otras áreas:

Engloba las disciplinas dedicadas a los fundamentos teóricos, a partir de conocimientos de otras áreas; en este caso, sociología, psicología, etc.

Categoría 2: Fundamentos Teóricos relativos a la formación profesional específica:

Engloba las disciplinas del campo pedagógico, son las instrumentales de la carrera, por ejemplo: didáctica, planificación de la enseñanza, etc.

Categoría 3: Educación en espacios no escolares:

Engloba las disciplinas destinadas al campo de intervención en otras áreas de actuación del pedagogo, con excepción de la escuela.

Categoría 4: Tecnologías aplicadas a la educación:

Engloba las disciplinas que están ligadas a la tecnología y a su aplicación a la enseñanza y al aprendizaje.

Categoría 5: Otros Saberes:

Engloba las disciplinas que contemplan otras modalidades de enseñanza y proporcionan mayor alcance en las áreas de educación especial, indígena, educación de jóvenes y adultos, temas transversales, etc.

► **Región Norte: Universidad Federal de la Amazonia (UFAM/AM)**

La Universidad Federal de la Amazonia (UFAM) está ubicada en Manaus, capital del Estado del Amazonas, situado en la región Norte. Fue creada en el año 1964 y pertenece a la esfera federal de enseñanza, por lo tanto, sostenida por el Gobierno Central del país. La Facultad de Educación fue creada en 1970.

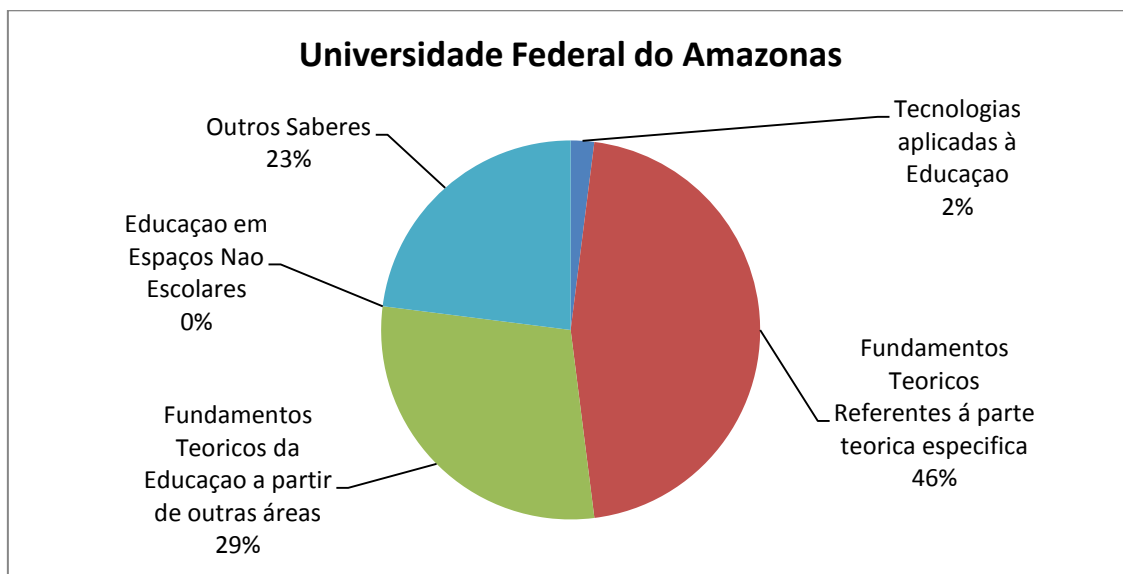
De acuerdo con los documentos publicados en el portal de la UFAM, la Licenciatura en Pedagogía tiene por objeto la preparación teórica y práctica del educador, basada en la investigación, a fin de que haya articulación entre teoría y práctica. La carrera cuenta con una carga horaria de 3.310 horas distribuidas en cinco años de duración.

El campo de actuación para el cual se forma al pedagogo contempla salidas profesionales para las áreas de Docencia en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Elemental; Gestión Educativa y Producción; y Difusión del Conocimiento Científico y Tecnológico del Campo Educativo, dirigida hacia la investigación.

En el portal de la Universidad pública el currículo de la carrera de Pedagogía, cuyas disciplinas pueden ser numéricamente clasificadas, de acuerdo con las 5 (cinco) categorías objeto de análisis: 22 disciplinas de Fundamentos Teóricos referentes a la parte Teórica Específica; 14 de Fundamentos Teóricos de la Educación a partir de otras

áreas; 11 de Otros Saberes; 1 de Tecnologías Aplicadas a la Educación y *ninguna de Educación en Espacios No Escolares*. (APÉNDICE 8- Relación de las Asignaturas)

En el Gráfica 4, se observa que la distribución de las disciplinas publicadas en el currículo oficial de la institución se ubica sobre todo en las categorías 2 y 1, que se destinan a la formación teórica del pedagogo, con contenidos dirigidos tanto hacia su área específica cuanto provenientes de otras áreas. Esta clasificación numérica de las disciplinas evidencia un posible desacuerdo entre los objetivos oficiales declarados por la institución y lo que de hecho es implementado habitualmente en la formación del pedagogo, teniendo en cuenta la inobservancia entre la necesaria articulación de los ejes teoría y práctica, resaltado en los documentos de la institución.



Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa del Curso de Pedagogía publicado en www.ufam.edu.br

Gráfica 4: Distribución de las Asignaturas de la Carrera de Pedagogía, según a las Categorías de Análisis

► **Región Nordeste: Universidad Federal de Sergipe (UFS/SE)**

La Universidad Federal de Sergipe (UFS) fue creada en 1967 y posee cinco (5) sedes (*campus*), localizados en las ciudades de: São Cristóvão, Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras y Lagarto.

La Carrera de Pedagogía se ofrece en las sedes de São Cristóvão e Itabaiana siendo la relación de plazas la siguiente: 50 (horario vespertino); 50 (horario nocturno); 50 (horario nocturno/Itabaiana). La carrera tiene una duración de cuatro (4) años. Es interesante notar, asimismo, que la UFS ofrece, también, la carrera de Licenciatura en Educación del Campo y de la Pedagogía de la Tierra, a diferencia de las demás instituciones brasileñas que ofrecen tan sólo la carrera de Licenciatura en Pedagogía.

De acuerdo con el currículo publicado en el *site* de la UFS, la Carrera de Pedagogía tiene una carga horaria mínima de 3255 horas; Crédito Obligatorio: 165; Carga Horaria Obligatoria: 3015 horas. Según el proyecto político pedagógico²⁸ publicado en el *site* de esta Universidad, la Carrera de Pedagogía tiene como perfil profesional formar al pedagogo dirigido al “Inicio de la escolarización” (Preescolar y series iniciales del enseñanza fundamental) y para dar clases de algunas asignaturas de la carrera de Formación del Magisterio, en nivel de enseñanza media, pudiendo el profesional ejercer funciones o atribuciones, por medio de las siguientes *salidas profesionales*:

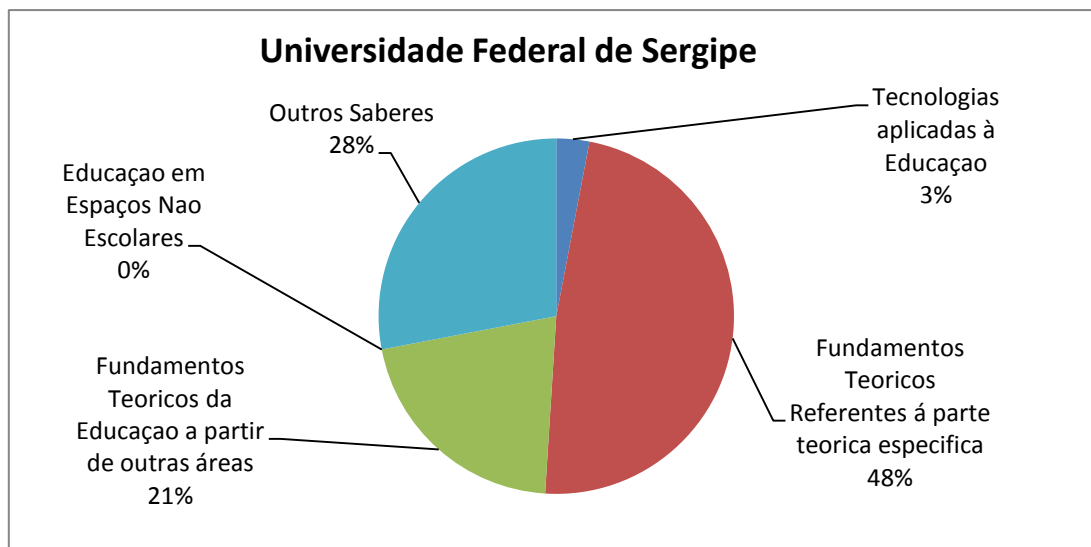
- a) docencia en Preescolar y en las series iniciales del 1° grado;
- b) docencia en las Escuelas Normales como formadores del profesor del Preescolar y de las series iniciales;

²⁸ Disponible en el site <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/experiencias/ufs.htm>

- c) coordinación pedagógica en Preescolar y en las series iniciales;
- d) coordinación de la Educación Preescolar y/o series iniciales en nivel de Secretaría de Educación u Órganos Regionales de Enseñanza;
- e) asesoría pedagógica a programas de educación infantil de órganos e instituciones públicas, filantrópicas, particulares;
- f) ejercicio de las funciones de planificación, supervisión, orientación y administración del proceso educativo escolar.

La institución publicó el currículo de la Carrera de Pedagogía con disciplinas clasificadas numéricamente, de acuerdo con las 5 (cinco) categorías objeto de análisis: *28 de Fundamentos Teóricos referentes a la parte Teórica Específica; 16 de Otros Saberes; 12 de Fundamentos Teóricos de la Educación a partir de otras áreas; 2 de Tecnologías Aplicadas a la Educación y ninguna de Educación en Espacios No Escolares.* (**APÉNDICE 9**- Relación de las Asignaturas)

Del análisis del Gráfica 5, referente a la distribución de las Asignaturas, se observa que el currículo de la carrera de Pedagogía de la UFS enfatiza las disciplinas de fundamentación teórica (categorías 1 y 2), así como en la carrera de Pedagogía de la UFAM. Destacase, también, que en Pedagogía de la UFS, de manera similar a la UFAM, no hay disciplinas dirigidas a la formación de Pedagogos en Espacios No-Escolares.



Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía disponible en el no site: www.ufs.br

Gráfica 5: Distribución de las Asignaturas de la Carrera de Pedagogía, según las Categorías de Análisis

► **Región Centro-Oeste: Universidad de Brasíla (UnB/DF)**

La Universidad de Brasíla (UnB) fue inaugurada en 1962, y en ese mismo año fue creada la Carrera de Pedagogía, dos años después de la fundación de la ciudad de Brasíla, capital del Brasil. Actualmente la UnB posee cerca de 28 mil estudiantes y más de dos mil profesores. Tiene 25 institutos y facultades además de 25 centros de investigación especializados, y tres nuevos Campus (llamados allí “Polos”) en las ciudades satélites de Ceilândia, Planaltina y Gama.

De acuerdo con el currículo publicado en el *site* de la institución (www.fe.unb.br) la carrera de Pedagogía tiene como objetivo formar profesionales para el Magisterio de Educación Infantil e Inicio de Escolarización para los diferentes sujetos del aprendizaje en la Enseñanza Elemental y para la gestión del trabajo pedagógico. El currículo contempla la formación docente y la actuación del pedagogo en diferentes

campos de aprendizaje para su actuación profesional como: gestores de la práctica educativa en áreas hospitalarias, escuelas, empresas, colectivos sociales, organizaciones militares y planificación, implementación y evaluación de políticas públicas para la Educación Básica. La formación académica de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía comprende la relación entre enseñanza, investigación y extensión, con la construcción teórico-práctica de los conocimientos en el campo educativo. Busca articular conocimientos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, culturales e históricos.

Según lo establecido en el *site*, el currículo de la carrera está siempre actualizado, conforme a las directrices curriculares nacionales del MEC. De esta manera, informa que el currículo permite diálogos con varias áreas del conocimiento, tales como tecnologías educativas, educación popular en colectivos sociales, métodos y técnicas de investigación y educación ambiental y para la salud. Asimismo, la graduación combina teoría y práctica desde el primer semestre, con la realización de cinco proyectos a lo largo de los periodos. Entre ellos está la práctica obligatoria, que puede ser hecha en ambientes formales y no formales de enseñanza.

Destaca, además, que el estudiante de Pedagogía debe tener un perfil de sujeto investigador, reflexivo, creativo, crítico e interesado en generar conocimientos, administrar y enseñar tanto en el ámbito escolar como en espacios no-escolares. Resalta que algunos ejes son considerados fundamentales en la construcción de este perfil: significado de su papel socio-histórico; producción y divulgación de nuevos conocimientos, tecnologías, servicios y productos; actuación ética y de compromiso con vista a la construcción de una sociedad justa, igualitaria, demostrando consciencia y respeto por la diversidad; compromiso con la preservación de la biodiversidad en el

ambiente natural y construido, con sustentabilidad y mejora de la calidad de vida; gerencia e inclusión en procesos participativos de organización pública y privada; búsqueda de madurez, sensibilidad y equilibrio al actuar profesionalmente.

En relación con el campo de trabajo, se indica en la propuesta curricular que la actuación de los pedagogos no se limita a dar clases para las series iniciales de la enseñanza infantil y elemental. La base curricular de la graduación prepara para la docencia, aunque este profesional puede trabajar en cualquier ambiente en el que las relaciones humanas generen procesos pedagógicos, ejerciendo actividades de planificación, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos en diferentes espacios organizativos: en el magisterio, en carreras técnicas y de formación militar, en empresas, en hospitales, etc. Donde quiera que actúen, los pedagogos estarán motivados por la perspectiva emancipadora de la educación.

La institución puso a disposición el currículo de la Carrera de Pedagogía con disciplinas clasificadas numéricamente y distribuidas, de acuerdo con las 5 (cinco) categorías objeto de análisis: *19 de Fundamentos Teóricos referentes a la parte teórica específica; 14 de Otros Saberes; 8 de Fundamentos Teóricos de la educación a partir de otras áreas; 4 de Tecnologías aplicadas a la Educación y ninguna de Educación en Espacios No Escolares.* (**APÉNDICE 10** - Relación de las Asignaturas)

Presenta como *salidas profesionales* habilitar al egresado para el Magisterio de Educación Infantil e Inicio de Escolarización, Enseñanza Elemental y para la Gestión del Trabajo Pedagógico en Espacios Escolares y No Escolares. Según informaciones del *site* de la Institución, el currículo de la Carrera de Pedagogía contempla la formación docente y la actuación del pedagogo en diferentes campos de aprendizaje: *gestores de la*

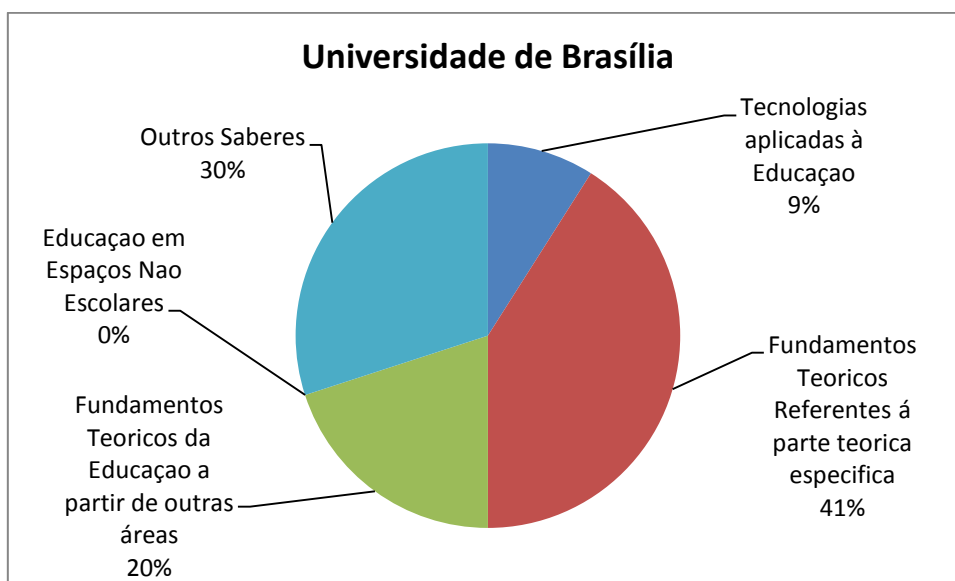
práctica educativa en áreas hospitalarias, escuelas, empresas, colectivos sociales, organizaciones, con vista a su aplicación en planificación, implementación y evaluación de políticas públicas para la Educación Básica.

En lo que atañe a la distribución de las disciplinas, según las categorías de análisis (Gráfica 6), se observa que en el currículo de la Carrera de Pedagogía de la UnB hay un fuerte énfasis en las disciplinas de fundamentación teórica específica de la carrera, seguida de Otros Saberes, a diferencia de la distribución de disciplinas de la UFAM y de la UFS. En consonancia con las universidades mencionadas, curiosamente, y a pesar de lo que se presenta sobre la Carrera, no hay disciplinas dirigidas a la formación de Educación en Espacios No-Escolares.

Por otro lado, hay en el currículo de la Carrera de Pedagogía espacios formativos denominados Proyectos (1, 2, 3, 4 y 5). Y con relación a estos Proyectos, el estudiante puede desarrollar actividades académicas en espacios no escolares, como ONGs, empresas y hospitales, pero, como son optativos, no necesariamente ellos quieren asistir a esas actividades, que no pueden ser registradas en el currículo, lo que impide la posible identificación de disciplinas específicas y a ellas direccionadas, teniendo en vista que las actividades ofrecidas en los respectivos Proyectos 3 y 4 son definidas mediante interese/áreas de los docentes de la carrera, por consiguiente divulgadas a cada semestre del curso. En el ámbito de los Proyectos²⁹ el estudiante puede desarrollar actividades académicas en espacios no escolares, como ONGs,

²⁹La UnB contempla los Proyectos 3 y 4 en esos espacios no escolares (Pedagogía empresarial, Hospitalar, entre otros), pero son de carácter facultativo y no obligatorio, lo que puede significar la no asistencia a esas disciplinas.

empresas y hospitales, pero, como son optativos, no necesariamente asisten a esas actividades en espacios no escolares. Tales actividades no pueden ser observadas en el currículo, lo que impide la posible identificación de disciplinas específicas y a ellas direccionadas, teniendo en cuenta que las actividades que serán ofrecidas en los respectivos Proyectos 3 y 4 son definidas mediante intereses o áreas de desempeño de los docentes de la carrera, por consiguiente, divulgadas cada semestre del curso.



Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía publicado en el Portal: www.unb.br

Gráfica 6: Distribución de las Asignaturas de la Carrera de Pedagogía, según las Categorías de Análisis

► **Región Sur: Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC/SC)**

La Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC) está ubicada en la ciudad de Florianópolis, capital del Estado, y fue creada en 1963. Diez años después se inició la carrera de Pedagogía, con una duración de cuatro (4) años y carga horaria de 3.852 horas. Se ofertaba licenciaturas en Magisterio de las series iniciales de la Enseñanza Elemental, Magisterio de Educación Infantil, Supervisión Escolar, Administración Escolar y Orientación Educativa, propiciando una actuación profesional en las redes de enseñanza pública (municipal, estadual y federal) y privada.

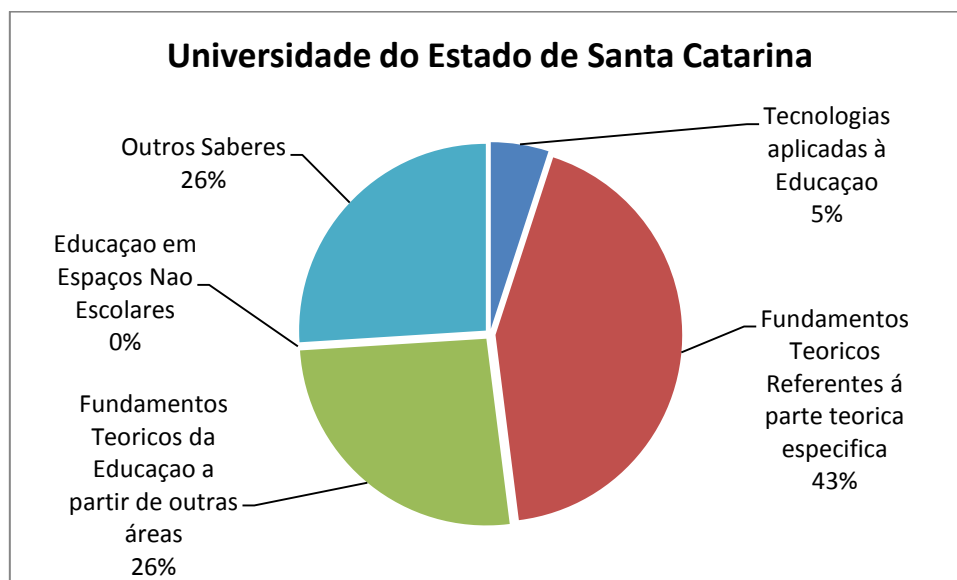
Indica en sus objetivos declarados que las disciplinas de la carrera de Pedagogía tienen como finalidad propiciar una integración de la teoría y práctica desde la perspectiva de la interdisciplinariedad y compromiso social con la educación además del desarrollo de la competencia en gestión democrática y al trabajo colectivo. Para eso, la carrera de Pedagogía tiene su currículo apoyado en ejes temáticos volcados, prioritariamente a: la educación; cultura y sociedad; y organización de la gestión de la escuela.

El currículo de la carrera de Pedagogía en la UDESC presenta como ***salidas profesionales:***

- Profesor de escuelas de la red pública oficial
- Profesor de escuelas de la red privada
- Orientador educativo en escuelas de la red pública oficial
- Orientador educativo de escuelas de la red privada
- Orientador educativo en guarderías y escuelas de educación infantil
- Supervisor de escuelas de la red pública oficial
- Supervisor de escuelas de la red privada
- Supervisor de guarderías y escuelas de educación infantil
- Asesoría pedagógica
- Administrador de escuelas de la red pública oficial
- Administrador de escuelas de la red privada
- Administrador de guarderías y escuelas de educación infantil
- Miembro especialista de equipo multidisciplinario
- Profesor/a en organizaciones educativas no formales que asistan a niños/as en la franja etaria de 0 a 6 años

La institución ha publicado el currículo de la carrera de Pedagogía en su portal y facilita las disciplinas que pueden ser clasificadas numéricamente, de cara a las cinco (5) categorías objeto del análisis: 17 de Fundamentos Teóricos referentes a la parte teórica específica; 10 de Otros Saberes; 10 de Fundamentos Teóricos de Educación a partir de otras áreas; 2 de Tecnologías Aplicadas a la Educación y ninguna de Educación en Espacios no Escolares. (**APÉNDICE 11** - Relación de Disciplinas)

A continuación, la Gráfica n° 7 referente a la distribución de las disciplinas por las categorías analizadas, muestra que, de igual modo que las instituciones ya citadas, las asignaturas de la carrera de Pedagogía se sitúan en la categoría de *Fundamentos Teóricos* referentes a la *parte específica* y respectivamente de *Fundamentos Teóricos a partir de otras áreas* y *Otros Saberes*. La categoría de *Educación en Espacios No Escolares*, una vez más, no fue contemplada.



Fuente: Elaborado pela pesquisadora/Programa do Curso de Pedagogia disponibilizado no Portal: www.udesc.gov.br

Gráfica 7: Distribución de las Asignaturas de la Carrera Pedagogía, según las Categorías de Análisis

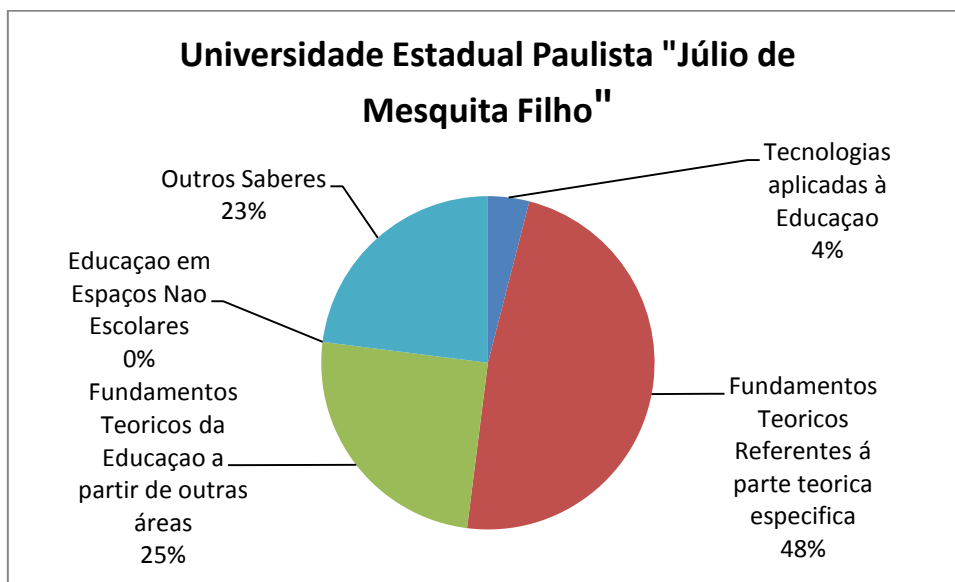
► **Región Sudeste: Universidad Estadual Paulista – UNESP/ Campus de São José do Rio Preto/SP**

Establecida en 1976, la Universidad Estadual Paulista (UNESP), el campus “Júlio de Mesquita Filho”, está ubicado en la ciudad de São José do Rio Preto en el interior del Estado de São Paulo. La carrera de Pedagogía se inició en 1957, en la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras –FAFI – de aquella ciudad y tuvo su fin en 1976, cuando la FAFI se transformó en UNESP. En 2004, la carrera de Pedagogía fue nuevamente ofrecida por la Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” resurgiendo en el campus de Sao José do Rio Preto. La carga horaria total de la carrera totaliza 3.390 horas, distribuidas así: 2.400 horas en disciplinas (2.190 en obligatorias y 210 en optativas), 420 horas en prácticas, 420 horas para la elaboración del Trabajo de “Conclusión de Carrera”, y 150 horas para Actividades Académicas Científicas y Culturales.

El campus de São José do Rio Preto forma al pedagogo con salidas para la actuación profesional en la educación infantil, en series iniciales de la enseñanza elemental y en la gestión del sistema de enseñanza como director, supervisor, orientador educacional o coordinador pedagógico en instituciones públicas y privadas del área. Ofrece, también, otras salidas profesionales de formación para que el pedagogo actúe en organizaciones no escolares como empresas públicas o privadas y ONGs, capacitándolo para elaborar, organizar, coordinar o ejecutar proyectos y actividades para la formación de recursos humanos.

La institución ofrece el currículo de la Carrera de Pedagogía en su site con disciplinas clasificadas numéricamente, según las categorías objeto de análisis: *33 de Fundamentos Teóricos referentes a la parte teórica específica; 17 de Fundamentos Teóricos de la Educación a partir de otras áreas; 16 de Otros Saberes; 3 de Tecnologías Aplicadas a la Educación y ninguna para Educación en Espacios No Escolares (APÉNDICE 12 – Relación de las Asignaturas)*

Del análisis del Gráfica 8 se desprende que también la Carrera de Pedagogía tiene una parte significativa en su currículo enfocada a la formación teórica específica del pedagogo a partir de otras áreas. De igual modo, las demás universidades ya analizadas, *no ofrecen disciplinas ligadas a la educación en espacios no escolares*, y también presentan pocas disciplinas ligadas a las tecnologías aplicadas a la educación.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Programa do Curso de Pedagogia disponibilizado no site: <http://www.ibilce.unesp.br#!/instituicao/historia/>

Gráfica 8: Distribución de las Asignaturas de la Carrera de Pedagogía, según las Categorías de Análisis

En síntesis, conocer las disciplinas ofrecidas en las Carreras de Pedagogía de las Instituciones Públicas (IES), permite tener una visión general del menú formativo de la graduación en pedagogía, en las cinco (5) instituciones de educación superior, seleccionadas en cada región brasileña.

En este contexto, es importante considerar como premisa fundamental para la formación integral del pedagogo que la formación del Licenciado en Pedagogía se fundamenta en el trabajo pedagógico realizado en espacios escolares y no escolares, que tienen la docencia como base. Desde esta perspectiva, la docencia es comprendida como acción educativa y proceso pedagógico metódico e intencional, construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las cuales influye en conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p.7)

En efecto, la clasificación de las disciplinas en función de las cinco categorías de análisis evidencia que la formación en espacios no escolares se encuentra en el plano de las intenciones, o sea, en los objetivos declarados de las instituciones, pero no contemplada en disciplinas, tal y como se ha observado en las instituciones de la muestra. Hay no obstante una excepción para la carrera de Pedagogía de la UnB porque tales espacios pueden o no ser ofrecidos dependiendo de la naturaleza temática de los proyectos 3 y 4.

Comprendemos, así, que tanto el Parecer CNE/CP n. 05/2005 como las directrices curriculares nacionales de la Carrera de Pedagogía (DCNP/2006), no son integralmente consideradas en la formación del pedagogo brasileño.

Además, el mismo criterio se aplica a la categoría de las Tecnologías en la Educación, dado que es parcialmente contemplada por las IES analizadas.

Sobre este aspecto, afirma Gatti que [...] la parte curricular que propicia el desarrollo de habilidades profesionales para la actuación en las escuelas y en las aulas resulta muy reducida. La relación teoría-práctica como propuesta en los documentos legales y en las discusiones del área también se muestra comprometida desde esta base formativa. (GATTI, 2009, p.21)

Destaca la autora que:

“Al relacionar la distribución de las asignaturas agrupadas en las categorías con las regiones del país, se verifica que no hay una variación notable entre ellas. Se destaca apenas que las regiones Norte y Nordeste presentan porcentajes un poco más elevados de disciplinas referentes a los “Fundamentos Teóricos de la Educación” en relación a las demás. Ya en el Sur y Sudeste, se observa una ligera elevación en lo que se refiere a la categoría de los “Conocimientos relativos a las modalidades y nivel de enseñanza”. Cabe destacar además que, en los cursos seleccionados de la región Norte no fueron encontradas disciplinas destinadas a la teorización del “oficio docente” y tampoco a las “tecnologías”. De igual modo, en el Nordeste, no fueron registradas disciplinas cuyo enfoque esté relacionado con los “Contextos No Escolares”” (GATTI, 2009, p.26).

Posteriormente, señala Gatti (2009) que

“Asimismo, teniendo como objetivo complementar la distribución de estas disciplinas, fueron examinadas 1.498 listas de disciplinas de Carreras de Pedagogía componentes de la muestra seleccionada. Sin embargo, la lectura de las anotaciones permitió identificar algunas otras características que revelan el esfuerzo de las carreras de Pedagogía en el sentido de dar cuenta de nuevas demandas contemporáneas del currículo. Se observan

innovaciones que se destacan de forma más aislada o menos generalizada.” (GATTI, 2009, p. 31).

Además, del análisis de las disciplinas de la Carrera de Pedagogía observamos, como ejemplo de lo apuntado en el estudio de Gatti (op. cit.2009), que la base de la formación del pedagogo brasileño está centrada en las categorías de Fundamentos Teóricos, tanto de la Educación enfocada en la parte específica de la formación del pedagogo, como en los contenidos llegados de otras áreas del conocimiento que dan base a la Pedagogía. Por otro lado, hay otros aspectos relevantes para la formación del pedagogo que no están siendo considerados, pues la formación para la posterior actuación profesional en espacios no escolares o para tecnologías en la educación, ni siquiera contempla la parte mínimamente significativa de las posibles disciplinas en espacios no escolares y con el uso de las tecnologías. Ambos aspectos brindan al futuro pedagogo una base de formación que propicie su actuación en diferentes áreas, como preconizan las DCNP/2006/MEC.

A partir de las principales conclusiones del análisis de los currículos de la carrera de Pedagogía evidenciadas en la investigación realizada, Gatti llama la atención acerca de que:

- El currículo propuesto por los cursos de formación de profesores tienen una característica fragmentaria, al presentar un conjunto disciplinar bastante disperso.
- Se encontró una gran variedad de nomenclatura de disciplinas en cada carrera y entre las carreras de Pedagogía, lo que señala que el proyecto de cada institución busca su realización en diferentes aspectos del conocimiento, con enfoque propio, lo que se refleja en la denominación de las disciplinas. En las

71 instituciones investigadas fueron encontradas 3.107 disciplinas registradas como obligatorias.

- Hay proximidad entre la proporción de disciplinas que cumplen la función de dar una base teórica al alumno de Pedagogía a partir de otras áreas de conocimiento y aquellas que tratan de cuestiones ligadas a la profesionalización más específica del profesor. Entre tanto, el análisis de las listas reveló que, aun entre las disciplinas de formación específica, predominan los abordajes de carácter más descriptivo, que se preocupan menos en relacionar adecuadamente las teorías con las prácticas.
- Las disciplinas dirigidas a la formación profesional específica presentan resúmenes que registran preocupación por justificar porqué enseñar, lo que, en cierta forma, contribuiría para evitar que estas materias se transformasen en meros recetarios; entre tanto, solo de manera muy incipiente registran qué y cómo enseñar.
- Cuando se agrega el conjunto de disciplinas dedicadas a los fundamentos de la educación las disciplinas variadas y generales que componen el grupo de los “otros saberes” y de las “actividades complementarias”, se llega a casi el 40% del conjunto de disciplinas ofrecidas.

Agregando las disciplinas optativas, la mayoría con carácter de formación genérica, se puede inferir que la parte curricular que propicia el desarrollo de habilidades profesionales específicas para la actuación en las escuelas y en las aulas queda muy reducida.

Así, la relación teoría-práctica como propuesta en los documentos legales y en las discusiones del área también se muestra comprometida desde esta base formativa.

- La proporción de horas dedicadas a las disciplinas referentes a la formación profesional específica es del 30%, quedando el 70% para otro tipo de materias ofrecidas en las instituciones formadoras. Cabe la reserva ya hecha en el análisis de las listas según la cual, en las disciplinas de formación profesional, predominan los referenciales teóricos, sea de naturaleza sociológica, psicológica u otros, con asociación en pocos casos a las prácticas educativas.
- Los contenidos de las disciplinas a ser enseñadas en la educación básica (Alfabetización, Lengua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias, Educación Física) aparecen apenas esporádicamente en los cursos de formación; en la gran mayoría de los cursos analizados, ellos son abordados de forma genérica o superficial, en el interior de las disciplinas de metodologías y prácticas de enseñanza, sugiriendo una frágil asociación con las prácticas docentes;
- Presentan mayores fragilidades las enmiendas asociadas a las enseñanzas de Ciencias, Historia y Geografía, por no explicitar los contenidos referentes.
- Pocos cursos proponen disciplinas que permitan alguna profundización en relación con modalidades educativas (EJA y educación especial) y la educación infantil, sea mediante la oferta de optativas, sea de tópicos y proyectos especiales.

- Las disciplinas optativas ofrecidas por los cursos tienden a referirse más frecuentemente a los “Fundamentos teóricos de la educación” y a “Otros saberes” (que incluyen los temas transversales).
- Por la lectura de las enmiendas y de las gradas curriculares es posible constatar que así sea con denominaciones diversificadas hay un cierto núcleo común a las carreras.
- La escuela, en cuanto institución social y de enseñanza, es un elemento casi ausente en las enmiendas, lo que lleva a pensar en una formación de carácter más abstracto y poco integrado al contexto concreto donde el profesional – profesor va a actuar.

CAPÍTULO V

**ANALISIS DE LOS DATOS E
INFORMACIONES**

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS E INFORMACIONES

En este capítulo, presentamos el análisis de las informaciones y de los datos recogidos, con la finalidad de expresar los múltiples aspectos que configuraron el contexto de esta investigación, de acuerdo con la fundamentación y planteamientos metodológicos, en especial de la *Fase - 2 (Trabajo de Campo)*, teniendo en cuenta que la *Fase -1 (Análisis Documental)* por separado, en el apartado anterior.

Iniciamos este capítulo con una breve presentación de las especificidades del análisis hechas bajo los referenciales explicados en el planteamiento metodológico. Resaltamos, una vez más, que el énfasis de ese análisis está en el enfoque cualitativo, no obstante, cuando fue necesario, se ha la ilustrado con datos numéricos complementarios.

De esta forma, resaltamos que el objeto de estudio, los objetivos, el problema y las cuestiones formuladas constituyeron el eje orientador del análisis. De igual modo, las respuestas al cuestionario y al formulario del Google Docs, serán objeto de análisis y, como tal, hilos conductores de ese capítulo los discursos producidos por los entrevistados y los actuantes en los grupos de discusión y *reflexión de los resultados parciales*

En este sentido, aclaramos que en coherencia con la adopción de planteamientos metodológicos plurales que caracterizan la concepción de esta investigación (basados en los aspectos destacados en el Análisis Documental), utilizamos un conjunto de técnicas para la recogida de informaciones y de datos (*cuestionario, entrevista semiestructurada y grupos de discusión y reflexión de*

resultados parciales) que fueron elegidas en función de la naturaleza de la información que se deseaba recoger en cada momento de esta investigación.

En efecto, en su concepción y planteamiento se consideró la importancia de poner de manifiesto los resultados generados por las voces de los actuantes, esto es, de los discursos y de las contribuciones por ellos comentados o registrados. Sin embargo, buscamos, a su vez, identificar las expresiones más relevantes y fragmentos de discursos que podrían ayudar en la comprensión del objeto investigado.

Señalamos, además, que los distintos actores involucrados, en su gran mayoría pedagogos, a excepción de una profesora, doctora, que participó de la “*prueba de los jueces*”, docente de la Carrera de Pedagogía *on line* de la Universidad Abierta Brasileña – UAB; de un profesor entrevistado que es coordinador de la carrera de Pedagogía en una Universidad Federal de la región sur del país y de tres empleadores de pedagogos.

Considerando que se ha elegido la Carrera de Pedagogía brasileña, como objeto de estudio que, como tal, posee una amplitud nacional, resulta muy importante aclarar que la ciudad de Brasilia (Distrito Federal), por ser capital del país y estar ubicada en la región centro-oeste, se configuró a lo largo de esta investigación, como el principal entorno para la realización de la Fase 2 - Estudio de Campo, donde se realizó parte de la fase empírica, no sólo de las entrevistas especialmente a empleadores, sino también, por tener concentrado un mayor número de colaboradores para responder a cuestionario y, también, conformar los dos grupos de discusión.

Para el delineamiento y composición de las muestras de análisis tanto de los cuestionarios cuanto de las entrevistas y de los grupos de discusión, se consideró el país, Brasil, como el contexto macro del entorno de esta investigación; el Distrito Federal,

como el contexto medio y, por fin, la ciudad de Brasilia en el contexto micro, teniendo en cuenta que en ella se realizó la investigación y, además, se desarrolló gran parte de las entrevistas presenciales y de los grupos de discusión.

Por las razones expuestas, a continuación siguen los dos grandes apartados que componen este capítulo: en el inicial abordaremos la *dimensión empírica* de esta investigación, sus especificidades que tipifican y definen - *separadamente* - el desarrollo de cada una de las tres técnicas utilizadas en el Trabajo de Campo, es decir, sus contextualizaciones, sus respectivas muestras y demás aspectos relacionados.

Por supuesto, juzgamos importante aseverar que, igualmente, la *dimensión empírica*, también, configura en el *design* de esta investigación, la *dimensión teórico-legal*, cuyos aportes de cara a su importancia hicieron la argamasa del campo a investigar dando lugar a la construcción de sus herramientas de recogida de datos e informaciones, así como iluminaron la realidad objeto de análisis.

Además, destacamos también, la *dimensión metodológica*, responsable de la opción del camino a recorrer teniendo en cuenta, sobre todo, el tipo de problema planteado. Así, *grosso modo*, este trayecto se situó como una brújula que orienta al investigador hacia el alcance de los objetivos y, por consiguiente, a la mejor comprensión de su objeto de estudio.

Los procedimientos y técnicas elegidos buscaron, prioritariamente, entender cómo sus distintos actores, preferencialmente bajo sus experiencias profesionales, comprendían la realidad concreta de la Carrera de Pedagogía.

De esta forma, basados en los fundamentos de la investigación cualitativa, considera oportuno señalar que en la dimensión empírica el desarrollo de las técnicas de recogidas de datos e informaciones buscó propiciar, en primer lugar, la *identificación de los aspectos constitutivos de la realidad concretamente analizada*. Resaltamos, por tanto, que en ese primer apartado serán objeto de análisis el desarrollo de cada técnica empleada en general, en las categorías de análisis construidas como resultantes de la puesta en marcha de cada una de ellas.

Por fin, en el último apartado, presentaremos los desafíos para hacer la triangulación de los datos e informaciones generados de las voces y de los discursos de los sujetos, como también, de los principales aspectos conceptuales y legales señalados en el ámbito del Marco Teórico y de la legislación pertinente a la carrera de Pedagogía brasileña.

En resumen, más allá de los importantes aspectos generados del análisis de los documentos oficiales de dicha Carrera referentes al Análisis Documental-Fase 1-, otras fuentes proporcionaron informaciones, datos y posibles evidencias para el conocimiento de objeto de esta investigación por medio del Trabajo de Campo –Fase 2-, discriminadas a continuación en la *muestra* a seguir:

- a) **358 actores o sujetos**, *pedagogos de las 5 regiones geográficas y de 85 municipios brasileños, que contestaron al cuestionario, vía internet, disponible en la plataforma del Google Docs,*
- b) **33 (treinta y tres) entrevistas** *realizadas con los profesores, decanos y coordinadores de la carrera de Pedagogía y empleadores de instituciones públicas y privadas, presencialmente o mediadas por la tecnología digital;*

- c) **14 (catorce) pedagogos**, *miembros de los 2 (dos) grupos de discusión y reflexión de los resultados parciales, compuestos de pedagogos veteranos y noveles.*

Desde nuestro punto de vista, coherente con lo expuesto en el párrafo anterior, hemos buscado recabar y obtener informaciones de múltiples fuentes que, sin duda, nos facilitaron el contraste en la triangulación.

De ese modo, resaltamos que los *referenciales teóricos y legales* también se constituyeron en ejes estructurales de análisis, razón por la cual fueron considerados como documentos fundamentales para la elaboración de las categorías de análisis, sobre todo las elaboradas preliminarmente por la investigadora, bajo los principales aspectos consubstanciados en dicho Marco Teórico y Legal.

Además de los importantes aspectos presentados hasta aquí, no podríamos dejar de señalar nuestra preocupación con la validez interna de esta investigación. Así, al revisar la bibliografía sobre el tema, encontramos en Flick (2007, p. 239) el argumento de la validez:

“...la investigación cualitativa transforma en la pregunta de *hasta dónde* las construcciones del investigador se fundamentan en las construcciones de aquéllos a quienes estudia y *hasta dónde*, este fundamento es transparente para otros. Así, la producción de los datos se convierte en un punto de partida para juzgar su validez y la presentación de fenómenos y de las inferencias extraídas de ellos se convierte en otro.”

En el ámbito de esta investigación y coherente con la importancia, totalidad y complejidad de su objeto de estudio - *Carrera de Pedagogía en Brasil* - , no se optó por elegir alguna de las citadas técnicas de recogida de informaciones y datos como la principal, porque, desde su concepción, comprendemos que sólo el conjunto de ellas - "*poco a poco*" - cuando las ponemos en marcha, nos propiciaría una mejor mirada sobre el contexto de la realidad concreta de la Carrera de Pedagogía brasileña.

Por otro lado, debemos llamar la atención en el sentido de que las entrevistas con decanos, coordinadores, profesores y estudiosos de dicha carrera, sobre todo *las que son mediadas por la tecnología del Google Docs*, tomaron considerable importancia. Sin embargo, concluimos que tal importancia se debe no sólo por la cualidad de las observaciones y críticas hechas por los entrevistados sino también, porque hubo una efectiva demostración de ese segmento académico de gran interés en participar, incluso de forma espontánea o con la conformidad del invitado, lo que resultó en representación cualitativa de las cinco regiones geográficas.

En otras palabras, podemos considerar esas actitudes no sólo colaborativas, sino demostración de la relevancia del tema y objeto de esta investigación, habíamos previsto cuenta el expresivo interés presentado por aquellos que están en la "*línea de frente*" formando pedagogos brasileños en las diversas instituciones públicas. Podemos ilustrar tal hecho, en líneas generales, porque inicialmente en esta investigación haríamos 5 entrevistas, pero se involucraron de tal manera que resultó en 25 entrevistas. Sin embargo, debemos señalar que tales entrevistas, a más de su expresión numérica, resultaron en una expresiva técnica de recogida de información, debido a la importancia de lo que han dicho.

A continuación, destacamos, tal como hemos expuesto desde los primeros apartados de esta investigación, que nuestros esfuerzos han sido centrados en el objetivo principal de *contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los principales documentos oficiales de la carrera de Pedagogía, con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en el que desarrollan sus prácticas profesionales.*

De igual modo, los objetivos específicos, ya explicitados desde la introducción de esta investigación, también tuvieron gran importancia, por componer el conjunto de ejes orientadores para el "paso a paso" del trayecto de este análisis que, una vez contemplados, resultaron en logros para el objetivo principal.

Desde nuestro punto de vista, en este capítulo, además de los objetivos y de los referenciales teóricos y legales que consustanciaron la elaboración de los instrumentos de recogida de informaciones y datos, demandan una atención primordial como ejes estructurales, las categorías de análisis construidas a partir de las opiniones de los participantes recabadas en las distintas fases de esta investigación.

En efecto, basados en lo que discutimos, hasta ahora, encontramos en la definición del *Modelo Interactivo de Análisis de Datos en Investigación Cualitativa*, una plausible concepción de análisis cualitativo, razón por la cual lo presentaremos en el próximo apartado.

5.1 - El Modelo Interactivo de Análisis de Datos en Investigación Cualitativa: una opción posible

Es importante considerar que, al hablar del análisis de datos e informaciones, cabe aclarar que lo comprendemos en su sentido más amplio, incluyendo la

interpretación que, por supuesto, implica una mirada atenta para los datos de la investigación, sobre todo cuando se conjugan los enfoques cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, las especificidades del análisis que cada uno de ellos demanda, la opción por un modelo de análisis que propicie una mejor comprensión del objeto de estudio, requiere que se reflexione sobre cómo hacerlo, es decir, qué modelo de análisis adoptar para el efectivo tratamiento del material recogido y, por consiguiente, de su adecuada utilización con vistas a la búsqueda de respuestas para el problema y para el alcance de los objetivos planteados.

Por todas las razones expuestas, encontramos en Hébert, Goyette y Boutin (1997, p. 107), en su libro sobre *Investigación Cualitativa Fundamentos y Prácticas*, énfasis especial sobre análisis e interpretación de datos cualitativos fundamentados en la comprensión de Erickson (1986, p. 23) en el sentido de que

“El conjunto del material compilado en el campo no es, en sí mismo, un conjunto de datos, pero sí una fuente de datos. Las notas de trabajo, las grabaciones en vídeo, los documentos respecto al local del estudio ni las transcripciones de las entrevistas son datos. Todo constituye material documental a partir del cual los datos serán construidos por los medios formales que el análisis proporciona.”

Consonante con la línea de pensamiento de Erickson, Hébert, Goyette y Boutin (1997, p. 107) destacan el *modelo interactivo de análisis de datos en investigación cualitativa*, de Miles e Huberman (1984, p. 23) que consiste básicamente en *tres pasos o componentes*, entendidos globalmente como un *“proceso cíclico interactivo”* de

actividades concurrentes: *a) la reducción de los datos; b) su presentación; c) la interpretación/verificación de las conclusiones.*

Según estos autores, la componente de reducción de los datos se inicia antes y se procesa, también, durante y después de la recogida de datos, mientras los componentes de presentación y de interpretación/verificación se desarrollan durante y después de la recogida de datos. Miles y Huberman afirman que los tres componentes del análisis cualitativo son globalmente los que encontramos, también, en el contexto del análisis cuantitativo (Miles e Huberman, 1984, p. 24 apud. Hébert, Goyette y Boutin, 1997, p. 107).

A su vez, estos autores explicitan que, se pueden observar los tres componentes en el análisis cuantitativo, por ejemplo, una fase de reducción de los datos (el cálculo de medias y de desvío-padrón), una fase de organización y presentación de datos (los cuadros de correlación) y una fase de interpretación/verificación (niveles de significado, análisis de las diferencias entre grupo experimental y grupo de control). Por otro lado, destacan ellos que los tres componentes de análisis difieren entre sí en el plan de la organización temporal y en el de los criterios y procedimientos, según la investigación sea cualitativa o cuantitativa. Así explican que el análisis cuantitativo es lineal, mientras el cualitativo es cíclico o interactivo, teniendo en cuenta que implica un vaivén (uno ida y vuelta) entre los diversos componentes. En resumen, argumentan que el análisis cuantitativo se refiere a *modelos estáticos* -previamente definidos-, mientras el cualitativo, no.

A continuación, indicaran, que en el modelo interactivo de análisis cualitativo la **reducción de los datos**, primer componente, se define como el proceso de selección,

de centralización, de simplificación, de abstracción y de transformación del material compilado. Así, la reducción de los datos en la investigación cualitativa es una operación continua, que va desde el momento en que es determinado un campo de observación hasta la fase en que se decide aplicar un sistema de codificación y proceder a resumirlos.

El *segundo componente -la organización y la presentación de los datos-* reclaman numerosas operaciones que giran en torno al concepto de *tratamiento de datos*, que según ellos pueden ser definido como la estructuración de un conjunto de informaciones que permitirá sacar conclusiones y tomar decisiones, motivo por el cual lo definen como una fase determinante del análisis.

Por fin, el *tercer componente -la interpretación/verificación del análisis-* consiste en la atribución de significados a los datos reducidos y organizados a través de la formulación de relaciones o de configuraciones expresadas en proposiciones o modelos. Se trata, pues, de buscar y extraer significados a partir de la presentación de una síntesis de los datos, poniendo en evidencia ocurrencias regulares, esquemas, explicaciones, configuraciones posibles, tendencias causales y proposiciones. Defienden estos autores, que la interpretación ocurre en el inicio de la recogida de datos, es decir, por la formulación de conclusiones provisionales que son inmediatamente probadas y que van siendo añadidas a otras en el curso de la investigación. Las conclusiones que resisten a la prueba de confrontación con las nuevas observaciones se tornan más explícitas y enraizadas, de modo que ese componente de análisis integra, por lo tanto, una dimensión de verificación (Miles e Huberman, 1984, p. 24 apud. Hébert, Goyette y Boutin, 1997, p. 109 -122).

Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con lo expuesto, comprendemos que el análisis e interpretación de los datos es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la investigación y, por lo tanto, implica en un movimiento continuado y circular desde los aportes teóricos que fundamentan el proceso investigador hasta el empírico y de construcción de un trayecto de idas y venidas.

Además, respecto a la importancia de la interpretación Hébert, Goyette y Boutin (op. cit., p. 123) sostienen, que en la secuencia de su organización, ella es la creadora de sentido y lo ilustran con el pensamiento de Van der Maren (1987) quien afirma que la interpretación, en principio reductora, en seguida pasa a ser creadora a través de la elaboración de explicaciones y de nuevas cuestiones que trascienden la aridez de los resultados, Van der Maren (1987, p. 48).

En efecto, la reflexión sobre interpretación nos lleva al examen de la concepción metodológica de esta investigación, a fin de que se recuerde que fueron adoptadas el conjunto de técnicas de recogida de datos e informaciones que citamos: *análisis documental, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión*. Además de la fundamentación y base legal, tales técnicas permitieron conocer las opiniones respecto a la formación impartida en la carrera de Pedagogía en Brasil, en la modalidad presencial o a distancia, a fin de retratar el mosaico de dicha carrera, a partir de lo que pensaban sus principales protagonistas, o sea, *los pedagogos noveles y los pedagogos veteranos*, tanto como los profesores, decanos de Facultades de Educación y coordinadores de las carreras de Pedagogía. Buscamos averiguar, también, cómo estos actores perciben el uso pedagógico de las tecnologías en su actuación profesional cotidiana.

Se procedió al análisis cualitativo primeramente organizando los datos e informaciones recogidas en el Trabajo de campo, mediante el apoyo del paquete de tratamiento de información de *software* especializado, denominado - "N VIVO 10" (Figura 12).

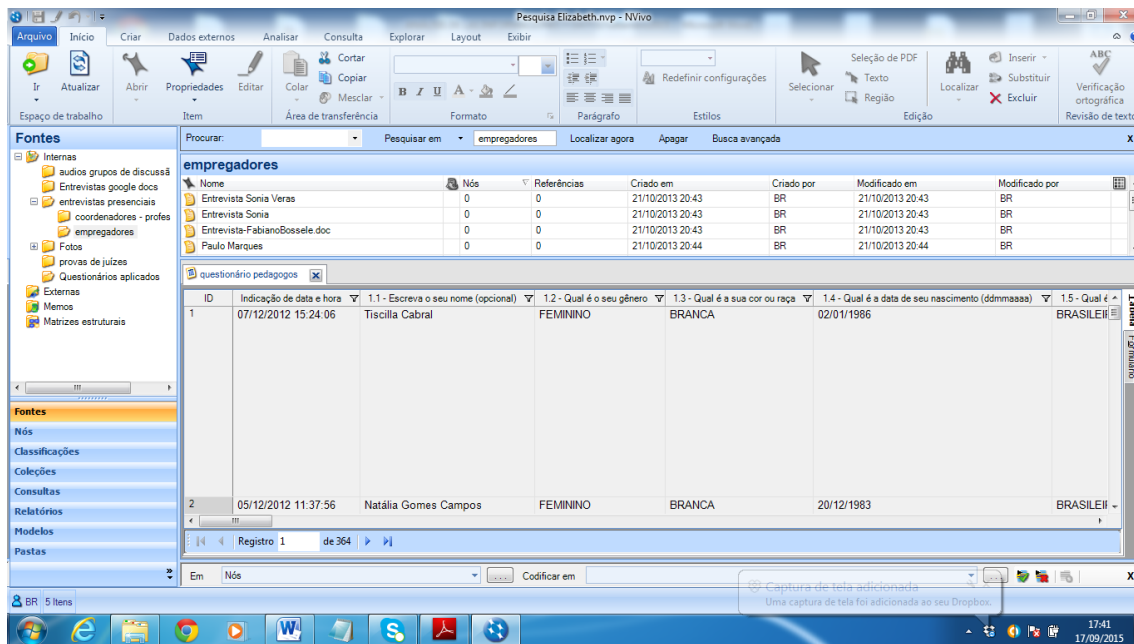


Figura 14: La pantalla inicial del programa NVIVO 10 para Windows

El "N VIVO 10" es una plataforma organizadora que permite la codificación del material recogido tanto en campo como por *internet*, como por ejemplo, los Formularios de Google Docs, con vista a una posible categorización de las respuestas generadas en las cuestiones abiertas, en este caso, del cuestionario, de las entrevistas y de los grupos de discusión.

En síntesis, posibilita la organización de datos cualitativos, propiciando su identificación y, por ejemplo, la frecuencia de las palabras citadas a lo largo de la investigación, por medio de recortes que el investigador puede realizar, de acuerdo con

lo que busca investigar. Más allá de la organización de los textos y de su estructuración propicia, también hace posible la gestión de las informaciones fruto de la aplicación de diferentes técnicas de investigación, y permite al investigador mayor flexibilidad en la consulta de los datos e informaciones almacenadas, según codificación y directrices por él establecidas.

De esta forma, todas las informaciones o materiales recogidos en la **Fase 2 - Estudio de Campo** de esta investigación (cuestionarios, entrevistas mediadas por la tecnología - vía Formulario de GoogleDocs, así como las entrevistas desarrolladas presencialmente y los grupos de discusión) han sido digitalizados y procesados con editor de texto, para adquirir los aspectos aceptables por el *software* “N VIVO 10”.

A continuación, procedemos a la organización y tratamiento de las informaciones y de los datos cualitativos por medio del *Análisis de Contenido* y *Análisis del Discurso*, que serán mostrados posteriormente.

5.2 - Tratamiento de las Informaciones: Análisis del Contenido Y Análisis del Discurso

Al empezar nuestra investigación, no teníamos muy claras las posibilidades de una participación efectiva de los actuantes, ni cómo ellos habrían de involucrarse en las distintas técnicas, en especial las llevadas a cabo vía *Internet*, puesto que nuestro objeto de estudio no estaba restringido a una institución específica o a un caso o a un determinado lugar, sino sobre una carrera con gran ramificación en el territorio nacional.

De igual modo, también, teníamos dudas sobre qué encontraríamos en sus exposiciones, discursos, informaciones y, por lo tanto, en los datos que obtendríamos en el proceso de desarrollo que quedarían a nuestra disposición para continuar adelante con la investigación. Es decir, aunque no tuviéramos dudas en relación a la relevancia e importancia del objeto de la investigación, ni de que tendría una expresiva dimensión subjetiva, esos aspectos demandarían una cuidadosa observación en cuanto a la definición de las técnicas de análisis (en el sentido de la selección que mejor capta lo que los actuantes expresarían o no en sus exposiciones), es decir, en las "entrelíneas" y en sus expresiones verbales, de ser posible.

En adición a esa reflexión inicial, encontramos en Ibañez (1992) importantes consideraciones sobre interpretación y análisis:

"La interpretación es una lectura: es la escucha de una realidad que habla. Por eso parte de la intuición. Como punto de partida, el investigador que intuye: la unidad de la situación grupal (y la unidad del reflejo en esa situación social); la unidad del principio de descomposición del discurso en los textos plurales que lo constituyen, y la unidad de las estructuras que – de acuerdo con la lógica de cada texto – se integran en ellos (1992, p. 350 -351)."

Tras organizar los datos y las informaciones en la plataforma "N VIVO 10", elegimos, inicialmente, proceder a análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas, vía Internet y por medio del Formulario de Google Docs, según los aportes teóricos del Análisis de Contenido.

Por otro lado, para el análisis de las *informaciones recogidas en las entrevistas presenciales, bien como en los grupos de discusión*, optamos por desarrollar el Análisis de Discurso porque se tuvo en cuenta que fueron realizadas presencialmente por la investigadora, por lo tanto, con inmenso material registrado y observado, más allá del hablado.

5.2.1 - El Análisis del Contenido

En esa línea de pensamiento y fundamentadas en los aportes teóricos del Análisis de Contenidos -teniendo como primera referencia a Bardin (1977)-, fueron construidas categorías de análisis de contenidos, basadas en las respuestas de los respondientes a las preguntas abiertas, tanto del cuestionario cuanto de las entrevistas mediadas por la tecnología de GoogleDocs.

Por otro lado, para las entrevistas presenciales y las realizadas por medio del Formulario de Google Docs, como también para el análisis de los grupos de discusión, adoptamos la técnica del análisis de discurso, desde el enfoque sociológico, considerando no sólo la naturaleza y especificidades del objeto de esa investigación, sino también el problema a ser tratado, entre otros aspectos.

En síntesis, para el análisis cualitativo de esta investigación fueron contemplados: *Análisis del Contenido* y *Análisis del Discurso*, de acuerdo con lo que ha sido explicado en los párrafos anteriores.

En líneas generales, podemos decir que el Análisis de Contenidos es una técnica de investigación que se realiza, básicamente, mediante unidades de análisis que pueden formar categorías, elaboradas por medio de una descripción objetiva, sistemática

y cuantitativa del contenido expresado en las comunicaciones, o en las “entrelíneas”, que pueden ser identificadas, por ejemplo, no sólo por la frecuencia de las palabras claves, mediante una unidad de análisis, como también por el sentido que tienen en el contexto del tema objeto de la investigación.

Así, citando como referencia principal a Bardin

“El Análisis del Contenido es comprendido como un conjunto de instrumentos metodológicos, que cada vez se perfecciona más y se aplica a discursos diversificados, con objetivos bien definidos y que sirven para desvelar lo que está oculto en el texto, mediante la decodificación del mensaje.” (1977, p. 9).

Señala ese autor, que desde el cálculo de frecuencia que suministra datos cifrados, hasta la extracción de estructuras traducibles en modelos, se trata de una técnica en la que *“el esfuerzo de interpretación oscila entre los dos polos del rigor de la objetividad y de la fecundidad de la subjetividad”*.

Además, puede tomar varios caminos, incluso el de la investigación de naturaleza cuantitativa o cualitativa,

“En el plano metodológico, la querrela entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo preocupa a muchos profesionales. En el análisis cuantitativo, lo que sirve de información es la frecuencia con que surgen ciertas características del contenido. En el análisis cualitativo es la presencia o la ausencia de una dada característica de contenido o de un conjunto de características en un determinado fragmento de mensaje que es tomado en consideración.” (Bardin, 1977, p. 21).

De esa forma, el Análisis del Contenido es no sólo un instrumento, sino que puede ser visto como un “abanico de pertrechos; o, con mayor rigor, un único

instrumento, pero marcado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy vasto: las comunicaciones”, como aboga Bardin (1977, p.31).

Además, indica que:

“La intención del análisis del contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y de recepción de los mensajes, inferencia esta que recurre a indicadores (cuantitativos o no)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Respecto a la discusión sobre los procedimientos o pasos pertinentes al desarrollo del proceso del Análisis de Contenidos, Franco (2008, p. 28) comenta que

“Basarse en el contenido manifiesto y explícito en el cual se inicia el proceso del análisis, no significa, sin embargo, que no podemos realizar un sólido análisis sobre el contenido oculto” de los mensajes y de sus entrelíneas, más allá de lo que puede ser identificado, cuantificado y clasificado.”

Esta autora reitera que el análisis y la interpretación de los contenidos obtenidos se enmarcan en la condición de los pasos o procesos a seguir y, asimismo, que para el desarrollo efectivo de este proceso la contextualización debe ser considerada como uno de los principales requisitos, “telón *de fondo*”, a fin de garantizar la relevancia de los resultados a divulgar.

Según Vala (1990, p. 104), podemos comprender tres posibles direcciones para las investigaciones demandadas por el análisis de contenidos y, por supuesto, debemos optar por una de ellas:

- a) **Análisis de las ocurrencias:** ¿Con qué frecuencia ocurren determinados objetos?

- b) **Análisis evaluativo:** ¿Cuáles son las características o atributos asociados a los diferentes objetos?
- c) **Análisis asociativo:** ¿Cuál es la asociación o disociación entre los objetos?

Optamos por utilizar el análisis de las ocurrencias, comprendida como la frecuencia con qué ocurrieron no sólo las palabras claves, sino que analizamos en conjunto los textos o fragmentos de frases y su contextualización frente al tema de las preguntas objeto de análisis.

Coherente con el presupuesto del análisis cualitativo de contenido, encontramos en Laville (1999, p. 227) una observación sobre la posibilidad de practicar un análisis cualitativo que conserve la forma literal de los datos:

“El investigador decide atenerse a los matices del sentido que existan entre las unidades, a los enlaces lógicos entre esas unidades o entre las categorías que las reúnan, visto que el significado de un contenido reside largamente en la especificidad de cada uno de sus elementos y de las relaciones entre ellos, especificidad que escapa muchas veces del dominio de lo mensurable.”

En consonancia, y tras las mencionadas opiniones, buscamos crear categorías de análisis con base en lo que fue expresado por los sujetos de la investigación. Asimismo, Bardin, por ejemplo, no considera la categorización imprescindible como etapa para el análisis de contenido, pues, según él *“la categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación y, seguidamente, por reagrupamiento según género (analogía), con criterios previamente definidos”* (Bardin, 1997, p. 145).

En líneas generales, para el proceso de categorización, optamos primeramente por realizar una codificación abierta, a partir de una etapa exploratoria de las

informaciones organizadas en la plataforma - N VIVO10, seguida por la identificación de las unidades del análisis a través de varias lecturas y, a posteriori, la clasificación de las respuestas en unidad de contexto de la investigación. Para el análisis de Contenido, buscamos seguir los pasos descritos por Bardin (1977), anteriormente presentados (preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados), adaptándolos a los objetivos de investigación.

5.2.1.1 - Procedimientos generales desarrollados para el Análisis de Contenido

A continuación, procedimos al *download* de los datos referentes a los materiales recogidos en el Trabajo de Campo para el software de la investigación cualitativa -N VIVO 10- y, una vez guardados, seguimos, cuando fue posible, básicamente, la secuencia de acuerdo con la síntesis: i) organización del material por fuente interna, y también por fuente externa de acuerdo con la configuración del *software* N VIVO 10; ii) lectura exploratoria y exhaustiva del material guardado en el referido N VIVO 10; iii) Sacar la frecuencia con que aparecen las palabras, con recorte inicial de las más frecuentes, en el ámbito de una determinada cuestión y de la "consulta de texto" denominada "Nós" en el N VIVO 10; iv) creación preliminar de las posibles categorías de análisis por medio de las respuestas a una pregunta a partir de la "frecuencia de las palabras" y de la "consulta de texto", es decir, de fragmentos de textos de la cuestión en análisis comentado al menos por más de un respondiente y, por fin, v) Identificación de los principales resultados parciales de los cuestionarios, objetos de reflexión en los dos grupos de discusión.

5.2.2 - El Análisis del Discurso

En relación al Análisis del Discurso, nos cabe aclarar, de antemano, que elegimos su uso, desde su perspectiva sociológica, considerando en primer lugar, su objeto estudio y la naturaleza metodológica de la investigación, además del problema. Desde estos aspectos, nos parece que el enfoque sociológico es lo que mejor responde a los objetivos planteados y al problema que buscamos resolver.

Al buscar bibliografía sobre análisis del discurso, se encontró como principales estudiosos en la investigación cualitativa a autores como: Ibáñez, J (1992), Alonso, L E (1996, 1998), Ortí, A (1994), Callejo, J (2001), Brito y del Val Cid (2005).

En este contexto, recurrimos, antes de nada a Alonso (1998, p. 112), por tratarse de un clásico. Este autor afirma que toda creación textual siempre involucra consenso comunicativo, puesto que es un proceso que implica la intersubjetividad de la experiencia proyectada sobre el texto. Además, cita Hans-Georg Gadamer:

“El texto debe entenderse aquí como un concepto hermenéutico. Esto significa que no se contempla desde la perspectiva de la gramática y de la lingüística, es decir, como producto final al que apunta el análisis de su producción con el propósito de aclarar el mecanismo de cuya virtud funciona el lenguaje como tal, prescindiendo de todos los contenidos que transmite. Desde la perspectiva hermenéutica -que es la perspectiva de cada lector- el texto es un mero producto intermedio, es una fase en el proceso de comprensión que encierra, sin duda, una cierta abstracción: el aislamiento y la fijación de esta misma fase. Pero la abstracción va en la dirección inversa a la que contempla el lingüista. Éste no pretende llegar a la comprensión del tema expuesto en el texto, sino aclarar el funcionamiento del lenguaje al margen de lo que pueda decir el texto. Su tema no es lo que el texto comunica, sino la posibilidad de comunicar, los recursos semióticos para

producir esta comunicación. Para la óptica hermenéutica, en cambio, la comprensión de lo que el texto dice es lo único que interesa. El funcionamiento del lenguaje es una simple condición previa [...]. Lo que sustenta el acuerdo efectivo es, contrariamente a la postura de la lingüística, precisamente el olvido lingüístico que envuelva formalmente al habla o al texto" (Gadamer, 1992, p. 329-330).

En efecto, Alonso (1998) al comentar sobre el análisis, por ejemplo, en un grupo de discusión, señala

"... que su significado no es un análisis de textos, ni lingüístico, ni psicoanalítico, ni semiológico; no se busca en él la estructura subyacente de la enunciación, ni la sintaxis combinatoria de las unidades significantes, sino la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación – micro y macro – de enunciación" (1998, op. cit., p. 116).

Alonso complementa su argumentación en el sentido de que el análisis sociológico de los discursos no es un análisis estructural de textos -es decir, no es un análisis formal del sistema de funciones y de posiciones inmanentes al texto-, sino una búsqueda de los factores que han generado la visión del mundo y las reglas de coherencia que estructuran el universo del discurso. Resalta, por lo tanto, que lo importante, en suma, es observar cómo la realidad social construye los discursos y cómo los discursos construyen la realidad social (1998, op. cit., p. 201).

Desde nuestro punto de vista es necesario diferenciar texto y discurso, teniendo en cuenta lo que nos aclara Alonso con el párrafo anterior: "*si el texto es una materialización lingüística, un espacio de lo enunciado, el discurso es la fuerza de la enunciación*". De esta manera, el texto es un objeto, el discurso es una práctica reflexiva, se hace de sociedad y hace, con otras prácticas, la sociedad, además porque el

concepto de discurso sólo se puede pensar con referencia -en nuestro caso-, a sujetos sociales.

Además, complementariamente al estudio de los discursos, tal como se plantea aquí, se pregunta lo que hace y busca la gente cuando utiliza el lenguaje -de ahí su dimensión fundamentalmente pragmática-, puesto que se centra en el temario más que en la sintaxis significativa y, asimismo, entiende el corpus como una vía para la comprensión de la función interactiva y comunicativa de los discursos.

En efecto, el analista de discurso trata su corpus como el registro (texto) de un proceso dinámico en el cual el hablante/escritor utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y hacer efectivas sus intenciones (discurso). Trabajando sobre estos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas en las realizaciones lingüísticas que emplea la gente para comunicar esos significados e intenciones (Brown y Yule, 1993, p. 47, apud. Alonso, op. cit. p, 209).

En el ámbito de este estudio, respecto a lo expuesto sobre la lógica del análisis sociológico del discurso, concordamos con lo que aboga Alonso al llamar la atención para que el investigador que pretende contemplar un espacio comprensivo e interpretativo - deba partir de una lógica propia que lo separa tanto *del análisis cuantitativo de contenido como del análisis estructural de texto, de origen lingüístico*.

Por otro lado, advierte que eso no supone un rechazo de estas vías, incluso pueden dar resultados más que notables si se adaptan a su espacio de cobertura, pueden también usarse de manera complementaria y orientativa del análisis de discurso (Alonso, op. cit. p, 225).

En esa línea de pensamiento, encontramos en la obra de Brito y del Val Cid (2005, p. 118) “*Prácticas para la comprensión de la realidad social*”; una tabla ilustrativa de tres posibles niveles de análisis del discurso, como sigue: 1) uso Informacional cuya construcción del sentido discursivo es estadístico, por lo tanto cuantitativo; 2) uso Estructural, con énfasis lingüístico, es decir, textual, y 3) uso Socio-hermenéutico, en el que la construcción del sentido discursivo es sociológico, con alcance del análisis en la comprensión del texto.

Además, estamos de acuerdo con Aires (2009, p. 290 -291) que se ha apoyado, también, en las ideas de Brito y Val Cid (2005) para desarrollar el análisis del discurso, cuando destaca los grupos de discusión de su investigación, puesto que afirman que

“... en la perspectiva del investigador social, más que simple lenguaje, los discursos son un tipo de práctica social, ya que las palabras y expresiones que los conforman tienen intencionalidad y capacidad para modificar o cambiar la misma realidad social donde son realizados.”

A continuación, explicita esta autora, que “el discurso es un conjunto de enunciados dichos en un contexto de interacción entre personas. En este sentido, los discursos y los análisis que se hacen de ellos, pueden considerarse socialmente situados”.

5.2.2.1 - Procedimientos generales desarrollados para el Análisis del Discurso

Los análisis del discurso en esta investigación se han realizado de acuerdo con los aportes teóricos de naturaleza sociológica, ya comentados que también pueden fundamentar la dicha técnica, como destacan Alonso (1996 y 1998) y Brito y del Val Cid (2005) estos últimos autores, bajo la perspectiva socio-hermenéutica.

Intentamos seguir a los autores citados en párrafos anteriores (Brito y del Val Cid, 2005, p. 118), sobre todo en *el nivel 3 -la perspectiva socio-hermenéutica-*, que pone de relieve el sentido social del análisis del discurso, las interacciones y motivaciones, y la relevancia del texto y del contexto micro y macro social. Por contexto micro social, señalan estos autores la situación en que el investigador analiza el discurso a fin de interpretarlo, es decir, comprenderlo y, a su vez, respecto el contexto macro social, el campo de fuerzas e intereses sociales que pueden ser identificados en el texto en una mayor amplitud.

En efecto, tomamos como referencia las exposiciones de los informantes y pudimos identificar en el encadenamiento de los aspectos principales de los discursos hechos, los temas que poco a poco sobresalieron. Por lo tanto, se buscó, teniendo como "materia prima" las prácticas discursivas puestas en marcha por los actores, identificar y analizar sus opiniones, construcciones, tanto como el significado que atribuyen a los asuntos tratados.

De este modo, los discursos fueron materializados en textos y en cintas de grabación y después de cuidadosamente leídos, seleccionados y ordenados, destacándose y construyéndose, en los fragmentos de los discursos, sus posibles sentidos en categorías de análisis, de acuerdo con los objetivos de la investigación. En otras palabras, buscamos identificar el *hilo conductor de los discursos de los sujetos de la investigación*, tanto en las entrevistas presenciales como en los grupos de discusión, bajo el principio de que todo discurso es un discurso producido o construido, un tipo de práctica social y, como tal, crean representaciones de esas prácticas sociales.

En suma, intentamos encontrar un hilo conductor del análisis que contemplara temas fundamentales referentes a nuestro objeto de estudio, como también a las preguntas de la investigación y, en especial, al problema. A través de los discursos de los distintos actores construimos las categorías, por medio de la identificación del hilo conductor de los respectivos discursos, como también a través de las respuestas de los participantes.

5.2.3 - El Análisis Cuantitativo: Procedimientos para el Tratamiento de los Datos

Al hablar sobre el análisis cuantitativo, nos parece importante retomar algunos de los principales aspectos que tipifican el enfoque cuantitativo (ya destacados en el capítulo **Metodología**, que versa sobre los planteamientos y bases metodológicas para este análisis), se abordó el examen de los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística, buscando aclarar la relación entre las posibles variables y el problema de investigación planteado. La mirada cuantitativa desarrollada contribuyó a la comprensión de la realidad estudiada, *más allá de los números*, al considerar que el contexto educativo tiene una dimensión cuantitativa que añadida a la cualitativa tipifican el fenómeno en dicha área.

Así es que desarrollamos el análisis cuantitativo en el ámbito de esta investigación, basado en la definición de que

“El enfoque cuantitativo significa cuantificar datos obtenidos por medio de informaciones recogidas por cuestionarios, entrevistas, observaciones, así como el empleo de recursos y técnicas estadísticas desde las más simples (porcentaje, media, moda, mediana y desvío-padrón), hasta las más complejas, tales como coeficiente de correlación y análisis de regresión”. (Oliveira, 2008, p. 61).

En líneas generales, la elaboración de los instrumentos y técnicas de recogida de datos de esta investigación fue desarrollada mediante cuestiones tanto abiertas como predefinidas, cuestiones cerradas porque, el análisis cuantitativo es lineal o con datos numéricos o cuantitativos, pero puede ofrecer “pistas” para iluminar o profundizar aspectos del análisis cualitativo.

En consonancia con lo expuesto, entendimos que el análisis cuantitativo propicia el examen de los datos de forma numérica, con vistas a aclarar el problema de la investigación planteado, y permite el análisis de datos de forma amplia por medio de la búsqueda de los significados numéricos y de sus posibles inferencias.

Para el análisis de los datos cuantitativos fueron utilizados, en líneas generales, análisis descriptivo y de frecuencia para organizar, resumir y describir los aspectos importantes de un conjunto de características observadas o para comparar tales características entre dos o más conjuntos de datos. Fueron también, utilizadas, las herramientas gráficas y tablas (*Análisis Descriptivo de Datos - Tablas y Gráficas*), planilla EXCEL y medidas de síntesis como porcentajes y medias.

5.3 - El Cuestionario

Al hacer el diseño de la muestra del cuestionario tuvimos la intención de abarcar en lo posible el espacio geográfico brasileño, no en relación a un supuesto censo de los pedagogos del país, sino para ofrecer a los pedagogos (“*población objetivo*”) distribuidos en las cinco regiones brasileñas, la oportunidad de tener acceso al cuestionario. Por consiguiente, ellos podrían contribuir con informaciones que expresasen la realidad concreta de la carrera de Pedagogía brasileña y de su experiencia profesional. No obstante, las posibles dificultades para el alcance de esa “*población*

objetivo”, nuestro enfoque era elegir el tipo de muestra que mejor respondiera a las informaciones requeridas en la investigación.

Así, tras numerosas reflexiones y cambio de ideas con los dos colaboradores especializados en Estadística, realizadas en varias citas de tres horas cada una, sobre el proceso de recogida de datos y, considerar las condiciones de infraestructura necesarias para la puesta en marcha de la investigación, optamos por hacer un plano de muestreo de extensión geográfica nacional, es decir, lo más próximo posible a la cobertura de las cinco regiones, por medio del desarrollo de una muestra no probabilística, denominada *snowball sample*³⁰.

En efecto, la muestra *snowball* es considerada no probabilística o de conveniencia, porque no hay cómo establecer probabilidades de representación de los participantes de una determinada “población objetivo” y, como tal, no permite hacer generalizaciones, pudiendo ser evaluada solo subjetivamente.

³⁰Las direcciones abajo versan sobre métodos cuantitativos y método de muestreo en investigación

<https://explorable.com/non-probability-sampling>

[http://webpages.acs.ttu.edu/rlatham/Coursework/5377\(Quant\)/Sampling_Methodology_Paper.pdf](http://webpages.acs.ttu.edu/rlatham/Coursework/5377(Quant)/Sampling_Methodology_Paper.pdf)

<http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-eng.htm>

<http://www.sfu.ca/~palys/Purposive%20sampling.pdf>

Dicha muestra empieza por la identificación de un grupo inicial, también llamado “grupo *semillas*”, que identifica o señala a otros miembros para ser incluidos en la muestra, de acuerdo con los criterios definidos en la investigación.

En este sentido, Frey et al. (2000, p. 133) *alsnowball sampling* dan el nombre de “*network sampling*”. Aproximadamente, la muestra “*bola de nieve*” es usada cuando hay dificultad para identificar a la población de interés de la investigación, por ejemplo, cuando está dispersa o no tiene un órgano de clase que la agregue, o también, cuando una persona puede ser indicada por otra, por tener experiencia o características consonantes y necesarias con la composición de la muestra. Se caracteriza, por tener un formato similar a una bola de nieve, cuyos copos se van acumulando poco a poco, es decir, que la pelota al rodar va aumentando de tamaño.

En otras palabras, la muestra “bola de nieve” selecciona e indica a otras personas pertenecientes a la misma “población objeto” de la investigación, por medio de una red de amistad de los miembros existentes en la muestra, razón por la cual es también llamada “cadena de referencias”. Sin duda, la estrategia utilizada para la composición de la muestra, pone de manifiesto la importancia de los miembros “semillas”. Es decir, aquellos que darán origen a todos los demás individuos que participaron de la muestra, lo que demanda la atención del investigador porque si la semilla no fuera bien seleccionada la muestra correría el riesgo de no tener toda la diversidad de la población del estudio. Dada la naturaleza de la selección de los miembros de la muestra, tenemos que tener muy claro, que eso puede causar un revés en la muestra, por no ser probabilística.

De igual modo, al inicio de la composición de la muestra es necesario, también, atender al criterio de parada. Así, hicimos esta verificación a partir de los nueve meses del desarrollo del cuestionario, cuando identificamos, en la Gráfica de monitoreo de la herramienta del *Google Docs*, un bajo índice de repuestas, con algunas semanas sin acceso a dicho instrumento.

Desde nuestro punto de vista, la importancia de la adecuada definición de las “semillas” en la muestra también era determinante para su efectividad, así seleccionamos a pedagogos de las cinco regiones, con cuidado, por medio de la búsqueda en los portales de las universidades públicas, en especial en las Facultades de Educación y en las Secretarías de los Gobiernos Estaduales y Municipales de Educación. Buscamos, también, la ayuda de ex alumnos de posgrado, de cursos en la modalidad a distancia, tanto en Educación Continuada y a Distancia cuanto en Educación para la Diversidad y Ciudadanía que residen en localidades muy variadas de Brasil. De inmediato, buscamos iniciar la investigación con la identificación de, como mínimo, cinco pedagogos “*semillas*”, uno de cada región y, a partir de este profesional, agregar a los demás. Todos los pedagogos “*semillas*” señalaron a otros y éstos a otros más y así sucesivamente, de modo que desarrollamos una muestra *snowball* no lineal.

En el criterio de elección y procedimientos de formación de la muestra, se buscó obtener la opinión sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, de pedagogos de municipios variados, esto es, de las cinco regiones geográficas, no sólo de las capitales y de las regiones más desarrolladas, sino de ciudades del interior de las provincias. Con el fin de obtener un abanico de respuestas al cuestionario que permitiesen desde sus perspectivas la configuración de la realidad de la formación y de los puestos de trabajo del pedagogo.

En resumen, en el ámbito de esta investigación el cuestionario fue puesto a disposición, vía *Internet*, mediante Formulario del GoogleDocs, divulgado por las redes sociales. Posteriormente, esos datos fueron analizados en planilla EXCEL y almacenados, organizados y tratados en el programa “N VIVO 10”, donde cada uno de los cuestionarios recibió un Número de Referencia, que se constituyó en su número de identificación, con la finalidad de guardar el anonimato del respondiente.

De antemano, aclaramos que Brasil tiene más de cinco mil municipios, pero la capital, Brasíla, está localizada en el Distrito Federal, formado por muchas ciudades satélites denominadas actualmente regiones administrativas, cuya vida económica y político-administrativa gravita en torno de la capital del país que se sitúa en la región centro-oeste. Fue una ciudad planificada en una región deshabitada y para su construcción e inauguración, en los años 60 del siglo pasado, fueron trasladadas muchas familias, de todas las regiones de Brasil, razón por la cual en la población de Brasíla están representadas las características de todo el país.

5.3.1. - Caracterización de los actores de la muestra: *¿Quiénes son los pedagogos respondientes?*

Recordemos lo destacado inicialmente: *el cuestionario fue elaborado y destinado sólo a pedagogos. En ese contexto, lo organizamos bajo objetivos específicos, para que se tornasen disponibles en su recepción y compilación, vía Internet, con el auxilio de la herramienta virtual Google Docs.* Para su divulgación contamos con la valiosa colaboración y apoyo de varios colegas profesores de las universidades brasileñas y ex-alumnos pedagogos, que no solamente lo contestaron sino que también

lo enviaron a otras personas, solicitando su divulgación y la contestación de las preguntas.

Por otro lado, debimos reflexionar respecto de la limitación en el uso de la estrategia mediada por la tecnología virtual, utilizada para el acceso al cuestionario, por parte del respondiente, quien debía acceder a *Internet* al recibir un email o buscar el *link* del cuestionario en un mensaje de *Facebook* o un listado de discusión.

No obstante, sabemos que la señalada limitación preliminar de acceso al instrumento de investigación, excluye un posible respondiente que no tuviese acceso a *Internet*, al considerar la deficiencia de la red en Brasil. Por cierto, tenemos seguridad que tal aspecto influyó muy probablemente en el número de respondientes, y por ese motivo podemos decir que, a pesar de esta limitación, su alcance fue nacional, es decir, llegó a las cinco regiones geográficas de Brasil, dado que de todas ellas nos fueron enviadas respuestas.

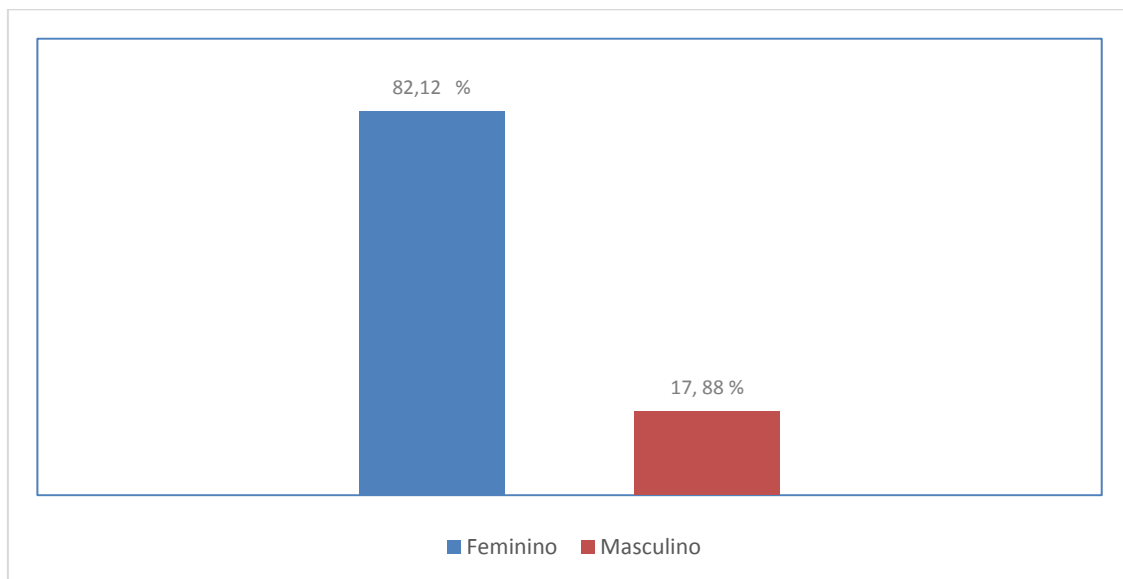
El análisis se realizó teniendo como fuente dicho cuestionario respondido por pedagogos, cuyos datos fueron generados por la investigadora. Aclaremos, que adoptamos ilustración por gráficas para la presentación del análisis, aunque las tablas referentes a ellos están en el **Apéndice 13**. Tras un riguroso filtro de la verificación de uno en uno, con la finalidad de eliminar a los respondientes que contestaron más de una vez al cuestionario, así como a aquellos que no demostraron ser pedagogos. Por ese motivo, de los **373** cuestionarios recibidos, **358** fueron validados.

A primera vista, la cantidad de respondientes puede parecer no representativa, pero es importante señalar que, considerándose la visión completa del universo investigado, observamos que las respuestas recibidas procedían de las cinco regiones

geográficas de Brasil (*Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul*), generadas en 85 municipios de 21 de los 27 Estados que forman el país.

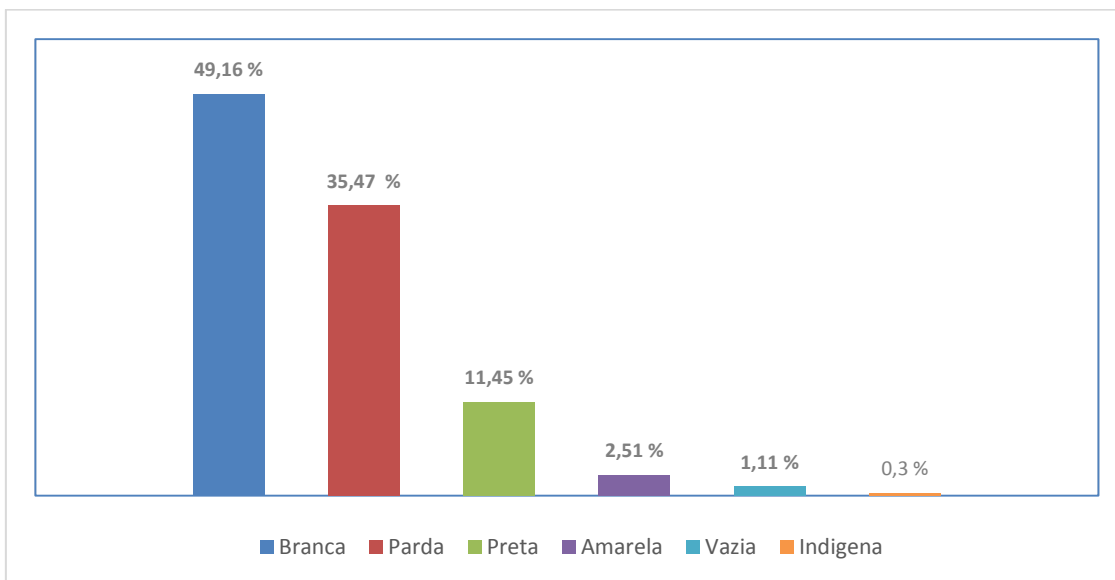
En ese contexto, recabamos opiniones de pedagogos con realidades muy diversificadas, como diversa es la realidad educativa del país. Resaltamos que solamente no fueron recibidas respuestas válidas de los Estados de *Alagoas, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Rondônia, Roraima y Sergipe*, de las regiones Nordeste, Norte y Centro Oeste.

De las respuestas válidas recibidas, **294** fueron del sexo femenino, lo que significa un **82,12 %**, y las otras **64** respuestas fueron del sexo masculino, como se puede visualizar en la Gráfica 9.



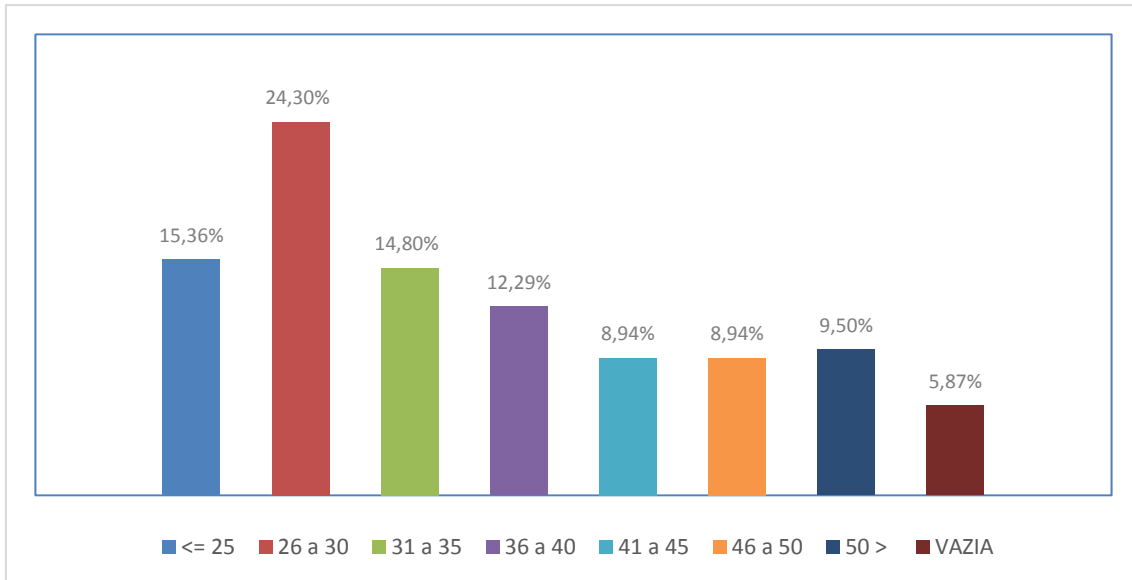
Gráfica 9. Género de los Respondientes

Predominaron los participantes de piel blanca con un 49,16 %, seguidos de un 35,47 % de piel “*parda*” (en Brasil, significa mestizos de blancos y negros) y un 11,45 % de piel negra (ver Gráfica 10).



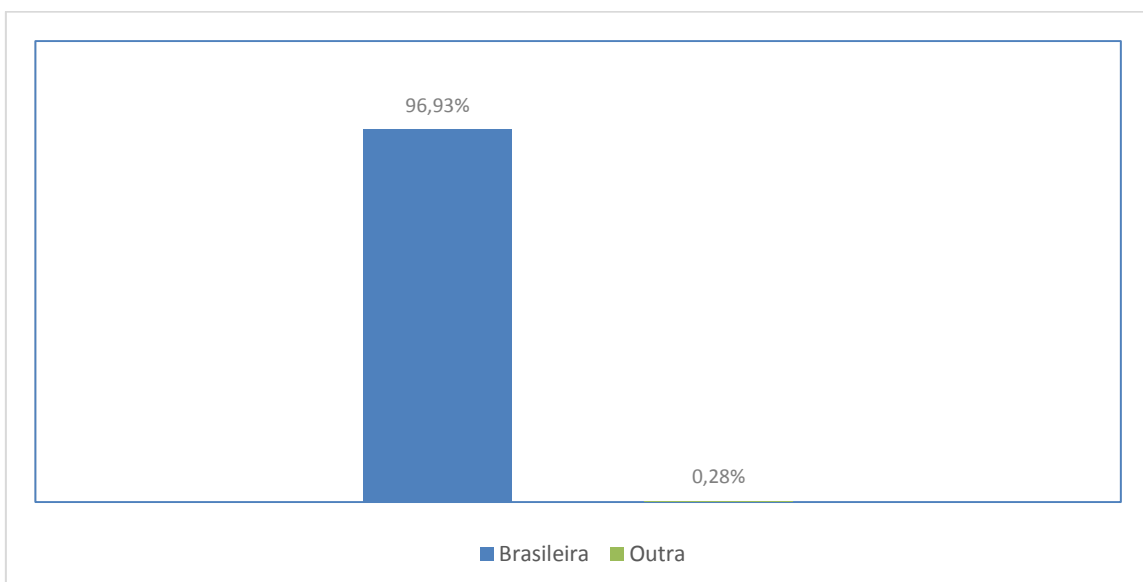
Gráfica 10. Color o raza de los Respondientes

Desde nuestro punto de vista, la distribución de los respondientes por edad indica mayor concentración de pedagogos jóvenes ya que para efecto de este análisis se consideró jóvenes a los que no superaban los 40 años, que sumaron un total de **66,75%**, y se constató una mayor concentración de profesores de edad comprendida entre 26 a 30 años en este grupo, con un **24,3%**, como muestra la Gráfica 11.



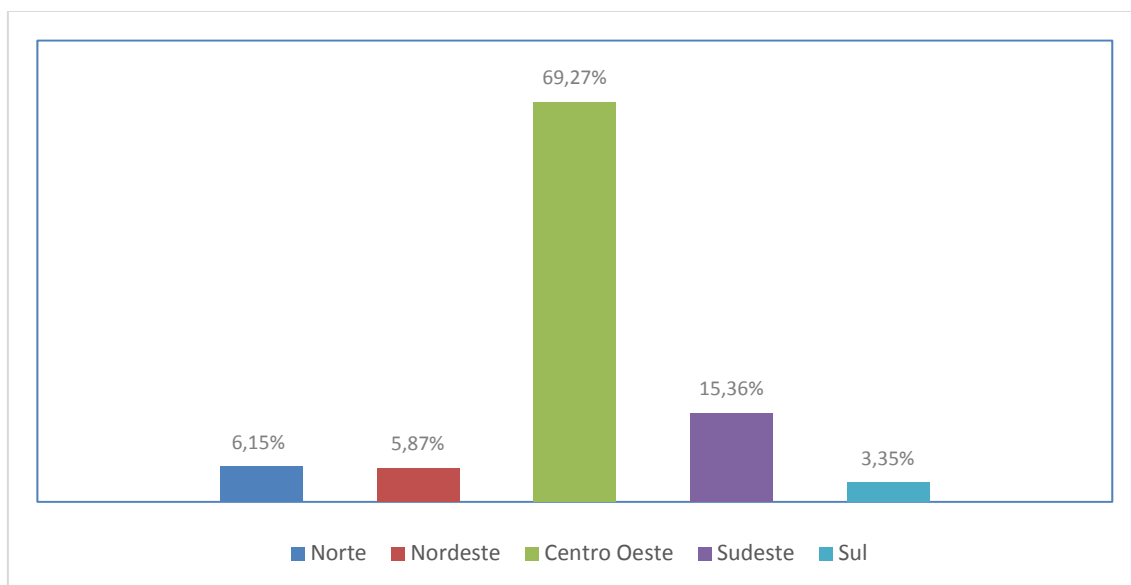
Gráfica 11. Edad de los Respondientes

Por otro lado, **96,93%** de los respondientes se presentaron como pedagogos brasileños, mientras un **2,79%** indicaron poseer doble nacionalidad y **0,28%** dijeron tener otras nacionalidades, como muestra la Gráfica 12.



Gráfica 12. Nacionalidad de dos Respondientes

Respecto a la región de sus estudios de Pedagogía, la mayor concentración de respuestas, como era de suponer, llegó de pedagogos de la región centro-oeste del país, con 221 respuestas, lo que significa un **69,27 %** de la muestra. De esas 221 respuestas, 153 fueron de Brasilia, que también fue el municipio/capital con mayor número de respondientes, por los motivos ya comentados en apartados anteriores. Esa diversidad de realidades geográficas confiere una visión bastante amplia de la situación que viven, concretamente, esos profesionales con sus experiencias pedagógicas, como también, las dificultades y desafíos de la carrera de Pedagogía brasileña en todo el país, según la Gráfica 13.

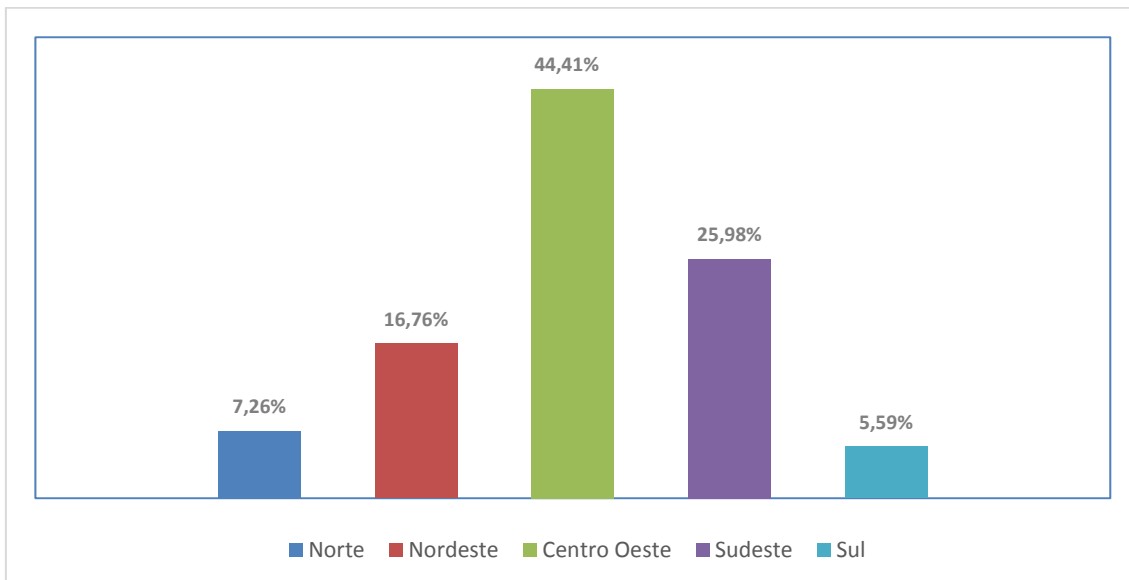


Gráfica 13. Región de Formación Académica

De igual modo, al comparar, a continuación, la Gráfica 14, con el anterior, Gráfica 13, observamos que sólo un **44,41%** de los respondientes que estudiaron en la Región Centro Oeste (**69,27%**) informaron haber nacido allí, lo cual es coherente con lo

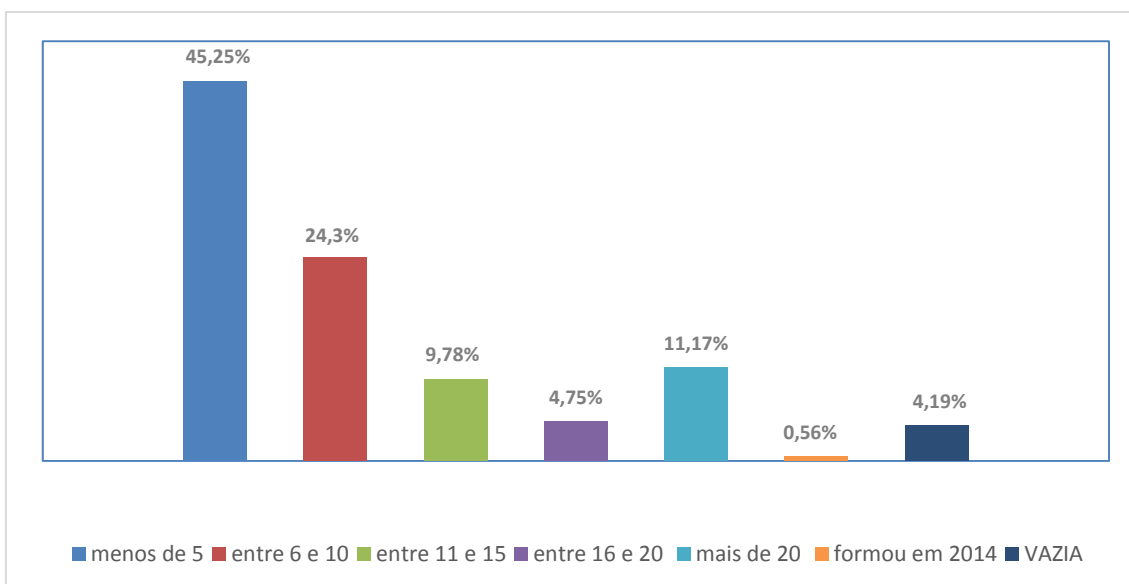
que se ha señalado en el párrafo anterior, por estar ubicada en dicha región la capital de Brasil, por lo tanto, con gran concentración de brasileños de todas las otras regiones geográficas. Asimismo, también, percibimos que hubo un aumento de respondientes que nacieron en la Región Sudeste (**25,98%**) donde está la ciudad de Rio de Janeiro, antigua capital de Brasil. Con la creación de Brasília, se produjo una gran mudanza a partir del año 1960 y fueron trasladados allí casi todos funcionarios que trabajaban en la administración pública en Rio de Janeiro. Hubo un efecto “llamada” durante aquellos años en que los a Brasília llegó gente de todas las regiones brasileñas, especialmente obreros que salieron del Nordeste para construir la ciudad – quienes ganaron un apodo: “*Candangos*”.

Un mayor número de respondientes indicó haber nacido en el Distrito Federal (Brasília), seguido de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahía, São Paulo, Goiás, Acre, Piauí, Rio Grande do Sul y Ceará, por lo tanto, todas las regiones brasileñas están representadas en nuestra investigación. De igual modo, estos Estados (Unidades Federadas-UF), a excepción del Piauí, también se destacaron como las localidades donde un mayor número de encuestados ha estudiado la Carrera de Pedagogía.



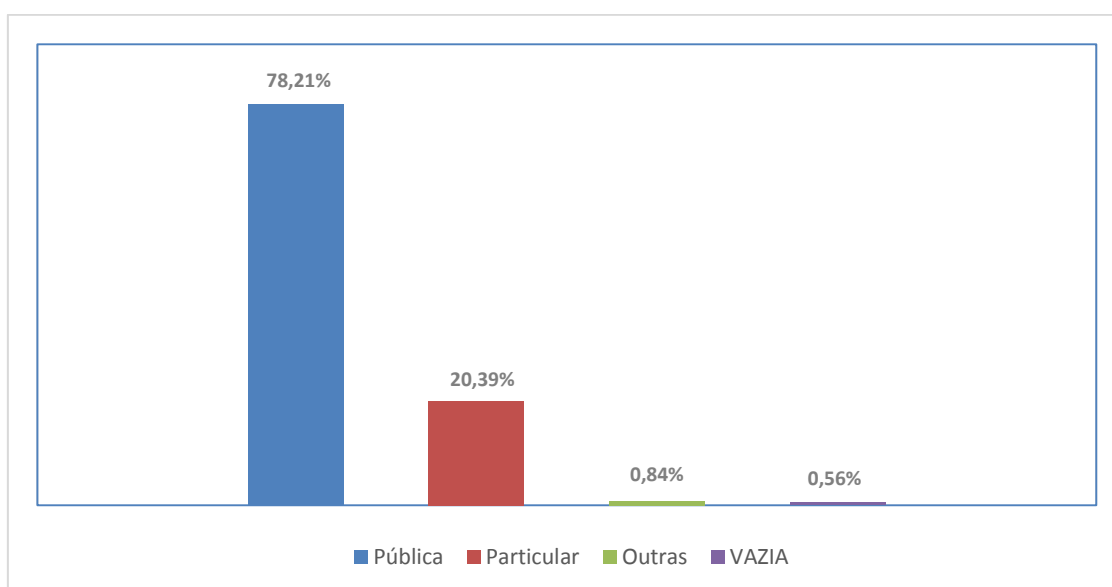
Gráfica 14. Región de Nacimiento de los respondientes

Como se suponía, la inmensa mayoría estudió en cursos presenciales -328-, lo que significa un **91,62%** de la muestra. Y unos 260 respondientes, representando un **69,55%** del universo investigado, se han graduado hace menos de 10 años. Los restantes **94** respondientes son pedagogos y pedagogas con más de 10 años de práctica profesional (Gráfica 15).



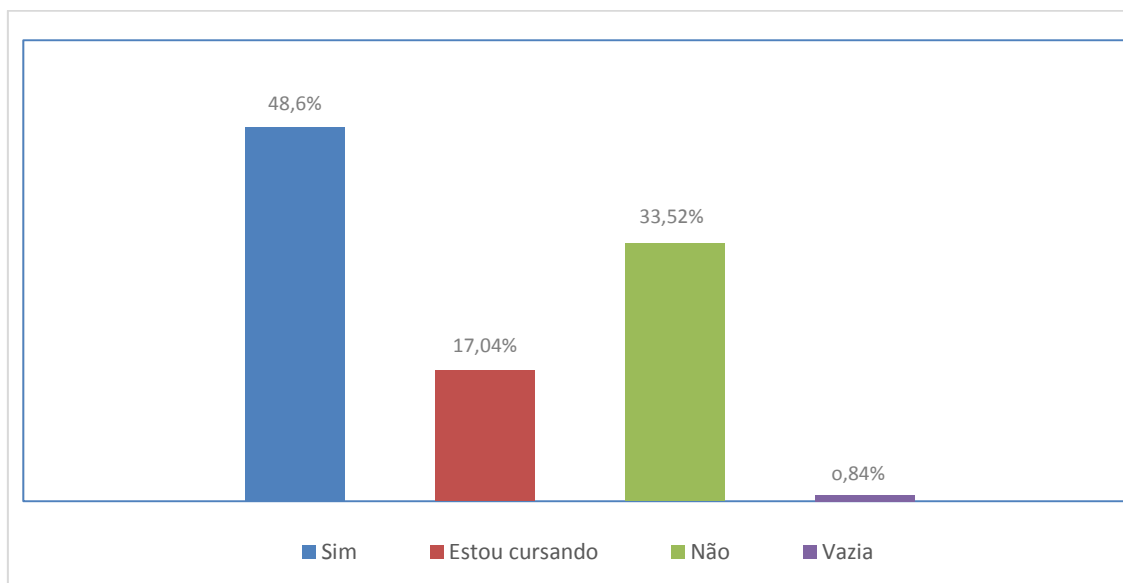
Gráfica 15. Tiempo para la Formación en la Carrera de Pedagogía

En relación a la dependencia administrativa de la institución en que han estudiado, un **78,21%**(Gráfica 16) es egresado de institución pública, lo que es muy importante para esta investigación, teniendo en cuenta que el foco de su objeto de estudio es la Carrera de Pedagogía, llevada a cabo en la universidad pública.



Gráfica 16. Dependencia Administrativa de la Institución de Graduación en Pedagogía

Con relación a estudios de posgrado, las respuestas en el Gráfica 17 indican que un **65,64%** de los respondientes, ya había concluido o estaban concluyendo cursos de pos-grado en áreas relacionadas con la educación, lo que demuestra la preocupación e interés por la formación continuada. Hay, por lo tanto, **76** respondientes con formación en Maestría, de los cuales **68** en Educación y **18** respondientes con Doctorado, de ellos **7** en Educación. Los cursos de posgrado en otras áreas no fueron considerados a efectos de este análisis.



Gráfica 17. ¿Los respondientes tienen posgrado?

En efecto, en el área de educación, los Cursos gravitan en torno, entre otros, a la Especialización en Psicopedagogía, Enseñanza Superior, Educación Escolar, Educación a Distancia, Educación Especial, Tecnologías en la Educación, Maestría y Doctorado en Educación.

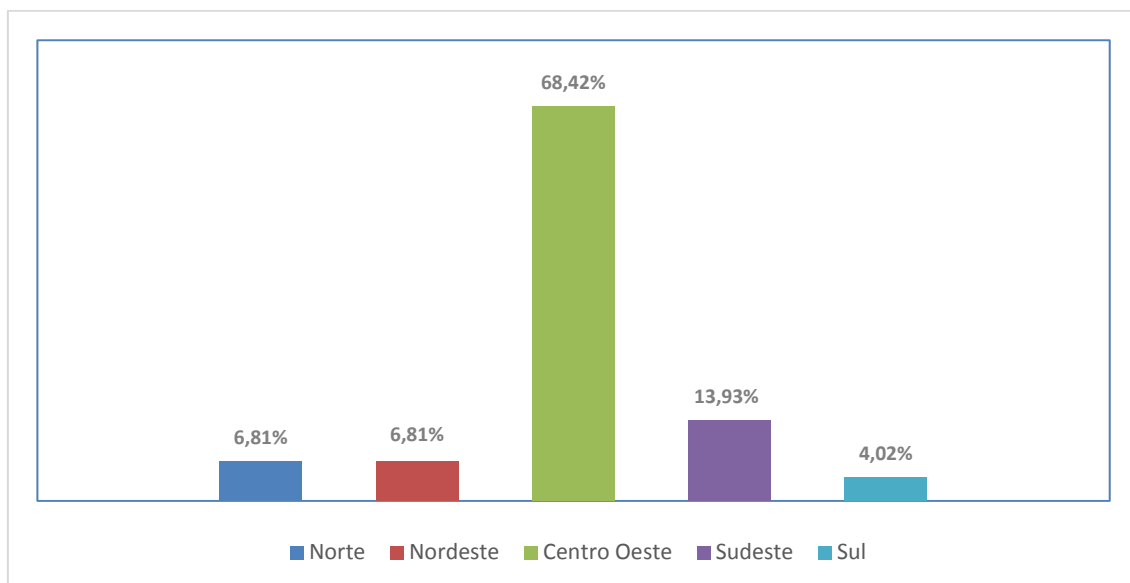
Sin embargo, hubo un marcado interés por el tema de la gestión, tanto a nivel de especialización como de Maestría, en múltiples aspectos: Gestión Pública, Gestión Escolar, Gestión de Políticas Públicas, Gestión de Personas, Gestión de la Enseñanza Superior con Gestión y Orientación Educativa, Gestión de la Educación, Gestión Escolar y Coordinación Pedagógica, Gestión en la EAD, Gestión Empresarial, Gestión del Trabajo y Educación en la Salud, Gestión de Proyectos Sociales, Educación y Gestión Ambiental, Posdoctorado en Gestión Estratégica de la EAD, Gestión Pedagógica en las Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud-SUS-, Gestión de Políticas Públicas en Género y Raza, Maestría en Políticas Públicas y Gestión de la Educación-presencial-, Gestión de Procesos Académicos, Gestión Universitaria,

Gestión y Evaluación de la Educación Profesional, Gestión y Planteamiento Escolar y, Gestión de Calidad con Énfasis en Recursos Humanos.

Desde nuestro punto de vista, el número de respondientes con cursos de posgrado o todavía sin concluir, demuestra la preocupación de los pedagogos de la muestra con su formación y educación continuada, lo que es muy importante, sobre todo, cuando consideramos la edad de los jóvenes respondientes. De igual modo, la variedad de cursos de posgrado en el área educativa, incluso con doctorado y posdoctorado en educación, evidencian el interés en profundizar sus conocimientos en educación.

Es importante señalar que un **90,22%** de los pedagogos respondientes trabajan y, como ya se suponía, un **68,42%** de ellos lo hacen en la Región Centro Oeste, seguida de la Región Sudeste con **13,93%** y los demás, con menos de 7%, como muestra la Gráfica 18.

En consonancia con el lugar de nacimiento y de formación en la Carrera de Pedagogía, aquí también, en este ítem de actuación profesional, se destacaron las mismas Unidades Federadas.



Gráfica 18. Región de Actuación Profesional

Ante la solicitud de que informaran sobre sus cargos, comprobamos que hubo 11 cargos indicados y por ese motivo los agrupamos en 5 categorías básicas:

i) Profesor – 153;

ii) Pedagogo – 101;

iii) Servidor Público – 45;

iv) No trabaja – 31 y

v) Otros – 28.

La distribución de la actuación profesional en los grupos de 5 categorías corrobora a los autores referidos en el **Marco Teórico**, tales como Libâneo y Garrido, que abogan por la formación en la Carrera de Pedagogía, más allá de la docencia.

En efecto, en relación el tipo de institución en que trabajan, un **35,00%** indicó en las Escuelas Públicas; **21,00%** en Instituciones Públicas, en general; **14,00%** en

Institución de Enseñanza Superior Pública; **12,00%** y **7,00%** respectivamente, actuando en Escuela y en la Enseñanza Superior privada, seguidos de otros que no determinaron el tipo de instituciones en que ejercían sus tareas.

Al pedirles que indican, por orden de importancia, las tres principales dificultades encontradas en su vida profesional, los respondientes presentaron **825** frecuencias de respuestas distribuidas, en las tres prioridades, teniendo en cuenta que cada respondiente debería presentar tres dificultades, conforme la Tabla 11 (APÉNDICE 13). Tras muchas lecturas y análisis una por una, formamos **16** categorías las en que fueron agrupadas por similitudes y dispuestas de acuerdo con la mayor frecuencia de respuestas.

Como muestra la Gráfica 19, los pedagogos respondientes indicaron como principales **Dificultades de Trabajo**:

categoría 1- Devaluación y reconocimiento profesional,

categoría 2 - Gestión de personas y pedagogía ineficientes y/o basadas en principios burocráticos,

categoría 3 - Ausencia de las familias en el contexto escolar,

categoría 4- Condiciones pedagógicas desfavorables en el trabajo, sumadas a las infraestructuras físico-tecnológicas precarias,

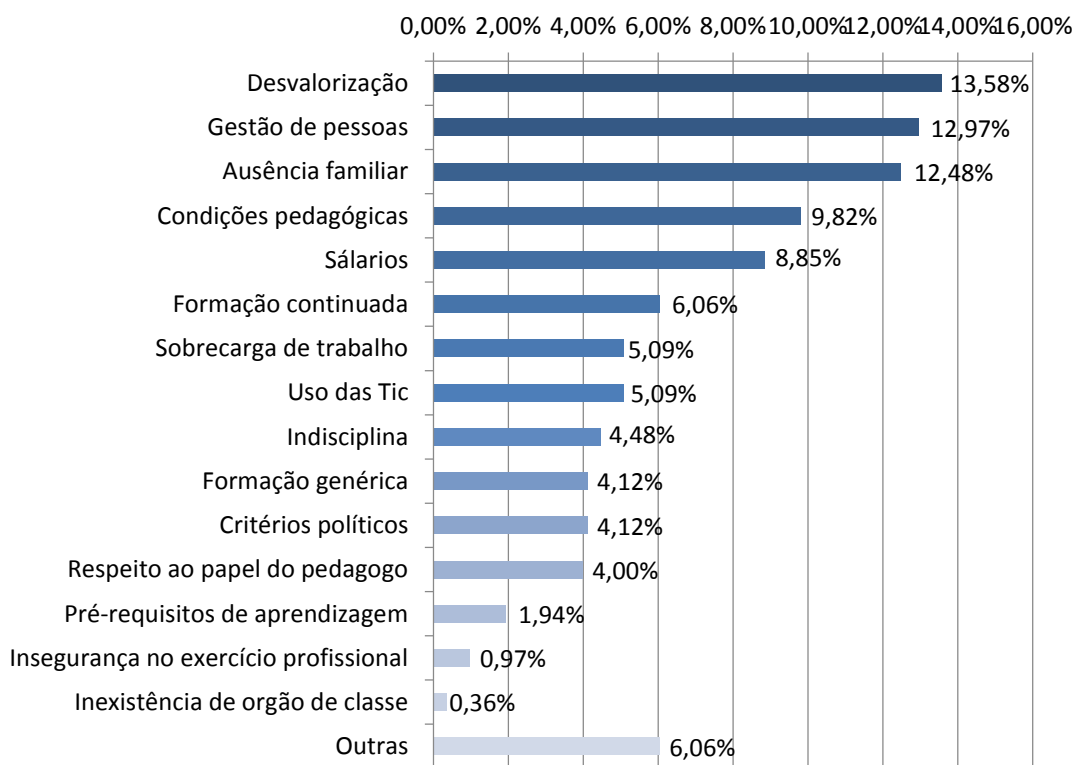
categoría 5 – Salarios bajos, con resultados de doble a triple jornada de trabajo,

categoría 6 - Acceso a la formación continuada y especialización aliada a la conciliación de la actuación profesional,

categoría 7 - Sobrecarga de trabajo, resultando desmotivación en la profesión

categoría 8 - Uso pedagógico de las *TIC*, debido al desconocimiento de técnicas didácticas innovadoras y de Pedagogía digital,

- categoría 9** - Indisciplina y desinterés de los alumnos,
- categoría 10** – Carrera de Pedagogía con formación genérica,
- categoría 11**- Criterios políticos en el contexto del trabajo, influyendo sobre la continuidad de los proyectos pedagógicos y en la indicación de personal,
- categoría 12**- Respeto al papel del pedagogo, tanto en Espacios Escolares como No Escolares,
- categoría 13** - Prerrequisitos de aprendizaje para los alumnos,
- categoría 14** - Inseguridad en el ejercicio profesional,
- categoría 15** - Inexistencia de un órgano de clase (asociación, colegio etc.), y
- categoría 16** – Otras.



Gráfica 19. Principales dificultades en el cotidiano profesional

Debemos considerar que las 15 categorías representan en primer lugar las más importantes dificultades para estos pedagogos, según la representación escrita de sus

voces. Por un lado, son una síntesis de las principales frecuencias aglutinadas, de **825** citadas anteriormente. No obstante, desde el punto de vista cuantitativo no podemos generalizar, según lo que se ha explicado en apartados anteriores. Pero podemos deducir e inferir que las referidas dificultades señalaron importantes aspectos profesionales de los pedagogos, teniendo en cuenta que hay cuestionarios de pedagogos de todas las regiones brasileñas. Por lo tanto, aquellas 15 categorías deben ser miradas como contribuciones importantes para el análisis del currículo de la carrera Pedagogía.

De esa forma, en el análisis de las tres primeras categorías de la Gráfica 19, se observa que hay una diferencia poco significativa lo que indica que *la devaluación y el poco reconocimiento profesional son la mayor dificultad*. De igual modo, *la gestión de personas y pedagogías ineficientes, basadas en principios burocráticos, obstaculiza el trabajo pedagógico*. Además, en general, los pedagogos en el contexto escolar critican la gestión gerencial por sus pares, esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo son formados los pedagogos que asumen cargos de liderazgo? La categoría siguiente indica *preliminarmente que gran parte de los respondientes están supliendo en las escuelas la ausencia de las familias de sus estudiantes*. La categoría 4 resalta *las desfavorables condiciones pedagógicas de trabajo, sumadas a las infraestructuras físico-tecnológicas precarias que, paradójicamente, se enfrenta slogan gubernamental actual, divulgado constantemente por los medios: “Brasil: pátria educadora”*. ¿Cómo puede ser, si en la próxima categoría, los respondientes reclaman por bajos salarios, que les obligan a trabajar, muchas veces, en dos o tres turnos y, además, en otra categoría, se cita *la sobrecarga de trabajo que provoca la desmotivación? La dificultad de acceso a la formación continuada, tanto como a la especialización, está junto a la conciliación de la actuación profesional*.

Respecto a *la devaluación y el poco reconocimiento profesional son la mayor dificultad advierte Bardisa (2009, p. 10)*

“Se ha ido retirando en parte el apoyo social incondicional- que hasta no hace mucho tiempo se mantenía sobre la institución escolar- ante la pérdida de fe en la idea de que iba a propiciar la igualdad de oportunidades, un puesto de trabajo y movilidad social ascendente. En cambio, lo que observamos es que se ha producido cierta desvalorización “de lo escolar” tanto en la sociedad como en los padres, en los estudiante y en los propios docente, que se muestran escépticos acerca do que lo puede ofrecer la escuela”.

Cabe entonces una reflexión: las DCNP/2006 eliminaron las habilitaciones en la Carrera y, a su vez, se indicó una especialización *Lato Sensu* para que el Pedagogo pudiera ejercer su profesión, pero, entre otros aspectos:

¿Cómo formar ser si está obligado a aceptar jornada doble y a veces triple en su rutina profesional?

A continuación, se destacan las **dificultades** relativas *al uso pedagógico de las TIC, debido al desconocimiento de las técnicas didácticas innovadoras y de la Pedagogía digital. Hoy, no podemos dejar de considerar que la formación del pedagogo requiere el conocimiento de las TIC que, a su vez, puede tener relación con la indisciplina y desinterés de los alumnos (apuntados en otra categoría) porque las clases pueden ser poco atractivas. Llama nuestra atención, la dificultad que resaltan en jacarera de Pedagogía, con formación genérica, puesto que es como se preconiza en la DCNP/2006:*

¿Estamos formando pedagogos generalistas?

‘Los criterios políticos que influyen en el desarrollo de proyectos y la indicación de personas para gestionarlos, nos parece muy serio, porque mediante la educación estamos formando nuevos ciudadanos!

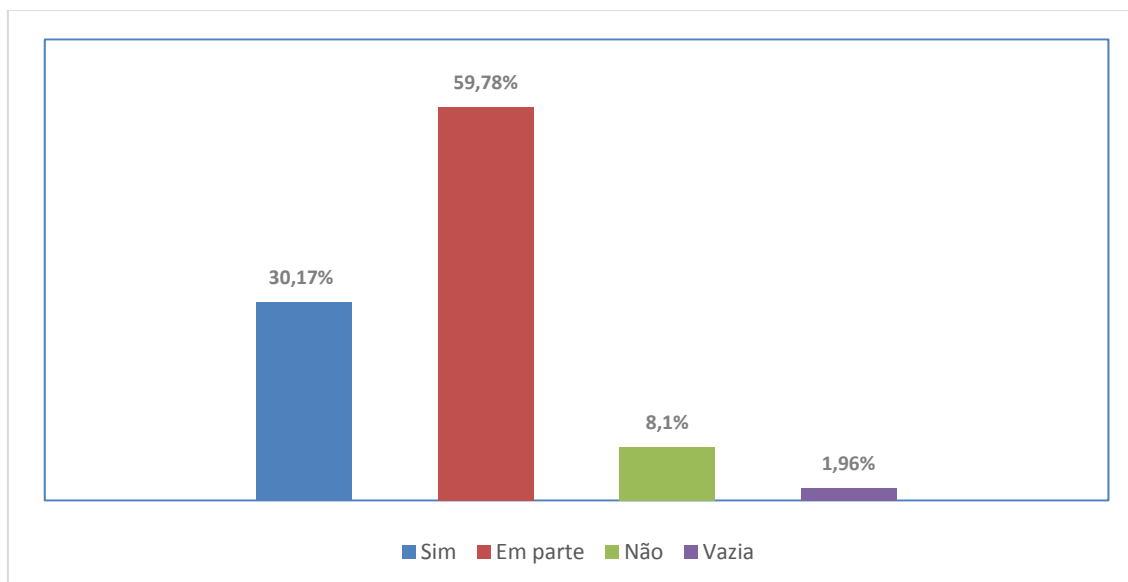
El respeto al papel del pedagogo, tanto en Espacio Escolar como No Escolar es primordial, incluso para que sea atendida la categoría 1, que reclama la valoración y el reconocimiento profesional. Por otro lado, es estimulante verificar que esos mismos pedagogos no tengan priorizada la importancia de un órgano de clase, que los represente incluso para que su función no sea ejercida por otros profesionales, a juzgar por estar señalada como penúltima categoría. También se destaca dan la necesidad de prerequisites de aprendizaje de los alumnos, y la inseguridad en el ejercicio profesional, lo que nos lleva nuevamente a la reflexión sobre la formación en dicha carrera.

Por fin, nos encontramos con la última categoría -“Otras”- compuesta por muchas “posibles” dificultades aisladas, es decir, sin cables de ligación entre ellas y algunas otras porque fueron citadas sólo por uno de los respondiente. Nos parece, además, que hubo una cierta dispersión en la indicación de esas dificultades, porque de una parte la mayoría de lo que fue escrito no se refería a ninguna dificultad ya mencionada y, a veces, quizás, era de hecho una dificultad, como podemos verificar en algún de los ejemplos siguientes: existencia de falsos profesionales, en el mercado profesional, organización del tiempo, definición de prioridades, paciencia, actividades informales, perjuicio con relación a los profesionales jóvenes, desplazamiento/traslado, legislación educativa (para los profesionales del sexo masculino), concurrencia desleal, educación como mercancía, disponibilidad, falta de ganas o de amor por la profesión elegida (para los profesionales de la educación).

5.3.1.1 – Sobre la Carrera de Pedagogía: ¿Que piensan los pedagogos?

En esta parte del cuestionario, se añadió, un mayor énfasis para solicitar la opinión de los respondientes sobre la carrera de Pedagogía y demás aspectos con ella relacionados. En este sentido, llamó nuestra atención el número y el tipo de respuestas a todas las preguntas abiertas que fueron hechas justificaciones o los “por qué” de una determinada contestación anterior pone de manifiesto el interés y la importancia concedidas al tema de esta investigación.

A continuación, al ser preguntados sobre cómo la carrera de Pedagogía les preparó para su actuación profesional, un **59,78%** respondió “*en parte*”, mientras un **30,17%** “*Si*” y un **8,10%** “*No*”. Sin embargo, esa contestación es preocupante, porque indica una probable fragilidad en la formación, sobre todo si unimos a los que han escrito “*No*” con aquellos otros que escribieron “*en parte*”, ya que totalizan casi un **70,00% (67,88)**. Ver el Gráfica20.



Gráfica 20: ¿La Carrera de Pedagogía le preparó para su actuación profesional?

Los respondientes justificaron sus respuestas con los principales argumentos agrupados en **5 categorías básicas**, organizadas bajo sus similitudes y buscando respetar las formas como fueron escritas, por ellos.

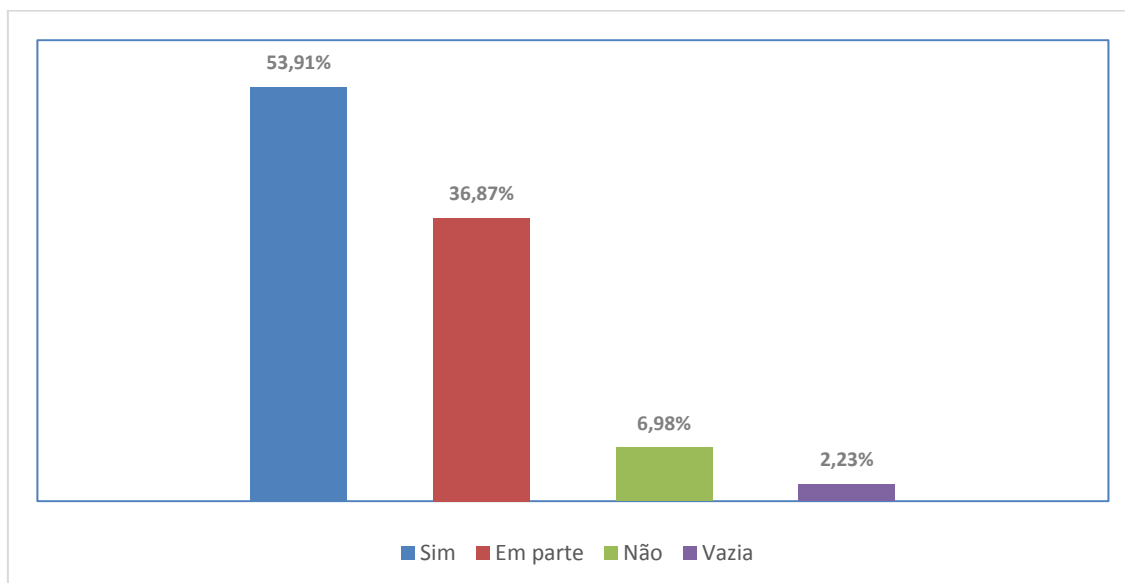
- 1) *La Carrera de Pedagogía es demasiado generalista y la formación se torna muy fragmentada y superficial*, dejando brechas enormes, además de enfatizar la docencia y el aula presencial enfocada en la educación infantil; no hay gran base teórica, ni tampoco práctica que promueva una ligación con la realidad de la escuela pública;
- 2) *La Carrera de Pedagogía tiene un foco de preferencia para las cuestiones educativas, con pocas asignaturas que ofrezcan una visión más amplia sobre las políticas educativas del país y otros temas*, como las tecnologías en la educación y las atribuciones pedagógicas del director/coordinador/secretario escolar;
- 3) *La Carrera de Pedagogía tiene exceso de teoría y déficit de práctica pedagógica, optando por una formación teórica en la que la práctica queda en segundo plano*. Al iniciar su trabajo, el profesional novel encuentra una realidad totalmente diferente de aquella que fue idealizada en la carrera, por ese motivo, parte importante de su formación que no ocurre en las aulas de la facultad y sí posterior en su cotidiano del trabajo;
- 4) *La carrera de Pedagogía se vuelca, prioritariamente, en la práctica de la sala del aula tradicional, por lo que es necesario que haya asignaturas para que el pedagogo aborde otros contextos escolares y no escolares, más allá de la docencia*. Por ejemplo, en la Pedagogía Empresarial y la actuación del pedagogo en la Protección y Defensa de los Derechos de los Niños y Adolescentes, debe haber claridad en la definición de las competencias del Pedagogo en otros espacios no escolares. La focalización sobre lo escolar impide la apertura a la formación para actuar en otros escenarios en los que el

trabajo pedagógico resulta pertinente, de ahí la falta de definición de las competencias exigibles del pedagogo para otros espacios no escolares;

5) **Otras.**

6)

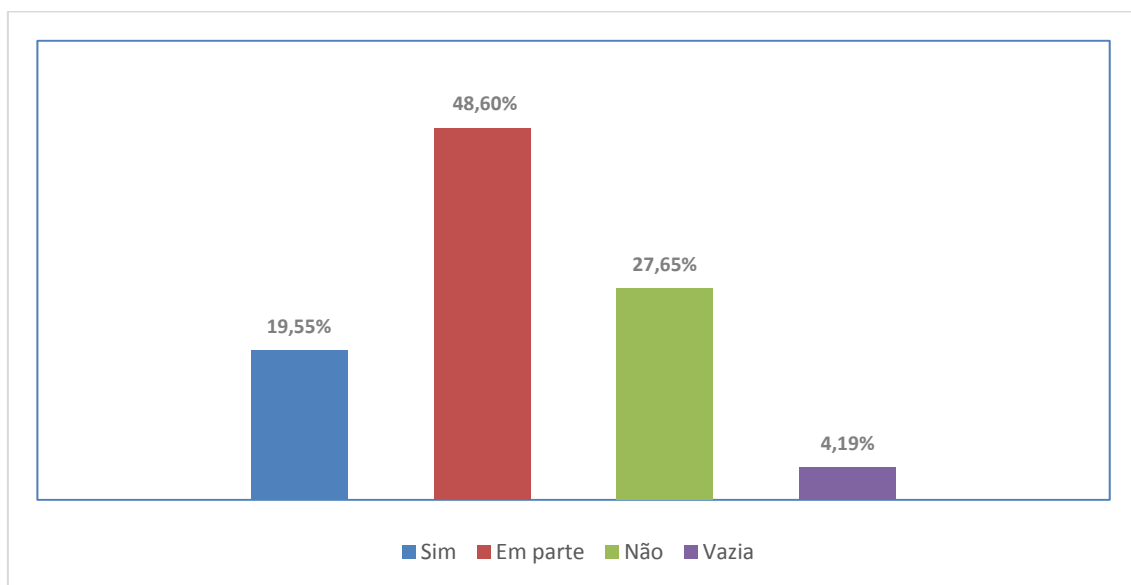
En relación al conocimiento sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía, que ya fue resaltado y es un importante documento orientador y regulador de dicha carrera brasileña-incluso objeto de foco en el *Análisis Documental – DCNP/MEC- 2006*, se ha señalado que un **53,91%** indicó “Si”, un **36,87%** “En parte” y **un 6,98%,”No”**. La reflexión sobre tales números es, por supuesto, muy curiosa, teniendo en cuenta que las respuestas “*en parte*” y “*no*” representan más del **40,00 %** de pedagogos que ejercen sus funciones, según declararon, sin conocimiento de su marco regulador. Ver Gráfica 21.



Gráfica 21: Conocimiento de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía

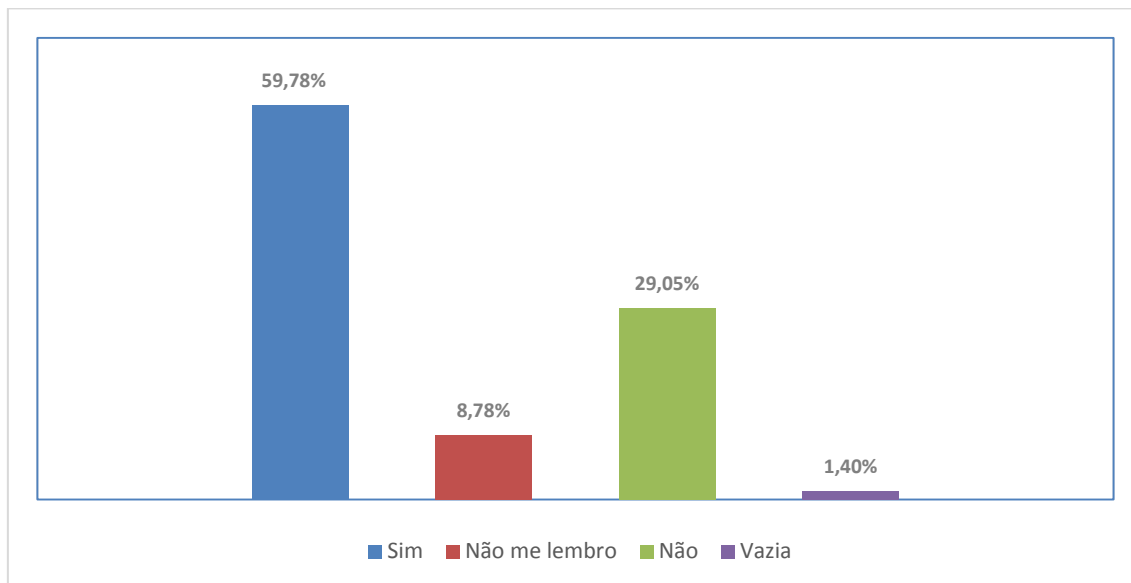
En resumen, también fueron indagados sobre la preparación para actuar en *espacios no escolares*, conforme preconizan las Directrices Curriculares Nacionales de

la Carrera de Pedagogía – DCNP/2006, y las respuestas fueron: **48,60%** indicaron ***“En Parte”***, **27,65%** ***“No”*** y solo un **19,55%** consideró el ***“Si”***. Los resultados, aquí indicados, como muestra la Gráfica 22, son tan preocupantes como en la Gráfica anterior. Esto ocurre porque hay una evidente sintonía sobre lo que piensan los pedagogos respondientes sobre su formación con vistas a la actuación profesional, así como la falta de preparación para actuar en los espacios ***no escolares***. Llama nuestra atención la similitud de la columna ***“En Parte”***, de color rojo en ambas Gráficas.



Gráfica 22: Preparación para actuar en espacios no escolares

Desde nuestro punto de vista y considerando, también, la importancia de la formación contemporánea del pedagogo bajo el abanico de posibilidades de actuación profesional—por ejemplo en los espacios no escolares—, se preguntó a los respondientes si habían estudiado asignaturas relacionadas con las tecnologías en la educación durante su graduación en Pedagogía: **59,78%**, respondió afirmativamente, mientras **29,05%** informó que “No” y, finalmente, **9,78%** “No Recuerdo” (Gráfica 23).

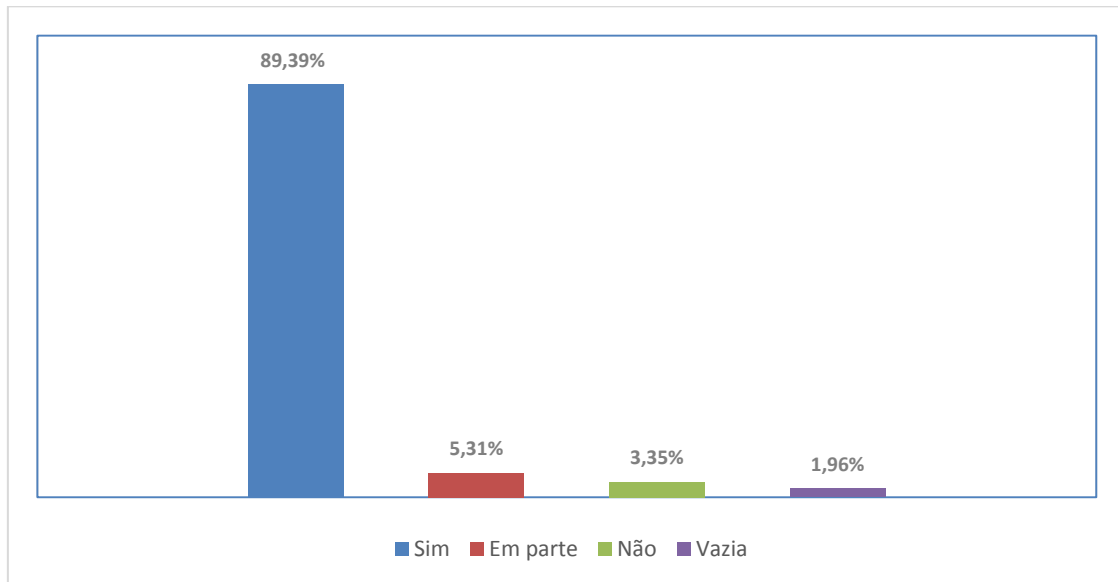


Grafica 23: Asignaturas relacionadas a las tecnologías en la educación de la Carrera Pedagógica

Las asignaturas más citadas fueron: Educación a Distancia, Investigación en Educación a Distancia, Informática Aplicada a la Educación, Prácticas Mediáticas en la Educación, Tecnología Educativa, Usos de TV y Vídeo en la Educación, Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Técnicas Audiovisuales de Educación, Educación Hipertextual, Uso de las TICs en la Educación, Gestión, TIC y EAD, Gestión de Sistema de Educación a Distancia, Fundamentos del Arte en la Educación y Enseñanza de la Ciencia y Tecnología.

De acuerdo con la cuestión anterior y, además, con la intención de profundizar en la importancia de las tecnologías en la educación, (teniendo en cuenta que gran parte de los respondientes son jóvenes), se les preguntó si consideraban necesario que en dicha carrera hubiese asignaturas para capacitar al pedagogo en el uso pedagógico de las

tecnologías y las opiniones emitidas son: “Si” para el **89,39%**; “En Parte” para **5,31%**; y “No” para **3,35%**, como nos muestra el Gráfica 24.



Gráfica 24: Formación del pedagogo para el uso pedagógico de las tecnologías

De igual modo que en las respuestas anteriores, también las justificaciones fueron presentadas, **320** respondieron en un universo de **358** Pedagogos. Debemos, considerar que ese número, por sí, ya pone de manifiesto la importancia que los respondientes concedieron a la necesidad de asignaturas que les capaciten en el uso de las tecnologías. Como resultado, se ha verificado al analizar tales justificaciones que ninguna discrepaba de su importancia, lo que indica que muy probablemente el **3,35%** que señaló “No”, no las justificaron. Por otro lado, el desafío para agruparlas en 5 categorías básicas ha sido muy grande, teniendo en cuenta que muchas respuestas, sin duda, merecerían, con toda seguridad, ser citadas integralmente.

Frente a este escenario, construimos 5 categorías amplias que expresan las principales justificaciones reunidas con base en sus aglutinaciones por similitudes buscando, siempre que fuera posible, respetar las formas como fueron escritas por ellos.

- 1) *Las tecnologías -TICs- son parte de la vida cotidiana de la sociedad actual, sin límite de edad, por lo tanto, son imprescindibles en la actuación del pedagogo.* Para esta realidad, el pedagogo necesita seguir tendencias y expandir su conocimiento, incluso utilizando varios canales, no solamente el presencial. Además, es necesario para su formación que desarrolle competencias para actuar en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, como en cursos a distancia, porque vivimos en una sociedad **enredos**, en la era digital. Hoy, saber usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación -TIC-es esencial para el trabajo en los más diversos espacios escolares y no escolares;

- 2) *El uso de tecnologías en la Educación, en general, no se valoriza en nuestra formación, lo que es perceptible en el currículo de la carrera de Pedagogía.* Sin duda, un número mayor de asignaturas relacionadas a las TIC o medidas por ellas deberían ser ofertadas, puesto que es importante que el pedagogo tenga conocimientos sobre el uso integrado de las tecnologías en la enseñanza. Por ejemplo, en los tópicos inherentes a Didáctica y Metodología es posible introducir las tendencias contemporáneas de tipo tecnológico. Asimismo, tales asignaturas, muchas veces, se limitan a presentar tendencias históricas sin la debida sincronía con los planteamientos actuales, tanto en relación a los aspectos

económicos, culturales y políticos como a los pedagógicos que están presentes en esa relación de la formación con la tecnología en la era de la información y del conocimiento;

3) *Las TIC son esenciales para las atribuciones del pedagogo, especialmente en la educación de jóvenes y adultos, por proporcionar nuevas formas de acceso al conocimiento y aprendizaje, así como del acto de enseñar y aprender.* Es importante que la escuela prepare a los alumnos para ser selectivos en cuanto a la masa de informaciones recibidas, para que sepan seleccionarlas y usarlas. Se percibe, indudablemente, la importancia de la inclusión digital en las escuelas para la formación de ciudadanos críticos. Además, el potencial pedagógico de lo ordenador ya es reconocido. Tanto la escuela como otros contextos de formación no pueden ignorar el momento actual, en que el uso de las tecnologías posibilita una nueva propuesta pedagógica capaz de desarrollar una enseñanza y aprendizaje en los que la creatividad y la interacción estén asociadas;

4) *Las tecnologías digitales, hoy, de modo general, pasaron a ser parte del ambiente de aprendizaje de los estudiantes para la investigación, producción de materiales, trabajos colaborativos e interactivos, desarrollo de la autoría y proyectos educativos que prepararan para la sociedad del conocimiento.* Los pedagogos actuales actuarán en ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales, ricos en TIC, por lo tanto, dicha

carrera no puede omitir esa responsabilidad. Significa propiciar vivencias reales con alumnos y conceptos sobre las *TIC* y sus implicaciones y potencialidades, formas de gerenciamiento, uso y aplicación en espacios, escolares y no escolares. Por fin, las tecnologías pueden permitir al educador dinamizar sus clases/aulas y prever su didáctica frente a la educación tradicional, ya cristalizada en la enseñanza brasileña.

5)Otras - Al solicitarles que enumeren, por orden de importancia, las tres competencias³¹ que considerasen necesarias para la formación actual del pedagogo, los respondientes presentaron **815**(ochocientos quince) frecuencias de respuestas distribuidas en las tres prioridades, teniendo en cuenta que cada respondiente debería presentar tres competencias, según la Tabla 17(APÉNDICE 13). Así, del mismo modo que la indagación sobre las dificultades encontradas, fue necesario hacer muchas lecturas de las indicaciones de las competencias y, finalmente quedaron 16 (dieciséis) categorías, bajo las competencias agrupadas por similitudes y presentadas según la mayor frecuencia de respuestas.

³¹Existen múltiples significados de la noción de competencia, pero, adoptaremos aquí la concepción de Perrenoud, según la cual “actualmente se define una competencia como la aptitud para enfrentar un conjunto de situaciones análogas, movilizando de una forma correcta, rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, aptitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de raciocinio”(Perrenoud y Thurler, 2002 , p. 19). Esa concepción llama la atención en el sentido de que la competencia siempre demanda una serie de aspectos que se presentan y se desarrollan conjuntamente: saberes, conocimientos, valores, aptitudes y habilidades.

En este contexto, como vemos en la Gráfica 17, destacan las 16 categorías de competencias:

Categoría 1-Didáctico-pedagógica con énfasis en el saber hacer planes y elaborar proyectos pedagógicos, materiales pedagógicos, planificación de la enseñanza y Del aula, integrando nuevos saberes y metodologías;

Categoría 2-Dominio de los contenidos teórico-técnicos y de la legislación referentes a la educación con vistas a desarrollar la función de mediador y organizador del proceso enseñanza / aprendizaje en el Espacio Escolar y No Escolar, pues puede actuar en la escuela, en la empresa, en el hospital o en la calle, en cualquier ámbito profesional donde el enfoque sea el trabajo pedagógico;

Categoría 3- Presencial o a distancia, con conocimiento de los campos de actuación profesional técnico-docente, perspectivas y desafíos;

Categoría 4 -Innovación de la práctica pedagógica con creatividad y motivación de los alumnos para que aprendan;

categoría 5 - Dominio de contenidos de desarrollo humano y de las áreas afines a la educación, además de Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación y Procesos y Estilos de Aprendizaje;

categoría 6 - Reflexión sobre la importancia de la organización y gestión del trabajo pedagógico tanto en Espacios Escolares cuanto No Escolares, observando la articulación constante entre pensar y hacer, de modo de tener una comprensión crítica sobre el papel del pedagogo y de sus áreas de actuación en la formación do sujeto aprendiz a lo largo de la vida;

categoría 7-Utilización de las “TICD” - Tecnologías Información, Comunicación y Digitales aplicadas a la educación, de las “*mídias*” en general y de las *redes* sociales en Espacios Escolares y No Escolares y también con la *EAD*;

Categoría 8 - Ejercicio de la docencia más allá del dominio de los contenidos que va a suministrar, por medio del diálogo y de la interacción en la relación profesor/alumno considerando la singularidad, la diversidad cultural y social;

Categoría 9 –Búsqueda y aprendizaje de nuevos métodos, modalidades de enseñanza e informaciones necesarias para el desarrollo actualizado y articulado entre los diferentes saberes;

Categoría 10 -Gestión de personas y de procesos educativos, de proyectos sociales y del conocimiento organizativo con liderazgo en ambientes escolares y no escolares;

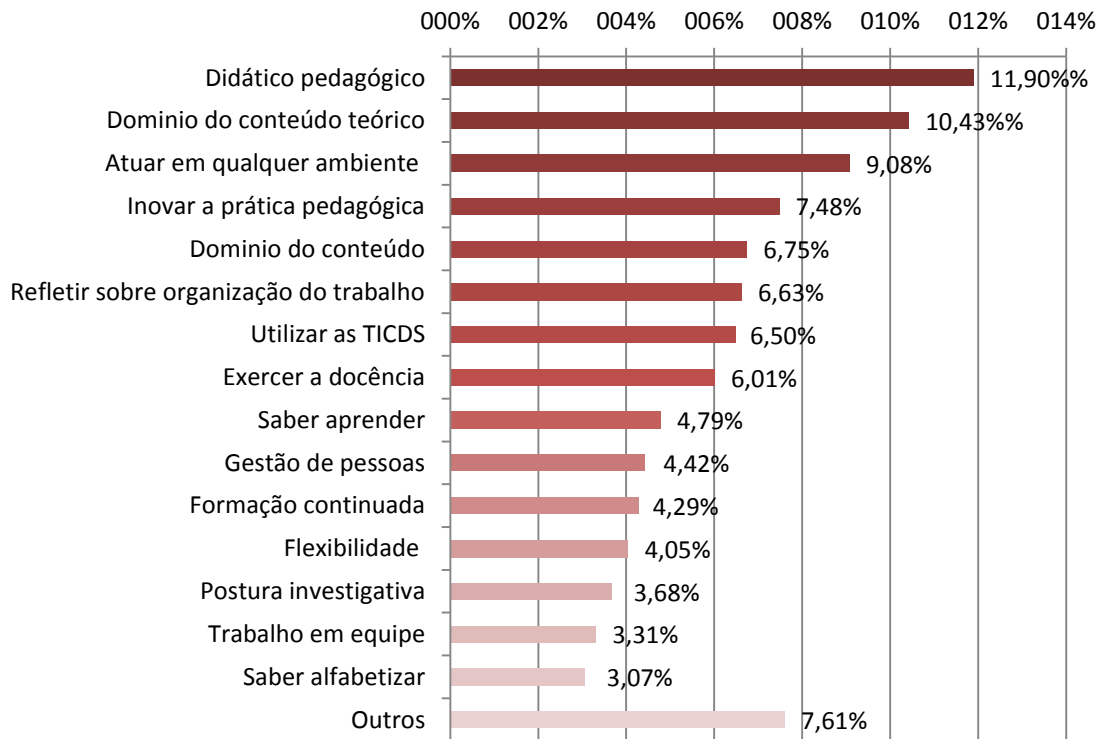
Categoría 11 – Búsqueda de formación continuada, actualización y especialización profesional;

Categoría 12 – Aprendizaje para actuar con flexibilidad y adaptabilidad frente a lo inesperado y ante los cambios en la rutina pedagógica dentro del contexto escolar o no escolar;

Categoría 13 - Postura investigadora;

Categoría 14- Trabajo en grupo;

Categoría 15 – Adquirir conocimiento sobre alfabetización infantil, de adolescentes y de adultos; y

Categoría 16 – Otros.**Grafica 25. Principales competencias en la formación actual del pedagogo**

La última categoría –Otros– está compuesta por la aglutinación de las respuestas que no tenían relación directa con las demás, es decir, sin lazos entre ellas, siendo, en general, indicadas sólo por un respondiente. Así, observamos que en la lectura de las posibles competencias, a veces, los respondientes no tenían muy claro el concepto de competencia, basado en algún ejemplo, como los que citamos a continuación: gustar de lo que hace, amarlo, conocer a carrera de Pedagogía, ser vanguardista, altruista, tener interés, tiempo, sentido crítico, dedicación, responsabilidad, paciencia, flexibilidad, profesionalismo, compromiso y dinero.

A continuación, comentamos datos sobre algunas observaciones: al ser consultados sobre si les gustaría hacer otras consideraciones sobre la carrera de Pedagogía, curiosamente, **130** respondientes se manifestaron y sus observaciones fueron agrupadas en 5 categorías complementarias, construidas de modo similar a las anteriores. Por otro lado, decidimos destacar en la última cuestión del cuestionario, específicamente en la categoría -"otros"-, algunos de los principales comentarios hechos, porque esa cuestión determinada era abierta y cubría el cuestionario como un todo, a diferencia de las demás cuya categoría "Otros" se refería a una única cuestión y, también, porque la citada categoría ilustra, en cierta forma, diferentes aspectos señalados por parte de los respondientes que, por supuesto, serán citados en los apartados posteriores:

- 1) *La carrera de Pedagogía en las universidades públicas tiene una base teórica mejor, pero están más restringidas en lo que se refiere a la educación y didáctica en general; mientras que en las facultades privadas se constata que están expandiendo rápidamente su abanico de asignaturas, cubriendo también el espacio del pedagogo en las empresas y demás espacios no escolares.* Así, en el plan de estudios de los pedagogos que provienen de instituciones privadas se destaca más ante los ojos de las empresas, por tener un repertorio más práctico y por considerar que sus alumnos, futuros trabajadores, estén más preparados para responder a las demandas contemporáneas. Como las universidades públicas tienen un sesgo volcado, en parte, a la investigación académica, el pedagogo necesita flexibilizar y profundizar sus conocimientos para entrar en el mercado de trabajo;

2) *Las instituciones de enseñanza superior deben tener más rigor en el proceso de desarrollo de la carrera de Pedagogía, razón por la cual es seleccionada por muchos que nunca pretenden actuar en esa área,* simplemente desean tener un título universitario y consideran que es fácil ingresar en la carrera, lo que, la torna devaluada en los medios académicos y en el mercado de trabajo;

3) *La carrera de Pedagogía es extremadamente teórica. La teoría debe estar aliada con la práctica y, desde el segundo semestre de ingreso en la carrera de Pedagogía, se debe destinar parte del plan de estudios a la actuación en las escuelas.* La práctica debería ser insertada de forma más intensa, porque solo la experiencia del aula prepara a verdaderos educadores. Estas participaciones durante la carrera deberían ser consideradas como OBLIGATORIAS, por ejemplo, en los dos últimos semestres, como mínimo, porque las 90 horas de práctica previstas ya, no son suficientes teniendo en cuenta que el enfoque dado a esa práctica es solo para la educación infantil. Además, parece que los profesores se enorgullecen por no actuar para responder a las demandas del “mercado de trabajo”, aunque el sentido de la educación va más allá de las escuelas públicas o privadas puede ser emancipador, aunque funcione con una lógica adecuada al mundo capitalista en que vivimos.

4) *El pedagogo es un generalista y adquiere conocimientos superficiales muy teóricos.* Las DCNP/2006 de dicha carrera destacan que la especialización debería ocurrir en los cursos de Posgrado (*Lato Sensu*).

Observase, grosso modo, que los cursos de Posgrado están también especializando generalistas, teniendo en vista la acumulación de salidas. Además, necesitan ofrecer más objetividad y ejes orientadores.

5) Otras

5.1 – *“La Carrera de Pedagogía es linda”* A mi entender, solo quien tiene vocación debería cursarla. O sea, enseñar por gusto independientemente del dinero que le pagarán. Porque tendríamos profesores y alumnos felices, ya que personas felices son capaces de trabajar mejor y, además, colectivamente. Para ser pedagogo, uno tiene que amar mucho, dedicarse mucho, y, sobre todo, llevar su profesión como si de una religión se tratara. Es muy gratificante participar de la vida de quien convive con un/una Pedagogo/a.”

5.2 - *“Creo que es lamentable cómo se presenta hoy la Carrera de Pedagogía.* Recibimos profesionales en la escuela que no saben ni contar un cuento a los niños, no se sienten comprometidos con el acto de aprender además de no saber “enseñar” los conceptos básicos a los alumnos. Además de estas evidencias, la profesión está tan devaluada que, incluso en Brasília, ya no tenemos estos cursos en las universidades más tradicionales de la ciudad y cuando alguien se arriesga y hace caer su selección en nuestra profesión pasa a ser motivo de mofa y es prontamente desestimulado en el propio ambiente de la facultad.”

5.3 - *“No es suficiente tener habilidades con las nuevas tecnologías, es necesario tener una comprensión profunda del concepto de tecnología, sobre todo las tecnologías sociales como estrategia emancipadora.”*

5.4 - *“Por lo menos, la Carrera de Pedagogía de la UnB está muy contaminada ideológicamente, como si se tratara de formar salvadores de las clases sociales desfavorecidas, tornando la práctica de la pedagogía casi un sacerdocio.* El perfil del pedagogo ideal es aquel que se infiltra en un asentamiento de los “sin-tierras” para enseñarles a leer. No hay espacio para ambiciones o deseos de actuación en el mercado de trabajo, lo que no es visto con “buenos ojos”. Lo bueno y bonito es ganarse un salario degradante y salvar a los pobres por medio de la educación básica, aunque ellos no quieran ser “salvados” por la educación.”

5.5 - *Considerando que las DCNP/2006 prevén el trabajo del pedagogo en espacios no escolares y considerando el crecimiento del número de plazas para los pedagogos actuar con "Entrenamiento, Desarrollo y Educación" en instituciones públicas (ver los avisos de concursos) y privadas, sería interesante que la Facultad de Educación ofreciera cursos de posgrado para Maestría y Doctorado en esta área, no dejando que solamente la Facultad de Psicología lo haga, como ocurre hoy.*

5.6 - *“Acredito que, principalmente, la Carrera de Pedagogía ofrecida por la UnB debería detener/sustituir/remplazar ese nuevo plan de estudios que sólo hace que los alumnos trabajen en proyectos de investigación, para que el profesor se mantenga en su Cátedra.* Mientras los alumnos pierden tiempo recolectando datos para proyectos de doctorados ajenos,

deberían, realmente, estudiar métodos eficaces para la enseñanza de niños/niñas, para que todos tengan oportunidades de aprender algo significativo y de valor para la vida y que los lleve a ser personas mejores, con más conocimientos y con habilidades desarrolladas. ”

En resumen, el análisis de los principales aspectos evidenciados en los 358 cuestionarios válidos indica que en concordancia con el enfoque de esta investigación, un **78,21%** de los respondientes de la muestra es egresado de institución pública. Otro aspecto muy relevante es que el 65,64% de los respondientes tiene o está asistiendo a cursos de pos-grado en áreas relacionadas con la educación, lo que da la pauta de su interés por la formación continuada. Además, un **90,22%** de esos jóvenes los pedagogos respondientes están actuando en el mundo del trabajo.

Desde nuestro punto de vista, es importante resaltar que la referida muestra fue constituida formada por pedagogos jóvenes, en la faja de edad de mayor incidencia -de los 26 a 30 años, pero con la suma de los que tienen hasta 40 años resulta un total de **66,75%** de los respondientes. Asimismo, 45,25% de esos jóvenes pedagogos tienen menos de 5 (cinco) años de formados y si consideramos el doble de ese tiempo tenemos un resultado de casi **70,00%** de los respondientes. Por otro lado, la gran mayoría (**82,12%**) es del sexo femenino y de nacionalidad brasileña (**96,93%**) y casi la mitad de los respondientes son de la raza blanca (**49,16%**).

Respecto de la formación en la Carrera de Pedagogía, vimos que sólo un **30,17%** de los respondientes consideran que han sido preparados para una actuación profesional. Así, en general, en sus comentarios destacaron que la Carrera es demasiado generalista y la formación superficial, además privilegiaron la docencia en la clase

presencial y tradicional, con énfasis para la educación infantil sin considerar las otras posibilidades de actuación del pedagogo, tanto en espacios escolares cuanto en espacios no escolares.

Además, comentaron que pocas asignaturas favorecen una visión más amplia sobre las políticas educativas del país y otros asuntos, como las tecnologías en la educación y las atribuciones pedagógicas del director/coordinador/secretario escolar. Además, reclamaron por el exceso de teoría y *déficit* de la práctica pedagógica.

En relación al conocimiento sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía, *DCNP/2006*, observamos que 43,85% es el porcentaje de los respondientes que informaron que las conocían “**En Parte**”, y también de los que “No” las conocían. Esa información es realmente preocupante, porque se trata de un documento directriz que jalona la carrera de Pedagogía.

Más de la mitad de los respondientes informaron haber seleccionado, durante sus estudios, asignaturas relacionadas con las tecnologías aplicadas en la educación, incluso más del **90,00%** de los respondientes consideraron importante que en la Carrera hubiese asignaturas que capacitasen al pedagogo para el uso pedagógico de esas tecnologías.

Por otra parte, tales asignaturas, muchas veces, se limitan a presentar tendencias históricas sin la debida sincronía con planteamientos actuales, tanto en relación a los aspectos económicos, culturales y políticos como pedagógicos, que están presentes en esa relación de la educación con la tecnología en la era de la información y del conocimiento.

En resumen, destacamos *diez de las quince principales dificultades profesionales encontradas: 1) devaluación y reconocimiento profesional, 2) gestión ineficiente, tanto pedagógica como de las personas, 3) ausencia de las familias, 4) condiciones pedagógicas y infraestructuras físico-tecnológicas desfavorables, 5) bajos salarios (doble/triple jornada de trabajo), 6) poco acceso a la formación continuada, 7) sobrecarga de trabajo, (desmotivación), 8) mal uso pedagógico de las “TIC” (Pedagogía on line/digital), 9) indisciplina y desinterés de los alumnos, y 10) carrera de Pedagogía con formación genérica.*

Por último, sabemos que los respondientes confirmaron la dimensión técnico-pedagógica en las competencias por ellos indicadas, sobre todo, a juzgar por las cinco primeras categorías prioritarias y nos llama la atención la ausencia de la dimensión política.

En resumen, presentamos diez de las quince principales y actuales competencias que deben tener los pedagogos:

1) Didáctico-pedagógica con énfasis en saber presentar planes de enseñanza y de aula, además de saber elaborar proyectos pedagógicos y materiales pedagógicos;

2) Dominio de los contenidos teórico-técnicos y de la legislación referente a la educación con vistas a desarrollar la función de mediador y sistematizador del proceso de enseñanza y de aprendizaje en Espacios Escolares y No Escolares (actúa en la escuela, en la empresa, en el hospital o en la calle, etc.);

3) Organizar y gestionar el trabajo pedagógico tanto en Espacio Escolar como No Escolar;

4) Capacidad de actuación en cualquier ambiente profesional donde el enfoque sea el trabajo pedagógico, presencial o a distancia;

5) Capacidad de innovar la práctica pedagógica con creatividad y motivar a los participantes;

6) Domínio de contenidos del desarrollo humano y de las áreas afines a la educación;

7) Gestión de personas y de procesos educativos, de proyectos sociales y del conocimiento organizativo con liderazgo en ambientes escolares y no escolares;

8) Utilización de las “TICD” -Tecnologías Información, Comunicación y Digitales- aplicadas a la educación, de las “*mídias*” en general y de las *redes* sociales en Espacios Escolares y No Escolares y con la “*EAD*”;

9) Ejercicio de la docencia, más allá del dominio de los contenidos que va a suministrar;

10) Capacidad para saber aprender y buscar nuevos métodos, modalidades de enseñanza e informaciones necesarias para el desarrollo actualizado y articulado entre los diferentes saberes.

5.4. - Entrevistas Presenciales y Mediadas por Tecnología Digital

En consonancia con lo que hemos descrito en el capítulo anterior “**Metodología**”, respecto a los planteamientos metodológicos, fueron realizadas veintiocho entrevistas semiestructuradas con un grupo de profesores, decanos, coordinadores y estudiosos sobre la carrera de Pedagogía y también con empleadores

de instituciones públicas y privadas de varios Estados brasileños, todas ellas llevadas a cabo tanto en forma presencial como mediadas por la tecnología digital, vía formulario de GoogleDocs, con dirección específica, creada para esta finalidad (danziatopedagogia2.1@gmail.com).

En efecto, creamos dos categorías de actores para la muestra:

Categoría 1: Profesores, Decanos, Coordinadores y Estudiosos de la Carrera de Pedagogía

Categoría 2: Empleadores de instituciones públicas y privadas

Recordemos que de acuerdo con lo que presentamos en el Capítulo “Metodología”:

Para la Categoría 1- actuar como docente de la Carrera de Pedagogía, preferentemente, también graduados en la propia carrera, o coordinadores de graduación de dicha Carrera o asimismo Decanos de Facultades de Educación y otros estudiosos de la temática de la Pedagogía. Estas siete entrevistas presenciales fueron semiestructuradas, basadas en un Guión, grabadas con permiso de los entrevistados y tuvieron una duración en torno de una hora. Sin embargo, fueron llevadas a cabo por medio de una muestra intencional, configurada de acuerdo con los criterios definidos de que fuesen, preferentemente, profesores graduados en la propia carrera de Pedagogía, porque en Brasil en las Facultades de Educación hay muchos docentes que son egresados de otras carreras, entre otras: Sociología, Psicología, Antropología y Economía.

Para la Categoría 2 - empleadores de instituciones públicas y privadas que tuviesen pedagogos entre los miembros de sus equipos. Buscamos profesionales de instituciones públicas y privadas, que actuasen en el área de educación o de formación profesional.

Empezaremos este análisis, con la presentación de las entrevistas mediadas por tecnología digital y, posteriormente, por las realizadas de manera presencial, a partir de la contextualización general de los entrevistados de ambas categorías. *Tras la contextualización de los entrevistados buscamos identificar lo que fuera hablado y, por lo tanto, destacado en sus discursos y, de igual modo, señalar los cables de ligación que permitieron la elaboración de categorías, construidas desde estas hablas y que se tornaron ejes estructurados de este análisis. Sin embargo, a partir de la contextualización de los entrevistados de ambas categorías desarrollamos el análisis teniendo en cuenta la integración de ambas modalidades de estas entrevistas, es decir, tanto las presenciales cuanto las mediadas por la tecnología digital.*

A continuación, las otras veintiuna entrevistas fueron mediadas por tecnología digital, vía formulario de GoogleDocs, compuesto de preguntas abiertas y algunas cerradas, cuya muestra fue formada por adhesión, por medio de sugerencias de otros entrevistados constituyéndose, de modo igual, los cuestionarios en una muestra *snowball*, ya explicada anteriormente.

En líneas generales, las entrevistas empezaron destacando su debida importancia para el desarrollo de la investigación, tras la identificación del entrevistado. Todas fueron realizadas con base en los principales aspectos teóricos presentes en la discusión sobre la carrera de Pedagogía, también contemplados en los objetivos de esta investigación, con la finalidad de conocer la opinión de los entrevistados sobre:

- 1. la Carrera de Pedagogía;**
- 2. si cree que existe correspondencia entre la formación recibida y los puestos de trabajo;**

- 3. las principales dificultades que los pedagogos encuentran en el ejercicio de su profesión;**
- 4. el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC, como uno de los posibles desafíos de la Carrera de Pedagogía;**
- 5. las competencias pedagógicas para la formación en Pedagogía, teniendo en cuenta las actuales tendencias laborales y la formación del pedagogo para actuar en espacios escolares y no escolares.**

Grosso modo, tras la transcripción de las entrevistas, fueron organizadas en el programa de la Plataforma virtual “N VIVO 10”, ambiente de almacenaje de todo material recogido en la etapa de trabajo de Campo. Para el análisis de esas entrevistas se utilizó el análisis de discurso, cuya fundamentación metodológica ha sido explicitada en apartados anteriores. A efectos de la presentación de fragmentos de exposiciones o citas de los entrevistados, teniendo en cuenta la necesidad de mantener el sigilo de la identidad de los mismos, adoptaremos tras sus presentaciones, el número de referencia del entrevistado, identificado en el ámbito de la plataforma del programa “N VIVO 10”, como por ejemplo: para las entrevistas mediadas por la tecnología digital - *Entrevista Digital Referencia Número [EDR1]* y para las *Entrevistas Presenciales Numero [EPR1]*.

En suma, como ya indicamos en párrafos anteriores, se intentó buscar el cable de ligación entre las respuestas de los entrevistados, organizadas en dichas categorías, teniendo en cuenta los comentados ejes estructurales. Así, el análisis de este capítulo será desarrollado a partir de la presentación y respectiva contextualización *de quiénes son los entrevistados y lo que ellos dijeron sobre aspectos importantes referidos a la discusión de la carrera de Pedagogía.*

De esta forma, la composición de la muestra respecto a los actores fue diseñada teniendo en cuenta los requisitos teórico-metodológicos de la investigación cualitativa, en especial relativos a la *representatividad, cualificación y potencialidad para producir informaciones*.

Desde el punto de vista de la mirada cualitativa, destacamos que el contexto expresado por los entrevistados fue representativo, sobre todo cuando consideramos que lo más importante en la composición de la muestra no es la cantidad, sino la calidad. Por tanto, se comprende que *la representatividad de los entrevistados está, sin duda, apoyada en una elección cuidadosa fundamentada en el presupuesto teórico de la representatividad sustantiva que tenga el actor o el espacio social seleccionado* (Brito y del Val Cid 2005, p.9).

En otras palabras, respecto a los elementos clave para atribuir validez a la muestra de estas entrevistas, podemos señalar el perfil de los actores y el papel que juegan en las universidades, públicas y privadas, tanto de ciudades del interior como de las capitales de los Estados involucrados, además de la capital del país, así como el espacio geográfico expresado por medio de la representación de las cinco regiones, entre otros aspectos más.

5.4.1 -¿Quiénes son los Profesores, Decanos, Coordinadores y Estudiosos de la temática de la Carrera de Pedagogía?

De los veintiún entrevistados dieciocho fueron mujeres. Por otro lado, también dieciocho entrevistados informaron tener “*Maestría*” en Educación, diez Doctorado en Educación y dos Posdoctorado también en Educación. En relación a la graduación, once informaron tener licenciatura en Pedagogía, uno en cada uno de los siguientes carreras:

Matemáticas, Psicología, Letras; los demás no informaron sobre la carrera en que se graduaron aunque dos de ellos tienen Especialización en Educación.

En efecto, la gran mayoría de los entrevistados actúa en la carrera de Pedagogía presencial, pero algunos informaron de que en sus instituciones también hay Pedagogía a distancia o la denominada también “Pedagogía *on line*”. De igual modo, la mayoría de los profesores entrevistados también ejerce, actualmente, función de gestión, como directores (decanos) de Facultades de Educación o de coordinación de la carrera de Pedagogía o, como ex gestores de dicha carrera; además, gran parte tiene experiencia docente de más de diez años, incluso uno de ellos, con 34 años de experiencia.

Respecto a la actuación profesional hay indicación de las siguientes instituciones: UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade do Estado de Minas Gerais-Facultad de Educación - Campus de Belo Horizonte; UFPA/Universidade Federal do Pará-municipio de Santarém; UniRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; UFOPA/Universidad Federal do Oeste do Pará; Faculdade D Bosco; UDC/Centro Universitário Dinâmica das Cataratas, UNIGRAN/FAEL, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus en Cáceres; Instituto Federal do Espírito do Santo-Linhares, Instituto Superior Politécnico de Angola, PUC/Pontificia Universidade Católica de São Paulo, FAE/; Universidade do Estado de Minas Gerais; Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Faculdade da Cidade de Salvador; UFPR/ Universidade Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio; Faculdade Decisão; Universidade Cândido Mendes/Rio de Janeiro; UEC/Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa de Goiás; y, Grupo Primavera/ONG.

Son veinticuatro Instituciones de Enseñanza Superior, dos privadas, dos confesionales y las otras públicas, distribuidas geográficamente en los siguientes municipios/Estados: *Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP; Belo Horizonte/MG; Foz do Iguaçu/ PR; Formosa/Goiás; Cornélio Procópio/PR; Porto Velho/RO; Municipio de Belas, provincia de Luanda/Angola, Salvador/BA; Santarém/PA; Janga Paulista/PE; Campinas/SP; Belém/PA; y Nova Friburgo/ RJ*

En líneas generales, se desprende que se trata de una muestra de entrevistados de cualificadas formación y titulación académica, teniendo en cuenta el número de doctores y profesores/licenciados, egresados de varias instituciones públicas (Universidades Federales, Estaduales y Municipales) y de importantes instituciones privadas, originarios de las cinco regiones geográficas brasileñas y de campus universitarios ubicados en ciudades del interior y capitales.

5.4.1.1 – Entrevistas presenciales de la Categoría 1

En relación a las entrevistas presenciales fueron realizadas doce, elegidas por medio de una muestra intencional, comprendiendo las dos categorías de entrevistados, es decir, tanto de la *categoría 1 formada por Profesores, Decanos, Coordinadores y Estudiosos del tema “carrera de Pedagogía”* cuanto de la *Categoría 2, Empleadores de instituciones públicas y privadas. La muestra estuvo compuesta por siete profesores actuantes en la carrera de Pedagogía en universidades públicas y por cinco empleadores de pedagogos, que ejercen en instituciones públicas y privadas.*

Respecto de la actuación profesional, la muestra fue formada por entrevistados *ubicados en las ciudades de Brasilia y Curitiba*, esta última capital del Estado de Paraná. Fueron entrevistados profesores actuantes en la carrera de Pedagogía, la

mayoría con experiencia docente de más de 15 años, así como algunos, también, ex gestores de la citada carrera. Asimismo, fueron entrevistados dos profesores dedicados a la gestión: la directora de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia/UnB, institución seleccionada intencionalmente por ser la única Facultad pública que forma pedagogos en la capital del país. Además, como ya fue dicho en apartados anteriores, dicha universidad fue creada en la década de 60, inspirada en los principios de la educación nueva, para ser de vanguardia e innovadora según los deseos del educador y antropólogo brasileño Darcy Ribeiro. Concebida para ser una universidad modelo, en años posteriores la UnB hizo las primeras experiencias brasileñas de implantación de la educación a distancia en el entorno académico, asociándose a la *Open University*, de Gran Bretaña.

La otra entrevista fue desarrollada con el coordinador de graduación de la carrera de Pedagogía presencial, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Paraná/UFPR, en la ciudad de Curitiba, capital del Estado, ubicada en la región sur, razón por la cual fue seleccionada ya que las entrevistas mediadas por la tecnología digital contaron con la participación de gestores de la carrera de Pedagogía de otras regiones.

En ese sentido, la mitad de los entrevistados fueron mujeres y la gran mayoría de más de cincuenta años; en cuanto a la formación académica, cinco entrevistados informaron ser doctores en Educación, y los restantes tenían, Maestría y Especialización en Educación. En relación a la graduación, sólo cuatro informaron tener licenciatura en Pedagogía; los demás asistieron a las facultades de Filosofía, Sociología, Servicio Social y Educación Física.

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas desarrolladas por tecnología digital y presencial.

En este contexto, el análisis empieza por la categoría 1 **-profesores, decanos, coordinadores y estudiosos de la temática-**.

Aclaremos que, para efectos de organización y presentación de las elocuciones de los entrevistados, tomamos por base los cinco ejes formados por los principales aspectos contemplados en la discusión sobre la carrera de Pedagogía brasileña, evidenciados en el Marco Teórico de esta investigación y en el Análisis Documental objeto de indagación en las entrevistas sintetizadas a continuación:

- ▶ *Carrera de Pedagogía*
- ▶ *Competencias necesarias al Pedagogo actualmente,*
- ▶ *Directrices Curriculares para la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)*
- ▶ *Formación del pedagogo actual que resulta en un perfil profesional capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas*
- ▶ *Formación de pedagogos para actuar en espacios no escolares*

5.4.1.2 - -¿Qué han dicho los profesores, coordinadores, decanos y estudiosos de la temática de la Carrera de Pedagogía, en las entrevistas mediadas por tecnología digital y en las presenciales?

Tras muchas reflexiones y muchas lecturas de sus “hablas”, y respetando la perspectiva de “*dar voz*” a los entrevistados, optamos por presentar los principales fragmentos de sus discursos, bajo los cinco ejes referidos en el párrafo anterior.

- ▶ **Sobre la Carrera de Pedagogía**

En efecto, en el capítulo **Marco Teórico** y en especial en el **Análisis Documental**, ya han sido destacadas las críticas de distintos autores sobre los currículos de la carrera de Pedagogía, principalmente en cuanto al carácter generalista que se manifestó en la práctica de su actual formación. Como ejemplo, citamos la investigación de cobertura nacional sobre la carrera de Pedagogía presencial, llevada a cabo por Gatti y sus colaboradores (2009) y Libâneo (2006). Tales críticas se intensificaron, sobre todo, tras la implantación de las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía, DCNP/2006, impartida por medio de la Resolución n.1/2006/MEC y, por consiguiente, de los cambios implementados en su decurso, entre los cuales, la docencia como base de la formación en Pedagogía y, también la extinción de las habilitaciones en sus salidas profesionales. Además, según algunos profesores entrevistados, a veces, la formación “ligera” para determinadas áreas específicas de la docencia, como en el caso de asignaturas de geografía, historia, lengua portuguesa, matemática, cuya enseñanza se queda, en general, en el terreno de asignaturas relativas a metodología de dichas áreas en detrimento de la formación específica.

Por otro lado, observamos que las críticas sobre la formación generalista no siempre encuentran espacio en los discursos de profesores que actualmente ocupan funciones de jefes en las academias, tal vez porque muchos de ellos, también, son miembros de organizaciones como ANFOPE, ANPED, que, entre otras, lideraron el proceso de implantación de dichas directrices, tal y como se destacó en el apartado **Análisis Documental**.

A continuación, señalamos lo que dijeron sobre la carrera de Pedagogía:

“Las carreras de Pedagogía ofrecidas presentan propuestas curriculares dispares (solicite los currículos desarrollados en algunas

instituciones de varias regiones de la Nación y tendrá una noción clara). La oferta simultánea de gestor, docente, educador social, educador de jóvenes y adultos, de la infancia etc., deja debilitada la formación del pedagogo-concebida la pedagogía en cuanto ciencia de las teorías y prácticas pedagógicas. Pretender que una carrera pueda ofrecer formaciones tan complejas vacía, frustra y no contribuye a cambiar los rumbos de la educación en el país [EDR3]”.

“Creo que precisamos reflexionar seriamente sobre el profesional que pretendemos formar para enfrentar con seriedad los desafíos y las tensiones presentes en la educación escolar contemporánea. ¿Estamos formando un especialista en asuntos educativos, capaz de participar en los debates teóricos y en la definición de estrategias pedagógicas más amplias o un profesor especializado en el importante trabajo de los primeros años de la Educación Básica? ¿Pretendemos las dos formaciones para el mismo profesional? ¿Logramos alcanzar esa pretensión?” [EDR7]

“¡La carrera de Pedagogía es una desgracia nacional! Pedagogía es algo de una gravedad y complejidad extraordinaria. ¡Y eso está banalizado! ¡Una cosa "facilísima" que cualquiera puede ser! Eso nos da una idea del abismo que encontramos, la superficialidad y de la banalización de la formación y sabemos que tú y yo, los dos, trabajamos en una de las mejores Facultades de Educación de Brasil, y aquí, existe esa obsesión por la educación y en resumen, una negación por la Pedagogía. Educación para las nuevas tecnologías, sabrás que esa asignatura es ofrecida como “opcional” y, hoy, no se puede creer, simplemente, que sea una asignatura opcional, porque no existe, en esta época en que vivimos, ningún adolescente que no tenga un teléfono móvil con decenas de dispositivos etc. Una persona que entre en una sala de clase sin esos aparatos electrónicos se quedará por detrás de sus alumnos, por lo tanto, ese tema es importante y jamás podría ser señalado como opcional. Así, como la formación en la línea de lo práctico reflexivo. ¡Es preciso darle más valor porque la Pedagogía no es esa huérfana de la academia, pues los grandes

pedagogos son beneméritos de la humanidad, a ellos podría serles dado, incluso, premio Nobel de Pedagogía!” [EPR1]

En ese sentido, también, Perrenoud (2002, p. 213) defiende que

“En los escritos de los grandes pedagogos, como Dewey, Ferrière, Freinet, Marakenko, Oury, Pestalozzi o Neil, encontramos la encarnación de la postura reflexiva, de la pasión por comprender, de los incesantes y obstinados ir y venir entre la teoría y la práctica, de la obsesión por ajustar, observar y exponer hipótesis sobre la profesión (...).”

“Podría ser más amplio en cuanto a la formación de los profesionales que actúan en Pedagogía, pues el Pedagogo actual no se limita solo a suministrar conocimientos a niños y niñas y/o a la Educación Formal.” [EDR19]

“Estoy de acuerdo, en gran parte, con lo que está previsto en la DCNP/2006 de Pedagogía, cuando se ofrecen tres grandes dimensiones, se tiene la docencia en el centro y no se pierde la idea de la pedagogía, la investigación y la gestión. Entonces, llego a pensar que un buen plan de estudios de Pedagogía, hoy, sería aquel que formara a los alumnos con esas tres dimensiones teniendo la docencia como base.” [EPR6]

“De modo general, creo que avanzamos mucho en el Proyecto de la Carrera de Pedagogía, en su relación con la docencia. De esa manera, formamos con él un profesor, un gestor y otros profesionales que actúan en funciones educativas, rompiendo con la idea del "técnico" que antes prevalecía. Observo, en efecto, que aquello que constituye un avance en el sentido de tener la docencia en la base para la formación de un educador, aun es frágil, pues se observa la necesidad de verticalizar aún más la formación para la docencia de la infancia.”[EDR4]

“Hay una crisis de identidad evidenciada en investigaciones y en la bibliografía del área. Se espera que esta Carrera forme profesionales

con tantas competencias, que no se logrará profundizar en ninguna de ellas.” [EDR24]

“Pienso que el pedagogo, no podría limitarse a la escuela solamente, él tendría que estar dialogando con sus sujetos de aprendizaje y con su ambiente de vida, para, en ese ambiente, en estos contextos y en estos espacios y tiempo, investigar las estrategias del aprendizaje y no dejar de lado todos los lenguajes, desde el lenguaje del arte, de la filosofía, de la ciencia y de la tecnología. En ese aspecto, el pedagogo tendría que estar realmente en contacto, con ese universo diverso de ambientes, modos y maneras de aprender; donde el enfoque principal sería el sujeto, y sus ciclos vitales y las perspectivas del niño, del adolescente, del joven y del adulto. Además, la escuela sería parte de ese proceso entre los condicionantes dentro de ambientes históricos.” [EPR3]

“Considero importante para la carrera de Pedagogía, principalmente, todo lo que concierne a la formación para la docencia en Educación infantil y Primer segmento de la Enseñanza Fundamental. Pero debe ser señalado que la carrera de Pedagogía ha tenido alteraciones en su estructura curricular, que provocaron críticas a la formación docente. Hubo progreso en el sentido de incluir la pedagogía en ambientes no escolares. La extinción de las habilitaciones, bajo mi criterio, la considero un problema porque, actualmente tenemos que formar al pedagogo para múltiples funciones.” [EDR5]

“En la carrera de Pedagogía, en el área que trabajo, llamada Educación y Trabajo hay uno de sus enfoques dirigido hacia la orientación profesional, empleando las posibilidades de actuación del pedagogo. Desarrollo un trabajo de campo con mis alumnos, que es el siguiente: les entrego un guión para investigación que ellos deben hacer con vistas al campo de actuación del pedagogo, por el cual él tenga interés, pero esa preferencia ya debe ser conocida a priori, es decir, lo que quiero es que él inicie su trabajo de campo conociendo de antemano cuáles son los campos de actuación del pedagogo y lo que percibo, cada semestre, es que ellos no tienen cualquier conocimiento de este tema y por este motivo yo preparé un listado, escrito en

lenguaje coloquial, donde se puede leer: “... ¡Pedagogía con actuación en el campo hospitalario!” “... ¡Pedagogía, en áreas de los movimientos sociales!” “... ¡Pedagogía en las empresas!”. Y eso les sorprende mucho, pero, yo lo hago adrede porque el alumno ya debería saber sobre esa variedad de actuaciones incluso porque ya está asistiendo a las clases del tercer semestre u otros más adelantados y así yo ratifico que, en general, hay falta de conocimiento de esa perspectiva, más allá de la escuela.” [EPR2]

Respecto a los múltiples espacios de actuación de los pedagogos, recordemos lo que Libâneo (2002, p.31) asevera

“Se desprende pues que hay muchas prácticas educativas, en muchos sitios, en distintos tiempos, bajo distintas modalidades, por lo tanto, hay varias pedagogías: familiar, empresarial, sindical, de los medios de comunicación y escolar, entre otras”.

“Formamos, aquí en la *Universidade Federal do Paraná/UFPR*, un pedagogo generalista, nuestra Carrera no tiene habilitaciones específicas, donde el alumno opta por una de ellas, las habilitaciones son extensivas a todos, por lo tanto hay un modelo de currículum común, único para todos los estudiantes. La carrera forma al pedagogo especialista en educación, el docente de la educación infantil, el docente de los primeros años de la enseñanza fundamental y EJA, pero también permite que el pedagogo pueda suministrar disciplinas específicas de educación para la formación de profesores de nivel medio en las carreras del magisterio, donde aún restan algunos. Surgió el pedagogo generalista, o sea, como no le hemos dado una habilitación específica, puede trabajar en cualquier áreas. Creo que hubo mucho progreso académico, en el sentido que pasamos a comprender, de manera más amplia, el papel del pedagogo en la sociedad, no solamente en la educación escolar, sino en otros espacios educativos.” [EPR4]

“No tenemos las habilitaciones, desde la reforma del currículo de la carrera de Pedagogía, y en la UnB, esas habilitaciones se extinguieron

antes de las directrices de 2006. Nosotros tenemos una carrera de Pedagogía en que el proyecto académico curricular tiene como su eje estructural los proyectos desarrollados con temas y finalidades específicas. La carrera forma una especie de generalista pero enfocado, no es un generalista para hacer cualquier cosa, nosotros formamos al pedagogo para actuar como un profesor de los primeros cursos de la enseñanza fundamental, aunque en esa posibilidad de apertura, de flexibilidad, el alumno puede hacer su trabajo final de Carrera volcado para el área, por ejemplo, de educación de jóvenes y adultos -EJA-, de educación a distancia -EAD. Sigo creyendo que nuestra carrera es muy generalista, extremadamente dispersa, muy dispersa con relación a las disciplinas, se sabe que es la visión del grupo que elaboró ese *currículo* que nos fue dado en el año 2000, que tiene contenidos muy frágiles sin la consistencia teórica necesaria y está claro que si el egresado recibe, conoce, una teoría más consistente va a tener más competencia para su actuación profesional. Porque es necesario tener una buena preparación para ser un profesional mejor preparado. ¡Los alumnos, yo siento y veo, concluyen sus estudios con algunas carencias!” [EPR5]

A propósito de dichas habilitaciones en la formación del pedagogo, en el capítulo Marco Teórico está la investigación llevada a cabo por Cruz (2009, p. 1192) que señala “Las habilitaciones en la Carrera de Pedagogía tuvieron el mérito de representar uno de los puntos de más difícil consenso en las discusiones sobre la propia carrera.”.

“La carrera de Pedagogía *on line* o a Distancia es ofrecida por la UnB, en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil – UAB/UnB, implantada en 2005. Tenemos el mismo proyecto de Pedagogía presencial de la UnB y el modo de presentar lo que es diferenciado como también lo es sugestión, aunque el *currículum* es igual, así como la carga horaria de sus asignaturas. No obstante el *currículum* ser el mismo para las dos modalidades, hay más restricciones en la presentación y/o oferta porque los alumnos de la Carrera de

Pedagogía presencial, por ejemplo, pueden seleccionar las asignaturas opcionales que les interesan de un conjunto de asignaturas opcionales que cada semestre se les facilitan mientras los alumnos de la Carrera de Pedagogía *online* tienen una oferta de asignaturas opcionales “cerrada”, es decir, en la realidad, también son obligatorias porque no se les da posibilidad de optar por otra asignatura en aquel semestre. En ese sentido, el *currículum* se acaba tornando más cerrado en términos de oferta para el alumno, que, de alguna manera también es más cerrado en términos de vivencias, porque no tenemos aún esa convergencia de la Carrera de Pedagogía presencial con la de Pedagogía *on line* o a distancia.” [EPR7]

Por otro lado, hay entrevistados con otra mirada sobre la Carrera, como, por ejemplo:

“Es una Carrera muy buena por reunir varios conocimientos y está abriendo cada vez más su abanico de ofertas y oportunidades, y quien se gradúa en Pedagogía nunca queda sin trabajo pues el mercado es amplio y hay diversidad de plazas libres.” [EDR9]

“La Carrera de Pedagogía de las Universidades Públicas, en general, ofrece una sólida formación teórica, articula teoría y práctica y busca responder a las exigencias de la sociedad contemporánea.” [EDR1]

“Se forman estudiantes críticos, que saben leer críticamente y mejoran mucho su capacidad de escribir. En la UNIRIO, muchos de los egresados obtienen una buena ubicación en los concursos públicos para enseñar Educación Básica.” [EDR11]

“Creo que es una Carrera a la que todos los educadores deberían asistir, debido a que las metodologías de enseñanza necesitan siempre de actualizaciones.” [EDR12]

“Creo que el título de Grado es más importante para la formación de profesores, tanto para la Educación Básica, como para los futuros Gestores. Pero, siempre queremos más. No creo que es suficiente, pero es el inicio del camino.” [EDR15]

► **Sobre las competencias necesarias al actual Pedagogo**

Antes que nada, llamó nuestra atención que en relación a las competencias que consideran necesarias e importantes para la formación del pedagogo actual, observamos que algunos de los entrevistados, en sus discursos, hablaron sobre la Pedagogía, en general, sobre la importancia de los pedagogos, de la escuela, pero no citaron, de hecho, las competencias. Además, otros entrevistados se limitaron a repetir en sus exposiciones (hablas) las competencias referidas en las DCNP/2006, como en los dos primeros ejemplos presentados a seguir:

“El Pedagogo está apto para practicar la docencia en la Educación Infantil, en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental, además de actuar como técnico en el sistema formal de enseñanza y ocupar, en cualquier institución, las funciones de Pedagogo como en los hospitales, empresas y en las actividades realizadas por movimiento sociales etc.” [EDR1]

“Una sólida base teórica, una relación teoría/práctica, conocimientos de la estructura social en la cual el pedagogo va a actuar y conocimientos pedagógicos, además, claro está, de los conocimientos necesarios a la formación del profesional que va a actuar en la formación de niños y adolescentes.” [EDR2]

“Competencia investigativa de la teoría y de las prácticas educativas en las diversas instancias en que se construyen, comparten, desarrollan conocimientos; competencia en articular saberes, relacionar conocimientos, producir y seleccionar informaciones; competencia para reflexionar sobre acciones educativas y competencia para proponer, a partir de investigaciones en espacios de las actuaciones, de proyectos y programas; competencia para dialogar (comunicarse) con las demás ciencias humanas, sociales, exactos y con los sujetos de la educación reconociendo sus diversos espacios; dialogar (comunicarse)

con las teorías y las interacciones entre ambas y con las prácticas educativas.” [EDR3]

“Capacidad de escucha, sensibilidad, curiosidad y deseo de saber/conocer nuevas perspectivas aplicadas, conceptuales y teóricas, habilidad interpersonal. [EDR4]”

“Competencia para saber cómo debe ser un pedagogo; cómo es la profesión que él ha escogido; ese pedagogo/profesional debe tener los conocimientos de su área. Conocer bien los contenidos de los ejes estructurales del *currículum*. Entonces, este es el desafío para ser actual sin ser “modernoso” en el modo de vivir y convivir con el mundo, saber hacer la lectura del mundo y de la sociedad. Yo creo que el profesor debe tener una visión macro del mundo, de la sociedad, del país, del lugar donde vive, y tiene que estar muy enfocado entre lo global y lo local. Necesita conocer su realidad. Y digo siempre: No es posible ser profesor, sin saber lo que significa escuela, lo que es una escuela; no es posible ser Ministro de Educación sin nunca haber puesto un pie en una sala de aula, en una escuela. Entonces, hay que saber lo que es la escuela, qué tipo de institución es la escuela; ¿cuál es su misión o cuál es su tarea? ¿Por qué existe? El desafío es tener el conocimiento apropiado para cada actuación profesional, la formación adecuada para cada competencia de nuestra profesión. Conocimiento apropiado para su formación y correcta actuación. Y la práctica, que sea llevada a su ámbito de actuación y a su realidad porque es diferente este mundo actual del de hace 30 años. Entonces le hace falta hacer contextualizaciones de la sociedad, de la comunidad, con lo que pasa en el mundo, con lo que pasa en ese mismo lugar. Y considerar, en todo, la evolución de las tecnologías. No da para formar un pedagogo, sino estás actualizado, atento a lo que te rodea y sabiendo usar pedagógicamente las tecnologías que pueden mejorar tus actuaciones”. [EPR5]

“Ser un estudioso en su campo de actuación y estar permanentemente abierto y listo para incorporar las modificaciones e innovaciones de los medios de comunicación. Trabajar en equipo, sea en el ambiente escolar o en otro ambiente e incentivar permanentemente o compartir

las ideas y la elaboración de proyectos que atiendan a demandas educativas de su contexto de actuación.” [EDR7]

Entre los saberes necesarios al pedagogo actual que pueden ser destacados, se cita: la capacidad de orientar los caminos de aprendizaje, planificar participativamente acciones educativas en diferentes niveles de cobertura, desde la sala de aula hasta las instancias de gestión de sistemas, buscar, seleccionar y divulgar conocimientos y, sobretodo, ser un educador.” [EDR8]

“Capacidad de gestión, capacidad de movilización de los conocimientos transversales, capacidad de tratar con procesos, personas y recursos económicos.” [EDR9]

“Tener dominio sobre los contenidos con que van a trabajar, conocer metodologías de esos contenidos, ser competente en las relaciones con el alumno (ser autoridad y nunca autoritario) tener conciencia de las realidades de los alumnos con quienes trabajará.” [EDR15]

“Conocer sus necesidades dentro de la enseñanza y aprendizaje; revisar, alterar, desarrollar, actualizar y orientar la enseñanza; pesquisar y desarrollar metodologías en la educación, enseñanza y aprendizaje; de construir y perfeccionar la relación psicopedagógica sujeto-objeto; incorporar las nuevas tecnologías y descartar sus obsolescencias a las tasas para las que fueron programadas por la industria; enseñanza y aprendizaje: mantenimiento de los valores técnicos, éticos y morales.” [EDR18]

“Gestión Educativa y Administración Escolar. Supervisión y coordinación político-pedagógica de la Educación. Organización y Gestión de la Escuela. Funciones del Pedagogo Escolar. Aplicación de los principios orientadores, las posibilidades, las tendencias y las perspectivas en la Educación.” [EDR19]

“Gestión de personas y conocimientos; conocimiento de las diferentes Instituciones en las cuales se puede actuar; tener la habilidad de ser el mediador entre las necesidades del alumno que está aprendiendo, del

educador y de la institución, comprendiendo y facilitando el diálogo entre las partes.” [EDR20]

“Creo que el pedagogo actualmente debe estar preparado para ejercer múltiples funciones porque no existe más solamente la pedagogía escolar. Y en el desempeño de sus funciones escolares el profesional encuentra muchos desafíos: sean administrativos, educativos, motivados por las relaciones con la familia y la comunidad, entre otros.” [EDR22]

“Dominio de los contenidos necesarios al ejercicio de la profesión (contenidos de las disciplinas del primero al quinto curso, relacionados a la formación técnica, como, por ejemplo, aquellos sobre la organización del trabajo pedagógico y gestión escolar).” [EDR23]

“Formar un profesional para actuar en los primeros años de escolarización del niño y que tenga conocimiento suficiente sobre el desarrollo infantil, la institución escuela y los contenidos inherentes a ese período escolar.” [EDR25]

“Creo que el pedagogo es aquel que organiza, construye situaciones de aprendizaje en todos los espacios y con los más diferentes sujetos, desde la niñez a la adultez, a lo largo de su vida profesional. Y con el apoyo y el respaldo de la ciencia de la educación su recorrido le garantiza la experiencia que le llevará a crear, construir, inventar, o sea, construir esas situaciones, esos ambientes de aprendizaje. Además, la capacidad de comunicación con sus educandos ya que esa competencia interpersonal es fundamental para su actuación.” [EPR1]

“¿Como yo veo, hoy, la pedagogía en el mundo? Creo que necesita ser actualizada. Hay que preguntarse cómo es el pedagogo del siglo XXI, cómo es el profesor del siglo XXI. El gran desafío es estar constantemente buscando la actualización acorde con los cambios del mundo y de la sociedad. ¿Cómo es el desempeño profesional, la actuación del pedagogo con los niños hoy día? Los niños, por ejemplo - hablando de las tecnologías -, ya nacen y muy pronto se acostumbran a las tecnologías y aprenden a usarlas rápidamente ora con el móvil,

ora con el iPhone, el iPad, con los juegos con animación... Entonces, nosotros tenemos que estar buscando esa actualización, estar atentos al aprendizaje y a los desafíos que esa tecnología nos ha traído. Ese es el gran problema de la escuela, en general; en las universidades, donde veo una crisis de identidad, de legitimidad, porque no acompañan el ritmo de esos procesos formativos, es necesario ser creativo, ser innovador, buscar nuevas experiencias, osar, ser osado, para lograr un mejor futuro. La palabra clave, creo, es creatividad, además de tener la competencia como aliada pues sabemos que no basta ser creativo sin tener competencia, ser capaz. Entonces, yo veo una profesión del presente y del futuro, es decir, no quiero pensar que las personas imaginen que la profesión se va a acabar, desaparecer. O va a ser minimizada, no; hay que innovar, no se puede ser profesor al modo tradicional. Un profesor no puede actuar de la misma manera en dos semestres consecutivos. La Pedagogía tiene que avanzar pues si no consigue acompañar la evolución o los avances de la sociedad, entonces, ¿qué acontecerá? No vamos a dejar de estudiar a los clásicos, sino que vamos a estudiar en sus libros, pero buscando contextualizar con el mundo de la tecnología. Imagina la Carrera de Medicina donde profesores, formados también en épocas pasadas, enseñan a los alumnos hoy, pero la diferencia es que éstos no se quedaron paralizados en su época, parados en el conocimiento del pasado.” [EPR5]

Y añadimos: juzgamos importante considerar en las “hablas” de los entrevistados lo que, también, ha sido evidenciado en la investigación realizada por Frison y Corrêa de Moraes (2009, p. 7) sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, en que los 130 sujetos que participaron, todos sintieron “la necesidad de que los conocimientos evidenciados en la Carrera de Pedagogía estimulasen a los académicos a construir saberes y competencias que les habilitasen para actuar en diversos espacios educativos (...)”.

► **Sobre las Directrices Curriculares para la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)**

Respecto de las directrices DCNP/2006, en general, observamos en sus “hablas” que los entrevistados destacan a la docencia, como la base de formación respaldada en su concepto de *docencia ampliada* contemplada en dichas directrices, por lo tanto, es un aspecto positivo considerado por muchos entrevistados, lo que justifica su adopción. También, apuntan como de gran relevancia, el destaque dado a las tres dimensiones: *¡docencia, investigación y gestión, como requisitos que resultan en un pedagogo bien formado!*

Por otro lado, a despecho de su importancia como marco regulatorio de dicha carrera en el ámbito nacional, como hemos visto detalladamente en el apartado de **Análisis Documental**, son notorias las críticas que hacen en relación a su totalidad que, según algunas de las “hablas”, conduce a una formación pulverizada, aligerada, debido, muy probablemente, a su carácter genérico. Destaca, aún, la falta de atención a la formación para espacios no escolares, incluso no hay claridad sobre lo que son esos espacios, como ha comentado el entrevistado que se refirió a ellos como siendo dirigidos a la Educación de Jóvenes y adultos/EJA.

A continuación, señalamos los principales fragmentos de los discursos de los entrevistados:

” Las Directrices indican una mudanza en la formación del pedagogo que significa gestión democrática, articulación en torno de ejes e integración con la *red* básica de enseñanza”. [EDR1]

“Las DCNP/2006, por pretender atender a varios intereses de segmentos de la sociedad (legisladores del MEC/CNE; dirigentes de

entidades de clase; investigadores, profesores y pedagogos) presentó, después de largo período de incubación una legislación que, por su permisiva flexibilidad y posibilidades de formaciones, redujo la Carrera de Pedagogía, únicamente a la formación y profesión del pedagogo. Así, se ha descaracterizado la Carrera, al hacer, específico, a su profesional, además de generar una insatisfacción en todos ellos y, en gestores y educandos. Vale verificar los índices de evasión de los cursos “pós DCNP/2006”. [EDR3]

“Las DCN de Pedagogía, una de las últimas a ser aprobadas, en 2006, son un intento de atender a las demandas de los movimientos sociales y entidades académicas -como a ANFOPE, a ANPED e a ANPAE -, y, también al interés de grupos privados. Esas directrices han traído una cierta confusión en su aplicación.” [EDR2]

“Comparadas con la perspectiva que existía anteriormente - que era de formar el técnico y/o el gestor educativo-, son interesantes las DCN de Pedagogía. Al tomar la base de la docencia, queda claro que el gestor, el evaluador, el investigador, es decir, el Pedagogo, deben tener una formación de profesor/a. Estas mismas directrices precisan avanzar más porque hay, aun, una dominancia de la formación generalista.” [EDR5]

“Tenemos, hoy, una deliberación nacional que adopta el concepto de docencia ampliada, que envuelve la gestión y la supervisión escolar. Además de eso, tenemos que formar profesionales para actuar en otros campos que están más lejos del sistema escolar. Esa amplitud ha atraído dificultades y los currículos han comenzado a ser repensados en función del exceso de disciplinas obligatorias. Creo que la decisión de formar profesores es correcta, pero el formato de la Carrera debe ser más flexible.” [EDR7]

“Como ya fue respondido, creo necesaria una reflexión sobre lo que se pretende y lo que efectivamente se ha alcanzado en la formación del pedagogo.” [EDR8]

“Se amplió mucho y se dice que la Carrera de Pedagogía quedará muy generalista. Hay poco tiempo para profundizar sobre cuestiones didácticas y muy poco tiempo para las prácticas.” [EDR12]

“Yo veo que las directrices nacionales quedaron mucho tiempo sin que se comprendiera su significado. Primero, creo que fue la forma como surgieron esas Directrices y por ese motivo hubo cierto rechazo por los cambios que ellas nos han traído, digamos así, en el enfoque de la formación, ahora en docencia y la comprensión de lo que sería esa docencia. Hasta hoy, aún existe la misma polémica sobre ese tema, una interpretación muy distinta de las diferentes áreas y algunas entidades no aceptan la formación indicada, como, por ejemplo, de Pedagogía *on line* o a distancia. Este es el caso de ANFOPE (Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación) que no acepta la formación inicial a distancia, basada en el argumento de que es importante que exista esa socialización, que es importante la presencia de esos estudiantes en el *campus*. Para mí, eso no se justifica, porque *on line* también se socializa y la oferta no es totalmente a distancia, visto que hay momentos presenciales en el “polo”. Incluso Bernadete Gatti enfatiza que no está contra la formación inicial a distancia, pero sí contra la forma en que está siendo implementada. Pero ANFOPE sigue en su línea contraria subrayando la cuestión de la socialización, aunque yo creo que ese argumento no tiene sustentación. Hay, también, otra divergencia: ¿qué sería esa formación para la docencia? ¿Qué significa esa docencia? (Todo trabajo docente es pedagógico, pero no todo trabajo pedagógico es docente). ¿Será que docencia significa el profesor “con” el estudiante? ¿La gestión también es docencia? ¿O solo es docencia el trabajo del gestor en cuanto sea formador? *Creo, que la polémica existe. Y me hago preguntas: ¿cuál es el enfoque de la docencia? Y ¿cómo fueron organizados los currículos?*” [EPR7]

“Cuando observamos las directrices curriculares pensamos que están distantes de las realidades locales, pero es solamente una cuestión de adaptación a la realidad y muchos no lo entienden de esta forma, es

necesario que tengamos, como prioridad, el aprendizaje del alumno siempre.” [EDR13]

“En esa DCNP/2006, ya está todo eso bien definido, educación indígena, educación popular, educación comunitaria, organizaciones no escolares, hasta empresas de organizaciones, está todo allí, lo que *es una gran contradicción, una ENORME disputa ideológica, muy fuerte en mi entendimiento, ya que, en su artículo segundo, restringe la formación del pedagogo, para toda la educación infantil, primeras series, aquella vieja historia, ¿has entendido?* Yo diría que esa DCNP/2006 no fue hecha por pedagogos y por eso nos quedamos en el retraso de siempre, con lo visto y mal visto de la sociología, la psicología, sin llegar, a mi ver, a dar el destaque necesario a la pedagogía, en cuanto campo de actuación y de conocimiento de una tradición que nos llega, por lo menos, del siglo XVI. [EPR1]

“Ellas exigen que el pedagogo tenga una formación totalizadora y acaba formando a un profesional que no domina su área de actuación.” [EDR15]

“Es lo que tenemos y lo que seguimos. Es el direccionamiento claro, objetivo y que crea la identidad del Pedagogo.” [EDR16]

“Hubo una ampliación en el ámbito de actuación del profesional a ser formado por la Carrera de Pedagogía, lo que generó dificultades para trabajar con todos los aspectos esperados en una graduación con una media de 4 años de estudios. Las DCN - Pedagogía preconizan la formación de un profesional a través de prácticas, estudios teóricos, investigación y reflexión crítica englobando estudios sobre filosofía, historia, antropología, psicología, sociología, lingüística, entre otros. Además de preparar al graduando para trabajar en contextos escolares y no-escolares.” [EDR23]

“Tomando un poco la idea que la base de la docencia para el pedagogo, a mi ver, es fundamental, aunque él pueda, después, tener un perfil o una posibilidad de ser gestor o trabajar, específicamente, en

el área de producción de *software* educativos, la base será siempre la docencia que es lo que va a dar a ese pedagogo su condición de profesional de hecho, la condición para desarrollar lo que sea. Para mí, y repito, la docencia es el ejercicio de la mediación pedagógica, es ejercicio, no es modelo porque el ejercicio implica sujetos que entran en ese proceso de mediación. Es una mediación en la que te implicas como sujeto, más allá del contenido porque es una implicación y es por esta razón que yo defiendo que la investigación en educación tiene que ser investigación-acción, de investigación-acción existencial porque la mediación pedagógica implica el sujeto pedagogo y el sujeto aprendizaje, y tú tienes la responsabilidad de conducir ese proceso en la perspectiva del respeto y autonomía del otro, pero tú también eres parte del proceso. Esa comprensión del ejercicio de mediación pedagógica es la que tiende a perderse incluso en el caso del ambiente virtual, que, si no implica además contemplar esa mediación, también puede ser tan tradicional, tan convencional y autoritario, como cualquier sala de aula.” [EPR3]

“Creo que ellas fueron muy positivas. Primero, la cuestión de la carga horaria, es verdad que hay instituciones privadas, públicas también, que siempre actúan de manera de poder dar un “golpe” y no cumplir con la exigencia de la carga horaria. El problema no es de las directrices, el problema es la falta de fiscalización. El avance de las 3.200 horas, creo que fue importante, nos da la oportunidad de construir currículos más enriquecedores, no necesariamente lo hacemos. La propia noción de campo de conocimiento de la pedagogía, de lo cual la pedagogía trata y el diseño de comprender que la formación del pedagogo, eso también está presente en las directrices para la formación de profesores, que la formación en sí misma no se da solo para la enseñanza de las disciplinas en sala de aula, *la noción de actividades formativas es bien importante.*” [EPR5]

“Creo que es importante tener esas directrices, pues como el propio nombre indica, son directrices, normas, porque son un eje orientador, para el currículo, para la acción para la innovación. Creo que si la directriz indica que el pedagogo debe ir a espacios no-escolares,

espacios escolares, está claro que la indicación es ir hacia la educación infantil, los primeros cursos y EJA, por lo tanto, hay que enfocar ese punto y crear otra Carrera de Pedagogía, que tenga énfasis en otras instituciones, otros espacios de actuación. ***No precisa ser pedagogo sólo para dar clase, se puede ser aquél que trabaja con planificación, con coordinación, con gestión.*** Hoy, aún le falta identidad, el pedagogo aun actúa a su propio albedrío. Es así que cada región tiene una demanda. Esa demanda ha sido configurada mucho más por las demandas locales que por la perspectiva nacional de qué es pedagogía. ¡Muy difícil es decir nacionalmente, Pedagogía en Brasil es eso! ¡Hoy, la Pedagogía está multifacetada en Brasil! Si tú vas a determinadas regiones, precisas de mucha formación en alfabetización de jóvenes y adultos, vas a tener una carrera de Pedagogía formando ese profesional, si estás en un lugar que necesita del tecnólogo vas a tener que formar tecnólogos y, en otros lugares, aunque la docencia sea la base en términos de estructura de currículos, vas a analizar la práctica sin conseguir formar de hecho un buen profesor. Pienso que nosotros tenemos un problema muy grande de identidad. Por otro lado, las propias directrices contribuyen para que sea el profesional de los primeros años de la enseñanza fundamental, quien asista a todo y a todos: niños, jóvenes, adultos y mayores. ¡Vas a ver que sólo los niños son atendidos y así mismo, muy mal! Entonces, confundes los primeros años de la escuela con los niños. ¡El joven es silenciado, el adulto, más o menos, y el mayor, ni siquiera habla! Tenemos el silenciamiento de sujetos que precisan estar más presentes dentro de la formación del profesional. Tú formas al profesional, formas la base que es el profesor, ahí puedes ser gestor, investigador, tecnólogo, o lo que quieras pero hay que garantizar la base porque, yo parto del presupuesto que si sabes ser profesor sabrás desarrollar otras funciones. Difícilmente, tú vas a desarrollar otras funciones sin haber aprendido las de un profesor. ¿Cómo vas a aprender a ser profesor, orientador, director, supervisor, tecnólogo, si no sabes cómo es el fenómeno educativo que sucede en la sala de aula? ¿Cómo vas a preparar un material didáctico, si nunca lo aplicaste? ¿Cómo vas a pensar en un sistema de evaluación, si nunca lo has vivido? Pienso que el especialista no se forma con la

graduación. ¡Cuando tú dices que la base es la docencia, la docencia es la base, no el todo! Tú no estás descartando el “más”. Ahora, hay gente que discute lo siguiente: que en el posgrado, la especialización, no es tan abierta, no está tan disponible como está la graduación. Muchas especializaciones son pagas, incluso tienen un proceso selectivo propio, y eso sería un segundo embudo para que el pedagogo llegara a ser lo que tiene que ser. Por lo tanto, pienso que Brasil se queda en una pretendida democracia, no llegando adonde debería llegar. *Entonces, para mí, hoy, no se forma un buen pedagogo con tres años o cuatro años. ¡El mínimo, debería ser de cinco años y esa especialización tendría la característica de la “Residencia Médica (MIR)”, donde, de hecho, el estudiante va a hacer prácticas durante un año o dos años, con un profesor aún más experimentado que le haga entrar en un proceso pedagógico, dialogado, cobrando un sueldo por ser un profesor aprendiz en un proceso de formación “in loco”, porque sólo con las prácticas no llegará a lograr su objetivo! Debería ser una “Residencia” pedagógica.* ¡Ese es el pedagogo con quien sueño! Y aquí nos parece que todo tiene que ser realizado con prisa, como si estuviéramos en guerra y el país devastado. ¿Te gustaría tener la carrera de Pedagogía en Brasil? *Ella está destruida y atropellada por la prisa con que se forman sus profesionales.* No puede ser rápido, no puede ser corto, debería tener una formación integral, consolidada, amplia en que el futuro pedagogo tiene que ir a la escuela. Otro problema, actualmente la escuela es sectorizada dentro de la Pedagogía. *Creo que es simplemente inaceptable que el pedagogo reciba un diploma, sin haber pisado en la escuela y sin haber vivido un proceso pedagógico escolar. Eso ya está aconteciendo.* ¡Entonces, pienso que las directrices no resolvieron el problema de identidad aunque de alguna manera se intentó acomodar esos diferentes intereses, porque no se da una identidad nacional a la carrera, y pienso que de alguna manera esas tres dimensiones en el documento nos ayudan: si nosotros formamos un buen profesor, un buen pesquisador/investigador y un buen gestor tendríamos condición de tener un pedagogo bien formado! ¿Y cuál es el papel del pedagogo en los ambientes escolares y no escolares? Si él quisiera desarrollarse, por ejemplo, en el área de la educación

profesional, que es una de las áreas carentes, él iría a especializarse en educación profesional, ¿por qué? Las personas que están en educación profesional precisan del pedagogo para comprender lo pedagógico. En general, quien actúa en educación profesional es el recién llegado del bachillerato, sin formación en licenciatura. Entonces, el pedagogo daría el “tono” sobre lo que es proyecto, didáctica, evaluación, material didáctico, proceso pedagógico. Los pedagogos tienen un papel importante a cumplir en educación profesional, que ellos no están cumpliendo. Hay personas que se forman sin haber estudiado nunca educación y trabajo, que no saben lo que es educación profesional. Por lo tanto, esas personas van a llegar a esa institución de educación profesional, van a aprender en el mundo del trabajo. Muchos pedagogos están aprendiendo en su propio local de trabajo, en su mundo del trabajo. ¡No podemos seguir así! El principio educativo del trabajo tiene que estar presente en la formación. ¡No puede ser que el mundo del trabajo, el local del trabajo sea donde se está formando el pedagogo!

Esa es una cuestión y hay otras tantas más, pero si él quiere, por ejemplo, trabajar en el área de la investigación, podría tener un año para profundizar en su tema y salir un buen investigador en el área educativa y así en todas las otras posibilidades que existan. “[EPR6]

“La actuación del gestor y del docente en espacios de formación que no ocurren, necesariamente en la escuela, por ejemplo, la propia Educación de Jóvenes y Adultos/EJA, tiene sus espacios. Él puede estar actuando en planeamiento, en coordinación, en desarrollo de personas. Además, actuando en espacios de formación de las instituciones, él también forma pedagogos para actuar en estos mismos espacios. Yo creo que no, porque estamos formando personas para otros espacios como si fuera para un todo y la formación está en el ámbito de las asignaturas, y se discute la formación del pedagogo, pero, él, no tiene, por ejemplo, el enfoque de quedar actuando y discutiendo la formación en esos espacios. Creo que la asignatura “Evaluación de las Organizaciones Educativas” podría desarrollar una unidad o por lo menos, transversalmente podría estar discutiendo ese tema. Pienso que las DCNP/2006 son importantes, pero ellas deben

estar en permanente discusión para ver en lo que pueden ser perfeccionadas, porque creo que, como directrices no cierran el tema y dan algunas indicaciones en el sentido de que el sistema, las instituciones, tienen que organizar su currículo teniendo ese marco orientador.” [EPR7]

► Sobre se la formación del pedagogo actualmente resulta en un perfil profesional capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas

En efecto, los entrevistados, de modo general, reconocieron que existen muchos huecos en la formación actual del pedagogo, principalmente, para que las demandas educativas contemporáneas sean atendidas. Además, algunos hacen críticas, pero enfocan sólo la fragilidad de la preparación para la actuación profesional en la educación infantil o en la primera y segunda series de la enseñanza elemental. Llamó nuestra atención, una vez más, como de forma expresiva resaltaron la formación pulverizada y de poca profundidad a lo largo de la carrera, en especial tras las DCNP/2006, consonantes a otros puntos, en los fragmentos de sus discursos, como podemos verificar a seguir:

“Estamos siempre en formación. En el caso específico de la UFPA, reformulamos el Currículo de la Carrera de Pedagogía para posibilitar la debida actualización.” [EDR1]

“No, quién recibe una formación pulverizada, después de 2006, entiende de todo un poco y no retiene conocimiento, ni se apropia de saberes en profundidad necesarios para la resolución de situaciones, problemas de complejidad del contexto actual. No tiene el dominio de los saberes científicos específicos y de las demás ciencias que fundamentan la educación. Por lo tanto, hace intervenciones

superficiales, no realiza diagnósticos capaces de no solamente promocionar mudanzas, pero alterar la calidad y los niveles de los resultados de aprendizaje esperados, para un país que se pretende insertado en un mundo del siglo XXI. Estas son las consecuencias de una formación “aligeirada” e etc.” [EDR3]

“Se precisa verticalizar en la formación del profesor. El punto flaco de la Carrera de Pedagogía, aun es la docencia, sea para la educación infantil, sea para los primeros años de la enseñanza fundamental. Se precisa ir a la escuela dos años más para formar teóricamente y solucionar los problemas de práctica de alfabetización, “*letras*”, “*números*”, socialización de la infancia, artes, enfin, muchos contenidos, abordajes y especificidades de la formación de la infancia.” [EDR5]

“De forma tímida, siendo necesario mucha dedicación para confrontar los desafíos colocados por los alumnos en las escuelas. Creo que salen de la Carrera con herramientas básicas que les posibilita enfrentar con éxito esos desafíos, pero entiendo que las universidades pueden y deben hacer más, mucho más por esos alumnos.” [EDR7]

“No. El pedagogo también debería tener como objeto las múltiples expresiones de la cuestión social, que interfieren en las relaciones sociales y, esas, en el aprendizaje humano.” [EDR 11]

¡“Si! Pero depende mucho de la institución que oferta la carrera, yo, particularmente apostado por la educación a distancia, creo en el diferencial de esa modalidad.” [EDR 13]

“No, los alumnos que se presentan para la carrera de Pedagogía son los más flacos y todo eso resulta que, al final, se formen profesionales mediocres.” [EDR14]

“Aunque se afirme que es la carrera cuya graduación más se aproxima de ese objetivo, yo no lo creo. Veo la graduación como el inicio de esa formación. Ningún profesor se consolida solamente con los estudios en graduación. Eso no quiere decir que estoy satisfecha con esa formación. Veo que esos profesionales salen de la Facultad *sin*

dominar la lectura o la escrita, la reflexión, entusiasmo por la profesión o un comprometimiento. También, creo que eso puede constituir en el proceso de desarrollo profesional.” [EDR1]

“No, pues existe conflicto entre las diversas áreas del conocimiento impidiendo el desarrollo de la Pedagogía Brasileña.” [EDR18]

“Creo que está de acuerdo con lo que pasa con la Educación en general: necesita actualizarse. Necesitamos tener instituciones de enseñanza preocupadas con la práctica principalmente.” [EDR22]

“Hubo una ampliación en el ámbito de la actuación del profesional a ser formado por medio de la Carrera, lo que ha generado dificultades para trabajar con todos los aspectos esperados en un curso de graduación con una duración media de 4 años. Las DCN/2006 - Además de preparar el graduando para trabajar en contextos escolares y no-escolares.” [EDR25]

“De verdad, cuando se habla de Brasil, veo que los *movimientos sociales* señalan, de hecho, el desafío de los pedagogos que, en la medida en que se colocan próximos a los *movimientos*, ellos internalizan ese nuevo perfil del pedagogo, que no es solamente el de la escuela y, aunque sea solamente de la escuela, es de una nueva escuela. Y existe otra tendencia que es la de *reproducción de capital*, donde hay una pedagogía empresarial, la llamada pedagogía corporativa, que son reproductoras de las instituciones que están allí y que reproducen el capitalismo. Entonces yo creo que hay tendencias que nos llevan en dirección de una nueva sociedad, donde el pedagogo va a tener que acompañar ese proceso y se va re-diseñando su nuevo perfil. Creo que estamos formando pedagogos para los dos lugares de actuación: *los de hace 50 años y los del futuro, de adelante.*” [EPR3]

“Yo creo que la carrera forma sus alumnos con una visión crítica; ella se abre a la crítica, a formar un ciudadano crítico, un profesional crítico, es decir, esa formación política que yo creo, es importante y en ese sentido la Carrera tiene mucho más chances y más resultados para formar críticamente; hasta la escuela básica pública ella forma más

con referencia a la crítica, para la construcción colectiva, para el ejercicio colectivo porque ella se abre a la crítica y ella vive movimientos políticos. Desde la última década, ella, parece, incorporó ese movimiento político, tiene buscado esa construcción política, yo vi, veo, que en muchas de las carreras de Pedagogía, las personas discuten las huelgas, el sentido de ellas, esa aclaración que se necesita, llama a los estudiantes a la participación, y creo que eso es muy importante.” [EPR7]

► **Sobre la formación de pedagogos para actuar en espacios no escolares**

Desde nuestro punto de vista, ya lo resaltamos en el apartado **Análisis Documental**, que al mismo tiempo que las directrices de la Pedagogía indican la actividad docente en espacios no escolares, no definen lo que es un espacio no escolar. No obstante, recordemos, aún, que se puede comprender mejor la concepción de la llamada docencia ampliada en el ámbito del artículo 4º, específicamente en los incisos II y III, dónde está definida la actividad docente, comprendiendo los espacios no-escolares:

Párrafo único. Las actividades docentes también comprenden participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, englobando:

I - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;

II - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no-escolares;

III - producción y difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educativo, en contextos escolares y no-escolares (Resolución CNE/CP n° 01/2006)

Coherente con dicho resalte, recordemos que también en el mismo apartado citado, principalmente en el análisis de los programas ofrecidos por las distintas Facultades de Educación, fue notoria la ausencia de asignaturas o proyectos que contemplasen la formación de los pedagogos para los espacios o contextos no escolares.

A continuación, presentamos lo que dijeron los entrevistados sobre la formación de pedagogos para actuar en espacios no escolares. Por supuesto, la gran mayoría evidenció el atandimiento, algunos destacaron la falta de claridad conceptual de lo que son, de hecho, dichos espacios y, otros, recogieron a la docencia en espacios escolares, como necesaria para la formación del pedagogo, como podemos ver:

“La legislación autoriza tal formación. Entretanto, las cuestiones anteriores explican mi forma de analizar la formación, la actuación, en la Carrera de Pedagogía versus la demanda social, la descalificación de la formación y del ejercicio del profesional de pedagogía en el contexto brasileño que rechazó profesionales pedagogos formales en sus campos de actuación, los reflejos ya se evidencian en espacios escolares e no escolares.” [EDR3]

“Como ya lo dije, la formación de pedagogos que actúen en espacios no escolares resulta de poco interés para los currículos de la Carrera de Pedagogía. Hay una demanda fuerte para ese campo de actuación y escuché a muchos estudiantes reclamar sobre esta carencia.” [EDR4]

“En la UFMG esa posibilidad existe y es bien explorada por docentes y estudiantes. Hay, todavía, gran espacio para crearse la Carrera de Educador Social. Observo que, oralmente, las Pedagogas quieren la gestión y la actuación en espacios no escolares, aunque en la práctica los estudios que muestran que ellas se tornan, finalmente, docentes.” [EDR5]

“No. La estructura curricular ofrece, solamente, una asignatura de 45 horas para los que la demandan. Los espacios no escolares son muchos: hospital, cárcel, casa de mayores, sindicatos, instituciones de la justicia, etc. Esa multiplicidad de espacios, demandaría otra Carrera de Pedagogía.” [EDR6]

“Ese es uno de los problemas de la Carrera, incluso porque la grande mayoría de los profesores que allí actúan tienen poca experiencia de actuación en esos espacios, lo que reduce las posibilidades de intercambio de conocimientos y experiencias sobre el tema. Además, las investigaciones en Brasil sobre ese campo de actuación son, numéricamente, poco expresivas y acaban no atrayendo alumnos para esas discusiones.” [EDR7]

“Están siendo formados con vistas a la actuación en diferentes espacios, escolares o no. La cuestión que se coloca es con que dimensión y pertinencia se da tal formación.” [EDR8]

“No, la carrera no se importa del otro espacio escolar y mucho menos para otros espacios pedagógicos. ¡Pedagogía va más lejos que la sala de aula!” [EDR14]

“¡NO, NO! ¡Las propias Universidades no tienen claro qué función es esa!! El propio Pedagogo, aun, no cree en ese espacio. Son pocas las experiencias existentes, siendo que el profesional no ha percibido, aun, que debe luchar para ocupar tales lugares. La idea aun es visible (en nuestra región) como asistencialismo.” [EDR16]

“En nuestro currículo consta la habilitación para enseñanza y aprendizaje en ambientes formales e informales; si, todo pedagogo brasileño tiene esta formación.” [EDR18]

“Creo que, de forma general, las faltas y/o fracasos se relacionan al dominio de los contenidos necesarios al ejercicio de la profesión. Eso implica en la formación fallida para actuación en ambientes escolares, como también los que no son escolares.” [EDR23]

“En un panorama nacional se puede afirmar que en la mayoría de las carreras de Pedagogía no son tratados esos aspectos.”[EDR24]

“Cuáles son los espacios de actuación del pedagogo? Tenemos la educación permanente, la educación de adultos y en las empresas, la Pedagogía es una modalidad de educación permanente, educación continuada, educación de adultos. Al mismo tiempo, comenzamos a sentir que hay una/un *Petrobras, Metro, Caixa Económica, Banco do Brasil, Tribunal de Contas*, o sea, muchas empresas abriendo oposición para pedagogo. ¡Se abría ese mundo! Pedagogía no es, solamente, cosa da escuela. *La pedagogía tiene mucho que ver con los procesos de formación del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, a lo largo de la vida. En todos esos espacios, yo encontré cierta resistencia, pero abrí esos espacios con mucha convicción. Yo creo que no podemos dejar de formar pedagogos para después abandonar el trabajo en la escuela porque sabemos que la escuela está un desastre y necesita buenos profesionales, pero no podemos formar solamente para la escuela porque así tendríamos que poner un aviso en la puerta de las universidad, alertando que: "sólo entra en la carrera de pedagogía quién quiera trabajar en una escuela".* [EPR1].

“Me refiero a la tecnología en ese proceso para acompañar las varias formas de lenguaje de apropiación con el desafío actual del mundo en el entendimiento de que el ambiente virtual es uno más entre los ambientes educativos. La “LBD” define el proceso educativo en diversos ambientes: *escuela, familia, convivencia social, las manifestaciones culturales, los movimientos sociales y, por lo tanto, ahora podría estar incluyendo el ambiente virtual como un ambiente de aprendizaje. Realmente tenemos un grande desafío entre los nativos digitales y los nativos que, aun son de otros espacios y tienen que estar dialogando con ese nuevo desafío. Entonces, la tecnología me parece que trae un desafío nuevo que es, bajo mi punto de vista, la posibilidad de entender la tecnología a servicio de la Humanidad. Ella libera al ser humano, para que pueda, de hecho, potencializar otras maneras de estar en el mundo con calidad.*”[EPR3]

“Tenemos, : una asignaturas de que se llama específicamente **Trabajo Pedagógico** en espacios no escolares -es una asignatura que trae un debate conceptual importante, tiene estrategias pedagógicas para traer profesionales pedagogos que actúan en otros espacios (en ONG’s, en empresas, movimientos sociales, sindicatos, cárceles y hospitales) para relatar experiencias para los alumnos. Hay un incentivo fuerte para las prácticas no obligatorios y buena parte de ellos ocurre en espacios no escolares. Tenemos mucho interés para que nuestros alumnos ocupen espacios de práctica en diversas instituciones y así tenemos estudiantes en el Tribunal de Justicia, en las cárceles, en un proyecto de lectura con presidiarios, en los hospitales y en otros tantos lugares donde la práctica no es obligatoria y por lo tanto esas prácticas son entendidas como actividad formativa y así, remuneradas. Es creciente la demanda en los espacios no escolares.” [EPR4]

“El pedagogo es formado para las primeras series de la Educación Elemental pero él no se queda solamente en esas series del inicio, por el contrario, tiene una carrera mucho más amplia, incluso con un proyecto que está para ser aprobado, de reglamentación de la carrera, cuyo pronóstico es que toda institución pública tenga un pedagogo en su equipo de planificación y capacitación. Lo que creo de fundamental importancia, porque hay una disputa siempre con el psicólogo y el psicólogo ocupa ese espacio del pedagogo. ¡Tenemos que ajustar y actualizar nuestro programa de la carrera de Pedagogía, porque tenemos al alumno del curso nocturno, que trabaja, ya está en el mercado de trabajo y ni siempre ese mercado de trabajo es la escuela y él trabaja en instituciones privadas, instituciones públicas, él quiere se preparar, quiere se formar en Pedagogía, pero no quiere ministrar aula para niños/niñas!” [EPR5]

“Yo creo que ya es necesaria en la Facultad de Educación más una Carrera de Pedagogía; no la llamaría Pedagogía Empresarial sino algo como *Pedagogo para Espacios No-Escolares Formales*. Tenemos “N” órganos públicos y empresas, constantemente buscando estudiantes para cumplir prácticas en espacios no-escolares; son organizaciones que tratan de cuestiones educativas -porque las organizaciones, se

pensamos en su propio concepto, son espacios de aprendizaje, todas ellas-, y no necesitan ser escuelas. La escuela es el espacio más específico, más formal, para producir, generar el conocimiento, para desarrollar los procesos de aprendizaje, pero las organizaciones, se puede decir, son “*aprendientes*”, de lo que ellas aprenden, ellas enseñan, y, en la rutina del trabajo tu aprendes siempre con el otro, enseñas para el otro, tenemos una visión de educación más amplia, una visión dialógica, de intercambio de saberes y de intercambio de experiencias.” [EPR5]

“Pienso en una institución no escolar, y me pregunto: ¿qué es ese “no escolar”? No se resumirá a ser empresarial, muchas veces se confunde con pedagogía empresarial, si es en movimientos sociales, se son en los órganos públicos, en las instituciones, sectores públicos, industria, ¿qué son? Nos falta profundizar en este tema. La carrera de Pedagogía, actualmente, no es suficiente para formar, muy bien, a ese profesional durante los 3 o 4 años de su graduación. Por lo tanto, podría ofrecerle más de una especialización.” [EPR7]

“En parte, no está contento en relación a qué podría ser o podría actuar. Precisamos rever nuestro currículo. El no escolar, yo reafirmo, no se resume a la empresa, puede ser uno de los varios ambientes no escolares y para mí, para que se actúe bien en el no escolar, necesita en primer lugar tener actuado en el escolar. Tengo experiencia en una asignatura donde se estudia la pedagogía en Brasil y en el Distrito Federal, entonces, existe un trabajo en que los alumnos hacen una entrevista con un pedagogo no escolar. El resultado que hemos tenido de ese trabajo es: aquellos alumnos que ya han vivido alguna experiencia escolar salen muy bien porque, mínimamente ellos saben lo que hace el pedagogo fuera del aula (60% de la naturaleza del trabajo en ambiente no escolar, no es pedagógico). El trabajo puede ser de naturaleza relacionada a la contabilidad, jurídica, administrativa y con el objetivo fin de la propia empresa o institución. El pedagógico es un pequeño porcentaje del trabajo que el mismo va a realizar. Por ejemplo: se estuviéramos en una empresa de refrigerante, ¿qué precisa hacer un pedagogo allí? Si. Él va a pensar en la formación continuada,

en la carrera de los profesionales que están allí. Pero él precisa aprender a enfrentarse con la línea de producción, capital, carrera, reestructuración de la carrera, la forma de selección, forma de actualización profesional, entonces, el pedagógico es una pequeña parte de la traducción de la demanda que la institución tiene. Igual como en el ejemplo anterior antes del comentario sobre la Petrobrás: hay que hacer una lectura institucional y percibir cuál es la deficiencia pedagógica que la institución tiene. ¿Quién realizaría muy bien esa tarea? ¡Un buen investigador! Entonces no te diría que el currículo, hoy, trata de esos temas.” [EPR6]

► Sobre otras consideraciones relativas a la Carrera de Pedagogía en Brasil

En efecto, al final de las entrevistas tanto las mediadas por la tecnología cuanto las presenciales, los entrevistados fueron invitados a presentar otras consideraciones pertinentes a la formación en dicha carrera. Para nuestra sorpresa, en ambas las modalidades de entrevistas, en general, los participantes adhirieron a la referida invitación y siguieron haciendo significativas contribuciones, como podemos ver a continuación:

“La Carrera de Pedagogía va a mejorar solamente cuando ocurrir la valorización del profesional egreso de la misma.” [EDR1]

“Pedagogos, investigadores, educadores en general deben juntarse a legisladores y otras entidades en la lucha por la valorización de los profesionales de la Pedagogía, valorización esta que no se traduce en sueldos dignos sino en una formación que los considere pesquisadores, investigadores y proponentes de teorías y prácticas sociales, por lo tanto, educativas, con el rigor y fundamentos exigidos de cualquier otro campo del conocimiento.” [EDR2]

“Hay un aspecto importante que debo considerar: la presencia de profesionales de diversos campos de conocimiento. Eso da a la Carrera de Pedagogía una fuerza muy singular. Creo muy importante el espectro de saberes ahí presentes. ¡Creo que podemos sacar mayor provecho de estas presencias multidisciplinarias!” [EDR3]

“Creo que merece destaque, aun, el hecho positivo de estar reunidas en una carrera de licenciatura, la formación docente y la formación general del educador. Sin embargo, eso crea una incertidumbre, pues ni uno ni otro se forma de manera a responder a las demandas sociales. En mi opinión, debería ser creado el curso Educador Social y también una especialización (o maestría profesional) en Gestión, reduciendo y compartiendo la Carrera de Pedagogía de la formación teórica general y verticalizando en las cuestiones de la docencia y sala de aula.” [EDR4]

“Entiendo que una carrera de Pedagogía, que funciona en una universidad como la UNIRIO, que agrega diversas otras carreras de licenciatura e de artes, podría ser más conectada con esas carreras y ofrecer un campo más amplio de exploración y de conocimientos a los alumnos. Además, las prácticas y SUS formatos necesitan ser redistribuidos con urgencia, para que sean mejor aprovechados por los alumnos, y por las instituciones donde ocurren.” [EDR5]

“Creo que la discusión sobre lo que sea la función, y por consiguiente, la formación del Pedagogo en Brasil precisa enfrentar cuestiones de identidad bastante serias y su pesquisa parece estar trillando por ese camino. Todos tendremos a ganar con esas reflexiones.” [EDR6]

“Es preciso iniciar cambiando de Pedagogía para Ciencias de la Educación. Pedagogía sería una especialización para actuar en la educación de niños, andragogía para actuar con adultos, etc. El currículo debería tener una base sólida en planificación, filosofía, evaluación, didáctica y legislación.” [EDR7]

“Quiero la concretización del Consejo Federal de Pedagogía, eso redireccionará la profesión.” [EDR14]

“Lamentable que, después de años de trabajo, tengan sido desmontadas las carreras de Pedagogía con especialización profesional incorporada, con factores adversos trabajando para este desmonte, tornando al pedagogo cada vez más dependiente de las carísimas especializaciones, originadas por presiones políticas corporativistas de la industria de la enseñanza.” [EDR15]

“La Carrera de Pedagogía está centrada en la docencia, sin embargo, la Gestión, conforme el propio texto e a LDB 9.394/96, resalte también la Gestión Educativa.” [EDR24]

“Acredito que la mayor preocupación está relacionada con las formaciones apresuradas, superficiales e inconsistentes de algunas de las Carreras de Pedagogía, principalmente, aquellas de curso a distancia.” [EDR17]

“Hay una fuga de candidatos para la Carrera de Pedagogía, de la misma forma como ocurre con otras licenciaturas, lo que deja evidente la necesidad de repensar la formación del profesor. En lo que se refiere, específicamente, a la Carrera de Pedagogía el problema se intensifica por la cobertura excesiva de temas a ser abordados en la formación, generando estudios incipientes encada una de las áreas enfatizadas en las DCNP/2006”. [EDR19]

“Nosotros no formamos pedagogos articulados con el mundo del trabajo, desde siempre. Ahora, si la noción del siglo 21 tiene a haber con el mundo tecnológico, un mundo más informatizado, por lo tanto, un mundo más fluido, nosotros no atendemos. Creo que estamos buscando a atender de, alguna manera, pero de forma insuficiente. ¡Tampoco estamos en la universidad del siglo 21! *¡Diría, de resto, que Brasil no tiene aún seguridad para decir si estamos en el siglo 21!* Veamos la cuestión de las nuevas tecnologías, de un lado hay un proceso de mitificación de las nuevas tecnologías que es insuficiente, vamos suponer que eso substituya una serie de cosas y de personas. Y, del otro lado, un rechazo absoluto de percibir que aquello es un instrumento, una herramienta. Nuestros alumnos de pedagogía, muchas veces, no consiguen trabajar, adecuadamente, con una

herramienta informática, porque sus profesores también no lo saben. Entonces, tenemos un problema que es técnico y al mismo tiempo, de origen conceptual, filosófico se preferir. Aquí, en el Estado del Paraná, las salas de aula, tienen una televisión anaranjada y un buen recurso *multimidia* en todas las escuelas municipales y estatales. Esa *red* existe hace unos 15 años. Yo he sido profesor de escuela municipal, había hora que teníamos de ser director de la escuela, colocar vídeo en las TVs de las salas de aula o repasar los vídeos para todas las salas. Todo eso gracias a las *redes*. Había aparato de TV, videocassete, pero no los usábamos con regularidad y el resultado es que se llenaban de polvo y terminaban sin uso. Creo que el problema no es la carrera de Pedagogía y sin el modelo escolar. ¡Y ese modelo escolar es del siglo 18! Eso no se cambia de la noche a la mañana, lleva años así pues aunque tenga problemas, tiene virtudes también. Es verdad, yo no sé se nuestra formación está “*antenada*”, acorde con el siglo 21, ni sé bien lo que significa el siglo 21. ¿Nuestra formación está acorde, “*antenada*” con la modernidad? Sí. ¿Con la pos-modernidad? No, no tengo ni idea. Nosotros tenemos asignaturas para el uso pedagógico de esas herramientas virtuales de aprendizaje, pero eso está en la mano del profesor y hay algunos de ellos que constituye parte de su carga horaria, por ejemplo, ministrando clases a través de la plataforma *moodle*. Anteriormente, tuvimos la carrera de Pedagogía *on line* o a distancia: una, al inicio de los años 2000 y fue un intento muy tumultuado, porque no existía una política nacional para la educación a distancia/EAD, como tenemos hoy. Se pensó en transponer para la modalidad de la carrera de Pedagogía *on line/EAD*. ¡La Carrera presencial (tradicional) y, claro, no funcionó, pues no se hace las cosas de esa manera! Ese nuevo formato que existe hace unos cuatro años es una carrera que funciona. Es una carrera con varias adaptaciones, siguiendo parte del modelo presencial, en el sentido que no es solamente con el modelo presencial que se formará un pedagogo docente en Brasil y se utiliza la herramienta a distancia, de la plataforma UAB. Cuanto a los otros espacios, los espacios privados yo no tengo mucho a decir, el privado re-entrena el profesional, las otras instituciones no escolares. El perfil de nuestros egresos se traduce en un sujeto que comprende qué es el fenómeno educativo, pero, de

inmediato él no sabe trabajar en un hospital, por ejemplo, porque no hizo prácticas necesariamente en un hospital, pero él es un sujeto que conoce mucho el área y el fenómeno educativo, con una buena formación como base.” [EPR4]

“No existe esa leyenda de que la Carrera de Pedagogía es de ocupación residual, por ejemplo, como fruto de una selectividad negativa. No creo que estemos formando pedagogos para unos 50 años en el pasado, muchos de nuestros egresos ocupan puestos y logran éxito profesional. Veo, sin embargo, que precisamos actualizar, cambiar, hacer mudanzas significativas en términos de contenido, de ejes de un currículo más actualizado, un currículo más concentrado, más consistente. Hoy, veo que hay mucha dispersión, precisamos llevar para un lado con más tierra con más realidad, más consistencia, más enfoquen las cuestiones más específicas de la profesión. ¿Va actuar en las primeras series? Entonces, enfoca aquello, si es para niños, es para niños; si es para adulto enfoca en adultos. Ya cabe en la Facultad de Educación una carrera más, no la llamaría Pedagogía Empresarial, sino *Pedagogo Para Espacios No-escolares Formales*. En relación al uso pedagógico de las tecnologías, si, diría, que estamos con 30 años de retraso, las tecnologías aún son tratadas de manera tradicional, conservadora, ilustrativa y no como una tecnología integrada, que se integra al contenido, por eso, creo, que en relación con las tecnologías precisamos avanzar bastante, innovar, crear, hacer uso pedagógico de ella, como medio en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje.” [EPR5]

“La primera cosa que nos falta es un código de ética, porque no tenemos el código de ética de nuestra profesión. En algún momento, tendremos que asumir algo que tenemos mucha dificultad de aceptar; que las personas entienden que está muy conectado con el mundo corporativo, el mundo mercadológico, talvez tengamos que encontrar una salida plausible, sin hacer que la educación cambie y se torne una mercancía. Nadie inicia los trámites para construir su vivienda si no tiene en los planos el sello de un profesional del Colegio de Arquitectos, nadie compra medicina en una farmacia si la receta no

tiene el sello del médico con su número de asociado de la entidad de clase a que pertenece. Ahora, todo mundo hace proyecto pedagógico, todo mundo dirige escuela. Precisaríamos de hecho tener una representación distinta del punto de vista corporativo profesional, para garantizar lo que es el espacio del pedagogo, que no puede orientarse por el sentido común, por la bondad ajena. Habíamos de tener una reglamentación de nuestra profesión. ¡La visión de la pedagogía es en grande medida solo la relacionada con la docencia infantil! Considero las tecnologías necesarias, indispensables y que exigen una formación específica para cada una de ellas. Hay que tener formación específica y recursos para que ellas funcionen, no basta simplemente colocarlas a disposición, ellas deben ser mantenidas con calidad y constantemente actualizadas. Creo que ellas son indispensables. ¡Por otro lado, no pueden ser una camisa de fuerza! Si no tengo una tecnología sofisticada, no quiere decir que yo no pueda usar las tecnologías que están accesibles a lo que tiene que ser hecho. ¡No puede ser un escondite de la incompetencia, de la pereza! La clase expositiva *strictu sensu* que fue tan criticada con la verbalización del profesor, como monólogo, ha dado oportunidad, también, para que la clase expositiva desapareciera. Pienso que tenemos que apropiarnos de las nuevas tecnologías y hacer de ellas el mejor uso. Pero es un perfil de autodisciplina y de madurez. Pienso que, hoy, estamos formando de todo en nuestra Carrera de Pedagogía. Hay gente que cree estar 20 años por delante. ¡Tiene de todo, tiene gente que está en un retroceso terrible, tiene gente que está en la vanguardia, tiene gente que está en el medio, no se puede darle una placa ni una etiqueta! ¡Es un sincretismo absurdo! ¡Y, hay gente, incluso, que vive en el pasado, pero, cree que está en el futuro, lo que es malo o peor!” [EPR6]

“El alumno sea presencial como a distancia están viviendo el uso de las tecnologías en su propia formación, precariamente, en muchos casos porque muchos llegan al final del curso con dificultades, mismo los profesores no tienen explotado, más allá del fórum de discusión como herramienta tecnológica de formación. La propia formación de los profesores no tiene sido suficiente aun; tienen limitaciones con el uso de la tecnología, para poder explotar más dichas tecnologías. Por

lo tanto, nuestros alumnos que ya tienen la experiencia del uso limitado de esas tecnologías en su formación, también, salen con formación limitada en el uso de las tecnologías. Tanto el pedagogo del presencial o de la carrera de Pedagogía *on line* o a distancia viven esa realidad, pero no como objeto de reflexión, ¡él es el sujeto! Es preciso crear condiciones para esa oferta, condiciones de infra-estructura, condiciones de normas, condiciones de sustentabilidad financiera. ¿Qué precisa cambiar? No es tener una norma para el presencial y otra para el a distancia, es adaptar esa norma para que ella pueda atender la oferta de la Carrera de Pedagogía, no importa en qué modalidad.”
[EPR7]

5.4.2 ¿Quiénes son los Empleadores de los Pedagogos?

En líneas generales, los cinco empleadores entrevistados fueron, dos de instituciones públicas y tres de instituciones privadas, teniendo en cuenta que uno de los entrevistados se ofreció para participar de la entrevista porque, como fuera explicado en el capítulo de Metodología, ha sido también director de la institución, lo que de inmediato fue aceptado por su sustituta en la entidad en la que ha trabajado.

De esa forma, en relación al género, dos son mujeres y tres, hombres, todos blancos y, la mayoría, con edades superiores a sesenta (60) años y más de treinta (30) años de experiencia profesional, excepto uno de ellos que tiene menos de 40 años de edad. Ninguno de ellos ha nacido en Brasíla. Los empleadores, naturalmente, son gestores o lo fueron en sus instituciones; uno de ellos es Doctor en Sociología e, incluso, profesor universitario en una Facultad particular de Brasíla, mientras los demás tienen Maestría o Especialización, ambas en Educación. Todos tienen pedagogos en su equipo de trabajo, de acuerdo con el criterio básico para componer la muestra de entrevistados. Sólo una empleadora tiene formación en la Carrera de Pedagogía, los otros son de Antropología, Sociología y Administración.

De igual modo que las entrevistas anteriores, los entrevistados fueron identificados por el código [EER1], que significa Entrevista Empleadores Referencia, seguida del número que le corresponde, generado por la plataforma del Programa “N VIVO 10”.

5.4.2.1 – ¿Qué dijeron los Empleadores de Pedagogos?

Antes que nada, recordemos que las entrevistas se basaron en un Guión, cuyas preguntas tuvieron la finalidad de estimular al entrevistado a hablar sobre los aspectos de interés de los objetivos de esta investigación. Así, poco a poco, los empleadores hablaron sobre sus instituciones a partir de la contextualización de las mismas y destacando su misión en el campo educativo u organizacional. Tras ese preámbulo, siguieron hablando de sus respectivas funciones en el ámbito de sus instituciones, así como lo que hacían los pedagogos de sus equipos de trabajo. A continuación, les invitamos a comentar respecto a los siguientes puntos:

► Los entrevistados, la institución y lo que hacen los pedagogos de su equipo

Empleador 1 [EER1] “Soy supervisora de actividad de educación básica de nuestra red de escuelas CNEC -Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-, que actúa hace más de 70 años y está distribuida por todas las unidades regionales del país. Es una institución asociada con empresas, con la comunidad y ofrece becas a través de una selección programada. Tiene 136 escuelas de educación básica, y, mis funciones, hoy día, son en Gerencia de Educación Básica. Trabajo en la orientación de las instituciones llevando las tareas de capacitación de educadores, atendiendo la parte de reglamentación de contratación de profesionales, de apertura de escuelas, de ampliación de segmentos en escuelas que actúan en

educación infantil, pasando para la enseñanza fundamental y, dentro de mi Gerencia, tengo varios profesionales pedagogos. La carrera de Pedagogía siempre fue muy manipulada, e, inicialmente, era orientada para el magisterio, y durante un cierto tiempo tuvimos “habilitaciones”, hasta que se extinguieron y sus disciplinas pasaron a complementar la formación de especialistas en cursos pos-titulación, lo cual yo lo considero una pérdida considerable en la formación del pedagogo. Veo al pedagogo como un profesional que debe poseer dominio en el aprendizaje humano y debe saber cómo es que los niños, jóvenes y adultos procesan las habilidades cognitivas, cómo es que puede ser un estímulo en los senderos del conocimiento, en la adquisición de conocimientos, eso es lo que veo en un pedagogo. Yo no le veo restringido a la parte de alfabetización infantil y de las series iniciales, yo creo que los que dominan el proceso del aprendizaje tienen que continuar trabajando con profesionales en formación continuada y lamento las restricciones actuales existentes en la Carrera de Pedagogía. Creo que se puede trabajar en empresas, en ONG’s, principalmente a través de la modalidad *on line* en el campo de la actuación, y, hoy día, ese campo de actuación es bastante amplio. Aquí en Brasília, trabajamos en una Supervisión, pero es importante que hagamos una distinción. Cuando seleccionamos pedagogos para las escuelas, buscamos personas para las funciones de: orientación educativa, coordinación pedagógica y dirección. Además, les estimulamos para que tengan una formación continuada. Hoy, por ejemplo, voy hablar sobre una “*flip class room*”. Podéis ver cómo es que las personas aprenden, pues tengo 40 años de experiencia en el área de educación y, solamente hoy, oí hablar de *clase invertida*, que es la posibilidad de dar clase, de revolucionar el proceso pedagógico, haciendo que el alumno tenga las condiciones de repasar, varias veces, en casa, todos esos contenidos, que son suministrados por los profesores de manera bien objetiva, con muchos ejemplos, con mucha practicidad, haciendo de la escuela un momento de intercambio, de colaboración, de aprendizaje cooperativo y de ejercitación, porque el profesor está allí para dar apoyo. Es una revolución en el área pedagógica, área de educación, tenemos mucho que explorar sobre el proceso de aprendizaje, sea en lo presencial o en lo virtual”.

► **Sobre las competencias necesarias para un pedagogo en este siglo XXI**

“¡El Pedagogo tiene que gustar a la gente! Yo creo que es la primera habilidad: tener **admiración por la genómica humana**, imaginar que se puede contribuir al crecimiento, a la madurez, a la evolución de una persona, promocionar realmente al ser humano. **La comunicabilidad es fundamental**, y cuando yo digo comunicación verbal **yo digo oral y escrita**, porque cuando estamos en un aula, cuando estamos ante un auditorio, tenemos que usar de una seducción especial en la manera de decir las palabras, en la visión, en la mirada y también en la postura. Yo diría que son las competencias más alarmantes, incluso esta entrevista que no fue ensayada, estamos sacando todo de dentro, de una percepción muy franca, muy honesta, muy vibrante.”

► **Sobre los currículos de la carrera de Pedagogía: ¿qué hace falta?**

“Esa es una óptima pregunta, porque cogemos la carrera de Pedagogía, podemos analizar sus propuestas y comenzamos a verificar que ya tenemos algunos de los contenidos solicitados. Les voy a dar un ejemplo: *Educación inclusiva*, hablamos del histórico, desde la declaración de Salamanca, cuáles son las perturbaciones, los síndromes, los compromisos en diferentes áreas, así el alumno se queda mirando, así repite una serie de informaciones que le pasamos, profundiza el conocimiento en su espacio y hace su lectura. Entonces, él va al aula, se enfrenta con síndromes de los que se oye muy poco hablar y actuar, casi nada; yo diría que cuando se toca un asunto como Educación Inclusiva, por ejemplo, es necesario que los profesores den a los alumnos en formación, no fuentes de consulta, no es eso, sino indicadores porque en la práctica va a tener que desarrollar un estudio mucho mayor de que los que tenía en la graduación. Eso es porque no consigue intervenir en una situación de aula con niños que presentan algún compromiso. La carrera de Pedagogía, aun, *está muy restringida a los proyectos de planificación, didáctica y evaluación*, tenemos una *concepción de que pedagogo es el profesional que domina el proceso de aprendizaje*, yo pregunto: *dónde está la*

experiencia en Educación de Adultos, cómo es que voy a actuar con jóvenes en la Educación Profesional, que es muy enfatizada en el país, entonces, ¿cómo es que voy a actuar con el adolescente? Otro ítem que llama mucho la atención es la cuestión de la tecnología. Hablamos de la posibilidad de utilizar otras modalidades, otros recursos pedagógicos y yo diría que el alumno debería tener experiencia con el uso pedagógico de las tecnologías, saber grabar un video, saber crear un *blog*, seducir a “su” público en una presentación, saber utilizar un micrófono con un tono de voz adecuado. En la modalidad *on line*, por ejemplo, cómo es que las personas se enfrentan con la *tablet*, la *tablet* no es solamente aquel recurso que el profesor y el alumno tienen. Si no, ¿cómo podemos interactuar? ¿Cuáles son los *softwares* educativos que proporcionan facilidades como colocar una pizarra digital en la propia mesa del alumno para que no necesite levantarse de su silla para escribir en ella? Con la *tablet* promueves tu interacción con él. Hacer que el alumno esté ligado a ti y ¿por qué no utilizar ese mismo recurso en otra actividad? Yo diría que esas nociones de nuevas tecnologías debían estar siendo enseñadas, demostradas a todos los alumnos que cursan la graduación, en la carrera de Pedagogía. Bien, estoy hablando de tecnología de este año, del 2013, y mi alumno se va a formar en el año 2015, y, hasta ese año la tecnología habrá cambiado. Mucho. ¡Pero tú le habrás demostrado que la práctica es un poquito diferente! Yo diría que existe un área que considero alarmante, que es el ***área de la creatividad en el aula***. Cuando tú entras en esta área, aunque sea muy lentamente, y dices a tu alumno: “Pedagogo, ¿cómo conseguirás hacer entender a tu grupo – o a tus alumnos, cuando los tengas - que la creatividad debe ser una premisa y el alumno ser capaz de innovar?” ¡Temo que él se quedará mirándote si no empieza a llorar! “Pero, si tú no empiezas a hablar de creatividad en la formación, el egresado saldrá igual a aquel tipo que sólo sabe hablar, lo que llamo yo, el discurso del otro, o el discurso del muerto... Comienza a hablar de una serie de autores que de alguna forma estudió, en algún momento, pero no consigue traer esa conversación para la realidad.”

► **Sobre si los pedagogos son capaces de responder a las demandas educativas contemporáneas**

“Veo al profesional de la educación, al pedagogo, en este caso, como un tipo cara que debe salir del “pequeño mundo” que es el aula. Él debe pensar en producir material didáctico, formar comunidades, debe desarrollar otras actividades, además del magisterio. ¿Por qué eso? Porque sale al mercado de trabajo y como pedagogo, como profesional de la área de educación, va para el área de la docencia o si prefiere ir para una empresa, va a recibir una serie de tareas y, ...: ¿“Dios mío, qué hago ahora? *Cómo es capaz de construir el proceso pedagógico, si tiene organización, cuáles son sus caprichos, si los tiene, si produce un discurso bien técnico; yo suelo decir que lo que va a dar identidad a una categoría profesional, es justamente la capacidad de producir, mostrar que avanza y tiene capacidad de construir, además de otras cosas nuevas. El pedagogo tiene que reforzar su identidad, afirmando que es profesional, que es técnico, que su lenguaje debe ser técnico; existe incluso una expresión divertida para bromear con el tecnicismo del lenguaje del pedagogo: “ah! ¿Tú vas a hablar en pedagogés?”.*”

► **Sobre el entrevistado, la institución y lo que hacen los pedagogos del equipo**

Empleador 2 [EER2] : Considero la Pedagogía la carrera del futuro, frente a todos los desafíos que tenemos, actualmente, no sólo en la formación, no sólo por los nuevos profesores, sino por la importancia que, de hecho, el proceso educativo tiene, más allá de la visión tradicional de la educación formal, pero de educación, también, para toda la vida. Además, en este momento, Brasil vive esa necesidad de ampliación de la formación y cualificación para un nuevo papel, para nuevos y diversificados desafíos para el educador.

El Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/ SENAR nació como institución pública, pero fue desvinculado y, hoy, es una institución de derecho privado gestionada de forma

privada, aunque siga bajo el control externo del Tribunal de Cuentas de la Unión/ TCU. Nosotros somos una institución de educación, de enseñanza con desafío a la formación profesional para el campo, para el productor rural, para el trabajador, para la familia de los trabajadores y, de cierta forma, en este momento, también, una institución en transformación en términos de servicios o de programa de educación profesional. El SENAR fue fundado en 1991 y, durante sus 22 años de existencia, siempre se dedicó a una de las modalidades de educación profesional, que es la formación inicial, cualificación profesional básica, perfeccionamiento profesional, y actualización profesional.

El SENAR administración nacional tiene un papel específico, no es ejecutor de los servicios de educación profesional. Esa tarea es desarrollada por nuestras 27 administraciones regionales, una en cada Estado de Brasil, normalmente en la capital de cada Estado y que, verdaderamente, contratan lo que llamamos instructores, que son nuestros profesores, no son colaboradores del cuadro efectivo del SENAR, pero son prestadores de servicio conforme la demanda, de acuerdo con su especialidad técnica. En general, son agrónomos, médicos veterinarios, ingenieros agrónomos que, regularmente, se forman para ocupaciones profesionales o de la agricultura o pecuaria. De hecho, el SENAR actúa en siete áreas, además de agricultura y pecuaria, se incluye entre sus trabajos, la apicultura, silvicultura, actividades de apoyo agrociivil, pastoreos etc. Como ya fue dicho, el cuerpo docente, esa red de colaboradores, está formada por especialistas técnicos, especialistas de área, ciencias agrarias y de la tierra.

Por otro lado, el trabajo del SENAR es una fuerte inversión en formación pedagógica, porque recibimos agrónomos y médicos veterinarios recién formados por las IES y nuestro desafío es habilitarlos para enseñar a productores y trabajadores rurales. Los productores y trabajadores rurales, sin ningún tipo de demérito, son un público con deficiencia de formación escolar, casi un 30% de los propietarios de establecimientos rurales en Brasil, más de un millón y medio de productores son analfabetos, no saben leer o escribir, sin que se hable de los analfabetos funcionales que también existen en gran número.

Nuestro trabajo, verdaderamente, es formar instructores (Formación Inicial y Continuada), en estos tipos de cursos. Nuestra misión es planificar, estructurar, implantar los programas de educación formal del SENAR y todo eso ha ganado impulso, al final del año 2003, con PRONATEC (Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica) del Gobierno federal. El SENAR no tiene escuelas, nuestros cursos de formación continuada se realizan en las propias haciendas, en las propiedades. Esto es realizado en asociación con los sindicatos rurales. Así, el Sindicato Rural repasa esa encomienda para el SENAR, hace los planes del curso, selecciona al instructor y produce el material didáctico. Todos los cursos tienen el apoyo de cartillas, que llamamos “material didáctico de apoyo”. El hecho de que no tenemos escuelas, no sólo confunde la oferta del SENAR, sino que ha permitido que el SENAR llegue a lugares a los que la escuela no llega y muchas veces, facilita la reproducción del ambiente de trabajo.

Además de esa cuestión de cobertura, hay una otra cuestión, de la pertinencia de la oferta, sabemos que eso es uno de los grandes problemas de la evasión escolar, aquel sentimiento de que el conocimiento es útil para mí. Esto verdaderamente, es lo que sustenta, lo que orienta el trabajo del SENAR. Tenemos proyecto de ofrecer enseñanza técnica a distancia a través de la red e-tec, que es una de las acciones bajo el paraguas del PRONATEC, y nuestra apuesta primera para ese gigante que es Brasil y para alcanzar, sobre todo el interior de los Estados es la educación a distancia.

El acceso de ese público-objetivo, de ese productor, a Internet es el punto crítico para el éxito de la implantación del programa de educación a distancia en las regiones rurales pues se sabe que hay una serie de limitaciones. Y ¿cómo nosotros pretendemos solucionar esa cuestión en el medio rural? Tenemos algunas alternativas para eso, en primer lugar, evitar la dependencia en cuanto modelo de Internet; obviamente, los “pólos” van a estar equipados para el acceso a Internet; habrá un ambiente virtual de aprendizaje que va a ser un recurso del que el alumno disponga para estudiar a distancia, aunque nuestra intención es llevar conocimiento, también, a

través de la televisión o, eventualmente, de vídeos mientras no haya la posibilidad de disponer de la TV. La radio es una alternativa.

Estamos hablando, de hecho, de un modelo que va a combinar múltiples mídias, tecnologías por cuenta del acceso al conocimiento. El acceso al conocimiento será por medio de la televisión, del vídeo, Internet o por medio de la radio en áreas remotas y material impreso. Entonces, el alumno va a recibir su “DVD” cito, o asistir a la TV, para poder complementar investigaciones/estudios que se les ofrecen por Internet o por material de apoyo o aun pasando por el “polo” para acceder a Internet o quitar dudas con su tutor presencial. Por esas situaciones vamos a encaminar un cd/dvd con contenido off-line, es decir, todo el contenido del ambiente virtual de aprendizaje, sin la necesidad de mantenerse on line.

Siempre creí que el motor de una institución de enseñanza es la academia, academia desde el punto de vista, no sólo de diseño del proceso educativo, sino sobre las prácticas educativas en aulas etc. etc. Por otro lado, por increíble que les pueda parecer a pesar de la importancia, de ser el corazón de una Universidad, yo diría que la mayor resistencia a cambios y a innovación, normalmente, nos llegaban de los equipos pedagógicos.

En mi equipo, realmente, el pedagogo actúa, desde la identificación de la necesidad del curso, hasta la definición de su concepción y carga horaria, de las estrategias didácticas etc. El pedagogo trabaja también con proyectos de cursos. Para mí, proyecto de curso es: primero, el reconocimiento de la necesidad de formación. Segundo, un mapa de las competencias, que es la manera como se planifican nuestros cursos, qué competencias profesionales yo necesito formar y se sabe, incluso, que ellas son dinámicas, cambian con el tiempo. Cambian también en Brasil según la región porque cada una tiene sus especificidades regionales, entonces, el pedagogo tiene una fuerte actuación en esa etapa.

Ellos acompañan, también, el desarrollo de los cursos. Ésa es otra de sus actuaciones. Hago una observación: obviamente la actuación de ellos – los pedagogos - está muy relacionada

al ciclo de vida de los proyectos; se les exige más para esas actividades y les diría que eso no es una crítica, sino el perfil que yo aún tengo de ellos: es el perfil del pedagogo para formación, principalmente, de la educación básica. Él fue formado, fue moldado para eso. ¡La carrera lo preparó sólo para la Educación Básica!

► **Sobre las competencias necesarias para un Pedagogo en este siglo XXI**

“Yo creo que el pedagogo tiene un papel fundamental, para ayudar la Universidad a reformarse, reconstruirse, ya les dije anteriormente que es una profesión no sólo del presente, sino del futuro. Está aquí y la Educación a Distancia corrobora conmigo, pero el pedagogo no puede seguir con el modelo actual, yo creo, de hecho, que la profesión y la formación tiene que ser reinventadas y, con el más grande respeto pregunto: ¿qué forman hoy día las carreras de Pedagogía?”

“Por ejemplo, como administrador tengo un desafío gigantesco que ciertamente exigiría una gran estructura de apoyo pedagógico, desde pensar la propuesta, una nueva propuesta de educación profesional como una institución como el SENAR. De pensar, por ejemplo, cuáles son los presupuestos que deben fundamentar una propuesta adecuada para ese público, hasta pensar en la práctica de estrategias pedagógicas, como dije anteriormente. Así, el papel de la Pedagogía, el papel que no es sólo aprender a hacer, sino todo el conjunto de competencias, la enseñanza, la educación volcada para las competencias que es una de las columnas de la educación profesional, hasta llegar al proyecto del curso o al modelo de educación a distancia en el medio rural.”

“Con toda mi sinceridad, les digo que quizás el gestor académico, que tenga, de verdad, el perfil de gestor, sea, pero no necesariamente, el enfoque de la Pedagogía; que puede ser incluso una especialización; en última instancia, lo que quiero decir es que ése es otro modelo, otro perfil, otro papel del Pedagogo: ¡es lo que necesito HOY!!!”

“Existe un nuevo papel que exige nuevas competencias, liderazgo. De generar en los críos, en los jóvenes, un encantamiento, un estímulo para aprender. Porque ellos aprenden en otro lugar, aprenden con el ordenador. Entonces, el profesor -sobre todo-, más que el conocimiento técnico en ciencias específicas, en matemática, en lengua portuguesa, sobre todo, tiene ese papel de maestro, de encantador, de estimulador. Los grandes profesores que guardamos en nuestra memoria fueron los que nos ayudaron a descubrir, a gustar de aprender, esos profesores, los recordamos por vida. Creo que ése es el punto fundamental. No es sólo una cuestión de vocación o un “don” natural para la comunicación o para el teatro, no, es la capacidad de saber cómo yo provoco, cómo yo despierto ese interés. Obviamente, eso está asociado al liderazgo del profesor en el aula. Creo que la cuestión del aprender tiene que ver con las tecnologías, la postura del profesor y la manera cómo él la direcciona, también es una forma de enseñar. Cuando se habla de crear un ambiente favorable a la enseñanza, se sabe que hay profesores que aún son autoridades, son “semidioses”, son distantes de los alumnos o por lo menos, se creen así y ellos no saben el gran perjuicio que provocan, pero esa cuestión de la tecnología exige habilidades diferentes. Es una competencia necesaria. Otra cosa importantísima es la cuestión de la fragmentación de la enseñanza también, yo diría que no sé hasta qué punto nuestros currículos de pedagogía son suficientemente provocadores de esa multidisciplinaridad, pero lo que encanta es la capacidad, sobre todo, de tornar aquel conocimiento lo más real, práctico y útil posible. El énfasis es la vieja discusión entre la teoría y la práctica, y por eso, muchas veces las personas tienen más encantamiento con la práctica que con la teoría. Sabemos que hay veces en que es repasada de forma monótona, sin interés, sin propósito, sin ninguna relación con lo que sucede en la vida real.”

► **Sobre los currículos de la carrera de Pedagogía: ¿qué hace falta?**

“A mí, no me interesa, sinceramente, tener un experto profesor, claro que todos podemos tenerlo, pero no sólo eso necesito. Lo que, particularmente, para mí va a ser diferencial, porque las personas

hablan, es de la necesidad de aprender a aprender, sobre todo, el pedagogo. Por más fuerte que sea su base de formación y los fundamentos científicos de la pedagogía, de la educación, siempre tendrá que estar continuamente reevaluando e incorporando una visión de lo que es moderno, de lo que es actual, qué es una práctica nueva, y eso no lo veo. ¡Sobre todo, con la desvalorización de la profesión, los jóvenes tienen menos atracción por la Pedagogía y todos sabemos que existen razones obvias para eso! Ellas existen y nosotros sabemos que esa situación exige un cambio de valores, es decir, el propio currículo de la carrera, sin duda, tendrá que ser reformado con relación a la calidad de los Pedagogos, y quiero advertirles que es preciso revalorizar la profesión del pedagogo, porque los jóvenes no se interesan más por la Pedagogía, ellos tienen muchas otras atracciones y beneficios en otras profesiones.”

“En realidad, tuve gran dificultad cuando precisamos discutir, asumir la formulación y la elaboración de proyectos pedagógicos de los cursos. Porque, por más increíble que les pueda parecer, las pedagogas, mis pedagogas, no habían tenido esa experiencia. Obviamente que sabemos que quizás ésa sea un área de actuación específica, una especialidad, lo que quiero decir es que hay nuevos papeles asumidos por los pedagogos de la más alta importancia para las instituciones educativas. Yo diría: sé que hago una afirmación fuerte, tal vez el retraso de nuestras universidades venga del retraso, no exclusivamente de los Pedagogos, pero sí de la manera cómo las personas ven y desarrollan los procesos educativos. En resumen: un pedagogo, aquí en mi área que tiene la tarea de desarrollar, de planificar programas de educación formal, enseñanza técnica, no les hablo de nuestra facultad que también está en proceso de acreditación de enseñanza superior, educación a distancia, es, de hecho, para mí, el profesional más importante, pero, por otro lado, tiene que ser un profesional diferente de aquellos que la escuela forma estos días. Tengo dos en mi equipo, pero tuve más y voy precisar contratar otros tantos. La mayor dificultad que tengo es buscar y quizás no les encuentre aquí, tendré que buscar en otros lugares porque lo que les dije hoy es verdad y al pedagogo se le busca para nuevas tareas,

nuevos papeles, diferentes de aquellos que la escuela tradicional sigue formando pues el pedagogo tiene que poseer nuevas competencias, como, aunque no sea un administrador, puede ejercer funciones de administración. Y aunque se entienda que ese es un proceso evolutivo normal, de educación continuada, es necesario que el profesional tenga una visión desarrollada, que no sepa sólo cómo hacer, sino cómo planificar, organizar, liderar, evaluar, o sea, nuevas competencias.

► Sobre si el Pedagogo es capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas

“En líneas generales, la formación del pedagogo, hoy, -llamemos “hoy” el período de los últimos cinco años- no responde a las demandas de este siglo XXI. Ni necesitamos de mucho tiempo para responder a esa cuestión. ¡Y, una vez más puedo decir que pedagogía no es la profesión del tiempo presente, sino, del futuro! Eso exige que toda la sociedad, que las empresas que tratan de educación corporativa, que las universidades entiendan y den un nuevo significado al pedagogo, a su valoración y repiensen la carrera de Pedagogía.”

Además, yo no sé si de hecho el pedagogo está preparado para un mundo moderno, no sé si sabe hacer buen uso de una nueva tecnología, no sé si sabe explotar un software nuevo, un simulador nuevo, observamos algunas veces el movimiento de Gobiernos, de Alcaldías, comprando tablets y laboratorios de informática, pero ¿y después? ¿Hasta qué punto eso es suficiente? Porque eso puede ser una evolución y nosotros tenemos ejemplos prácticos de todo eso... pero, ¿hasta qué punto? No significa que la escuela precise dar una receta de cómo actuar, de cómo debe usarse el ordenador, pero, hasta qué punto el pedagogo se siente entusiasmado y estimulado para utilizar esos recursos tecnológicos en el sentido de que el proceso de enseñanza, hacer uso pedagógico de esa tecnología, no es el encantamiento por la luz, por el color del ordenador, es, verdaderamente, el encantamiento por la manera como aprendemos.

El fin de nuestra actividad es ¡Educación Profesional! Y, yo diría, ¿qué sería de nosotros sin los pedagogos para liderar ese proceso? ¿O para conducir ese proceso? Y pregunto: ¿dónde están ellos? Esos pedagogos, con ese perfil, porque el pedagogo que llega en nuestra institución, en general, viene con esa laguna en su formación inicial. Estoy convencido de que en la carrera de Pedagogía ¡aun no forman al pedagogo que se necesita hoy, y mucho menos aquél que vamos a precisar mañana!”

► **Sobre el entrevistado, la institución y lo que hacen los pedagogos de su equipo**

Empleador 3 [EER3]:”Me formé en Ciencias Sociales, con Maestría y Doctorado en Educación, en la Unicamp/SP y Pós-doctorado en Ciencia Política en Pittsburg. Soy director de Innovación y Desarrollo Gerencial de la Escuela Nacional de Administración Pública – ENAP, organismo del Gobierno Federal de Brasil. En mis actividades profesionales, tanto en Facultades privadas como en el Gobierno Federal, siempre actué muy próximo del área de capacitación, de desarrollo y personal, donde siempre hay pedagogos en el equipo, entonces, estuve cerca de pedagogos, por lo menos trabajando en proyectos conjuntos. Trabajamos juntos, por ejemplo, en el Ministerio del Trabajo y, después, en el área de derechos humanos.”

Lo que percibo, desde 1995, es decir, dieciocho años que llevo realizando actividades en políticas públicas, donde siempre hay un componente de capacitación y formación de personas *-siempre con pedagogos en el equipo- es que puedo comprobar cuánto falta de preparación a los profesionales de pedagogía, sobre todo para enfrentarse con intervenciones muy claras*. Son profesionales formados con una visión crítica que había en las décadas de 80 y 90 cuando hubo cambios como el currículo en oposición al tecnicismo, la necesidad de una formación crítica de la sociedad y se han perdido lo que yo entiendo como *la versión más clásica del pedagogo que se puede llamar planteamiento educativo*. Para resumir y ser objetivo, diría, tenemos dificultades en contratar profesionales pedagogos o

planificadores educativos, tanto para actuar en la educación a distancia –EAD- como *on line* o presencial. **¡No, no son capaces de hacer un buen plan de enseñanza!**

Para mí, esa mala actuación tiene su origen en la formación que reciben. La formación en la carrera de Pedagogía Brasileña, con el objetivo de oponerse a toda y cualquier formación tecnicista de las décadas de 70 y 80, fue retirando y tachando todo de tecnicismo. Tanto que somos criticados, por algunos, ocasionalmente, que nos catalogan como se estuviéramos volviendo a discutir objetivos instructivos, como aquella buena planificación donde tú vas haciendo el diseño de todas las actividades junto con el planteamiento, como se estuviéramos perdiendo la cuestión de la contextualización.

“Volvimos a dar formación interna para nuestros pedagogos sobre andragogía, educación de adultos y cómo organizar una formación básica, lo que difícilmente en las carreras de Pedagogía, hoy, tienen acceso a esa formación. Y, pasemos a las otras discusiones, de las competencias que recuperan esas actuaciones que, en la cuestión de los objetivos de instrucción, -que en la UnB, que es la Universidad pública más cercana- preferimos relacionar con los de Psicología, que los de Pedagogía. ***La Facultad de Educación, responsable por la formación de los pedagogos, se queda en la crítica de la crítica, la crítica de la sociedad y del proceso de explotación del capitalismo y, eso no ayuda a construir procesos estructurados, que vamos a llamar Pedagogía, que es lo que estoy resumiendo.***”

Una organización estructurada, que lleva un individuo a desarrollar competencias para insertarlo en el mercado de trabajo, eso es nuestro objetivo, sin perder la cuestión de la contextualización, del país donde vivimos, de la realidad social, económica y política, pero no parando en la realidad social y política y esperando la transformación del capitalismo, eso es lo que percibo, que en mi equipo nos topamos con pedagogos que recibieron esa formación. Son capaces de criticar diciendo que todo proceso que nosotros realizamos aumenta la explotación y la mano de obra que

preparamos para ser más experimentada, más especializada no logra alcanzar los objetivos más sociales.

El *papel del Pedagogo*, aquí, o mejor, el cargo que ocupa es de Técnico en Asuntos Educativos. Se presenta a oposiciones promovidas por el MEC y entonces es designado para la ENAP. Tiene como misión, en primer lugar, planificar, elaborar, desarrollar los cursos dándole estructura, no necesariamente precisa dominar todos los contenidos, él va a trabajar con los “contenidistas” específicos. Debe ser capaz de interactuar con profesionales de cualquier de las áreas de gestión pública y desde allí, elaborar un curso o programa. Debe construir la estructura de ese curso y hasta el material didáctico, las apostillas, **teniendo como base quién es nuestro alumno, sus características, y, sin perder de vista esos criterios que son su referencia desde la concepción del curso.** Entonces, después, junto con el “contenidista”, va a probar ese curso en un grupo “piloto”, para verificar y adecuar la estructura planificada a partir de los objetivos definidos y hacer la evaluación. Para eso tiene que elaborar un sistema de evaluación bueno, lo que es otra dificultad. En general, él tiene *dificultad de definir cómo se estructura un proceso de evaluación de curso.* En la fase “piloto”, a partir del *feedback* de los participantes debe rever el curso, si fuera necesario. Después de la prueba, va a gestionarlo o sea, colocar el curso en práctica. Todos los cursos tienen un proceso de validación sea presencial o a distancia. Y con las características de cada uno de los medios para ejecutarlo, pero siempre teniendo como base nuestras características pedagógicas, nuestros principios pedagógicos, que es la enseñanza teórico-práctica y que tiene que poner el individuo en acción, porque el individuo es partícipe, es un sujeto que debe estar interactuando.

¡Utilizamos el principio de *Acción y Reflexión y Acción!* Se espera que el pedagogo de nuestro equipo sea capaz de colaborar con el “contenidista”, instructor, profesor, ayudando a sacarlo de la posición de transmisor, del *1º Power Point*, en última instancia, ayudarle a construir estrategias didácticas que lleven a la *reflexión sobre la acción.* Después, esa actividad de planificación, también, tiene una

parte de gestión de la ejecución, y después de esa, llega otra actividad, otra dificultad.

Observo, hoy, que en todas las áreas se exigen profesionales polivalentes, que sean capaces de pensar, hacer y evaluar. En el caso de los pedagogos, muchos de ellos quieren permanecer sólo en el área del pensar: “¡yo soy el pedagogo y tengo sólo que pensar, que esas otras actividades menores, de hacer y acompañar y gestionar para otras profesiones y asistentes administrativos sean asignadas a otros”! ¡Sin embargo, el tipo de trabajo, hoy día, que tenemos no separa planificación, ejecución, gestión de un curso, lo que es un debate sin fin que yo tengo con mi equipo! Unos defienden el diseño en que el grupo de pedagogos debe estar separado para planificar su trabajo, y después que el curso esté listo, pasa para otro equipo para ejecutar, gestionar y evaluar, sólo que ese equipo de gerencia y ejecución no participa de esos aprendizajes de construcción y planificación. ¡Si el pedagogo estuviera sólo ejecutando, incluso ahí, volvemos al viejo “taylorismo” en que unos piensan y los otros hacen! Entonces, en un equipo multidisciplinar, que la escuela se propone, tiene pedagogos, psicólogos, administradores, científicos sociales, esa función de planificación de acciones educativas a la que el pedagogo podría contribuir para la formación de los demás, para que todos desenvuelvan esa competencia conjunta, razón por la cual entendemos que él no puede ser dividido, compartido.

► **Sobre las competencias necesarias para un Pedagogo en este siglo XXI**

La primera de ellas es **la cuestión del contexto**, digo, el contexto del mundo en este momento y de los tipos de profesionales que van a formar. Aquí en Brasília, principalmente, se da el contexto de la administración pública, pues es impresionante, cómo las personas viven en Brasília, estudian en Brasília y no saben lo que es trabajar en la Escuela del Gobierno Federal y no entienden lo que eso significa, lo que hace el profesional de la administración pública, algunas veces con óptica bien prejuiciosa, aun, en relación a viejos estereotipos sobre el servidor público y traen eso a su proceso de trabajo. ¡Por eso,

entonces, destaco el contexto del mundo, de la administración pública! Segunda, *saber interactuar con las personas y, otra, saber interactuar con las diversas áreas del conocimiento*; nosotros, que estamos en el área de educación, vamos a trabajar con personas del área de la salud, del área de asistencia social, del área de tecnología, etc. Saber cómo yo interactúo con los “contenidistas” de cada una de esas áreas, por ejemplo, y tener alguna capacidad de repertorio para entrar en esa discusión, ¡lo que no es una competencia fácil! *¿Estaré yo queriendo un súper profesional?* Tengo ejemplos de pedagogos que son capaces de hacer la escucha de un determinado contenido, sin precisar especializarse en aquel contenido, pero bajo los principios de la educación, de la educación de adultos, de cómo ir construyendo con él un proceso formativo ¡y sigo adelante!

Y la tercera competencia, la más clásica de la pedagogía tiene que ver con planificación y evaluación, vamos a llamarla planificación como un todo, el proceso de organización del proceso enseñanza-aprendizaje y teniendo como base los principios de la acción-reflexión-acción. Nosotros no estamos tratando en la administración pública federal con profesionales que van a conocer los contenidos por primera vez, no, él viene de la práctica, entonces, de qué forma viene de la práctica, trae su experiencia y aquí hace una reflexión y vuelve para su práctica. Entonces, no es una transmisión académica.

► **Sobre los currículos de la carrera de Pedagogía: *¿qué hace falta?***

Verdaderamente, creo que en Brasil nosotros sufrimos el problema de la formación universitaria en todas las áreas, casi el mismo razonamiento podemos aplicar al psicólogo y a otras profesiones que tienen discrepancias a lo largo de su formación. Les doy un ejemplo de otra área diferente de la que estoy ahora: fuimos a montar los centros socioeducativos de atención para adolescentes infractores (CAJE), yo estaba trabajando para implantar los dos centros nuevos de la “Granja de los Olivos” y de la “Papuda”, donde en el diseño que hicimos para esos dos centros, necesitaríamos de tres (3) profesionales que eran el asistente social, el psicólogo y el pedagogo, trabajando en

un equipo interdisciplinar. Diseñamos las competencias y el papel de cada uno, pero nos encontramos en el proceso selectivo con el mismo problema: *ninguna de las tres profesiones dominaba sus teorías básicas y sus instrumentos de trabajo*. Eran capaces de reproducir, otra vez, la crítica de nuestra sociedad capitalista, en el discurso, pero no eran capaces de contestar a una de estas consultas: “mira, yo tengo un adolescente infractor, ¿cómo actúo con un adolescente que ha cometido una infracción? ¿Cómo puedo organizar una planificación de trabajo para ese individuo? Son lagunas básicas en la formación, con una sociedad con tantos grupos, moradores de la calle, niños, niñas, mendigos, etc. Hoy en los concursos públicos y oposiciones cuando reclutamos pedagogos, psicólogos encontramos ese desfase porque cuando el pedagogo llega, ya tiene que dar esas respuestas casi inmediatamente y no la puede dar. Entonces, cuando entramos en un proceso de formación interna, incluso que lleva de uno a dos años, para que él comience a dar una respuesta – o saber dar - pero con mucho rechazo porque “eso” es tecnicismo, es planificación, no es Pedagogía, no es educación y eso vale también para las nuevas tecnologías, hay una resistencia al uso de las nuevas tecnologías, en la educación a distancia/EAD.

Existe un curso que creamos, aquí, que ofrecemos solamente una o dos veces al año: “Desenho de Cursos e Programas”, donde se trabaja con base en la sociología, mercado de trabajo, organización de la sociedad, acción del planificador, el profesional y va siendo construido a lo largo de su dinámica de 40 horas, donde el participante tiene que hacer una planificación, cumplir el requisito de saber si “ha llegado la demanda tal y tal...”, entonces, ¿qué preguntas tengo yo que hacer a ese demandante? Con esas preguntas, ¿cómo hago una reflexión sobre lo que tiene que ser desarrollado, siempre en el proceso de diálogo demandante y quién lo está elaborando? Entonces, esa área de planificación de curso vale para las disciplinas clásicas de las universidades, claro que las diferencias son muy grandes, cuando usted planifica el curso con un objetivo de inmediato, para una determinada empresa, es muy diferente de lo que puede ser el curso

cuando el objetivo es una formación básica de graduación y pos-graduación, porque ella es más amplia.

En el caso de las demandas de desarrollo profesional, hay que cerrar aún más y el pedagogo tendría que ser capaz de hacer esa lectura de la organización. Tendría que entender cómo esa organización funciona, cuál la planificación estratégica de la organización, dónde ella quiere llegar, todo eso para ver la lógica del desarrollo humano, adónde ella quiere ir y, a partir de ese punto, salir construyendo, lo que sería, entonces, un área de concentración de un curso, donde Usted colabora con el desarrollo de ese profesional que va a salir partiendo de la teoría, pero, al mismo tiempo, práctico en el sentido de que él ya está “charlando” con la realidad. La asignatura tendría que ser, preferentemente, en términos de laboratorio, de empresa en el sentido de que la Facultad reciba esa encomienda y pueda ir trabajando con sus profesores.

De cierta forma, es un poco de lo que se hace aquí, nuestros profesionales van siendo formados en procesos, por ejemplo, cómo hacer el mapa, la “cartografía” de competencia, cómo hacer entrevistas; es un área que yo llamo de *concentración*, que es *práctica*, entonces, *tendría un momento en el desarrollo de la carrera donde sale de las teorías y crea momentos de ejercicios prácticos, por eso no puede ser una única disciplina sino varias.*

► Sobre si los pedagogos son capaces de responder a las demandas educativas contemporáneas

Para ser bien objetivo, ¡NO! Pero, no sé si los nuevos grupos de alumnos que están saliendo, principalmente en estos dos últimos años, tuvieron algunos cambios en sus estudios. Esos cambios fueron provocados, a mi ver, por el mercado del pedagogo de Brasilia que conforman la UnB y algunas escuelas privadas y como yo trabajé en una facultad donde había la carrera de Pedagogía he podido observar, con mirada crítica, lo que pasaba allí. Entonces, diría que no, porque no están siendo capaces de llegar rápidamente al mercado de trabajo y

ayudar, listos para actuar. La demanda de capacitación y desarrollo, de recursos humanos, hoy es enorme y si hablamos solamente de la administración pública federal, en Brasilia, podemos decir que la demanda es muy y muy grande. ¿Cuántas escuelas del gobierno, cuántas escuelas corporativas hay, aquí, en Brasilia? Son tantas que ya existen las universidades del Banco do Brasil, de la Caixa, del Banco Central, etc. Es un mercado de trabajo enorme y, entretanto, nosotros encontramos profesionales que no dan respuestas rápidamente.

► **Sobre el entrevistado, la institución y lo que hacen los pedagogos de su equipo**

Empleador 4 e 5 [EER4 e 5]:”Los dos entrevistados, como ya fue explicado, pidieron para participar de la entrevista en conjunto. Uno de ellos es superintendente de la *Fundação Brasileira de Educação/FUBRAE* y, la otra, es directora del Centro de Enseñanza Técnica de Brasilia-/CETEB, que es una institución particular. Ambos entrevistados tienen más de 70 años. La entrevistada es formada en Antropología y el entrevistado es graduado en Administración de Empresas. El entrevistado destacó que hacia 1960, época de la inauguración de Brasilia, dirigió sus intereses a los principios y métodos de la administración escolar y así coordinó el laboratorio de pedagogía donde ocurrían los desarrollos de materiales de aprendizaje. “Trabajábamos con tecnologías de enseñanza calcadas en materiales impresos”. Como ejemplo, citó: eran ejecutadas tareas con videos, proyecciones, aulas- espectáculo, aulas-estimuladoras y reuniones pedagógicas. Fueron desarrolladas muchas actividades con los profesores de las licenciaturas, por ejemplo, de la carrera de Pedagogía, en el “*Centro de Ensino Unificado de Brasilia* “/CEUB, de naturaleza particular. Trabajábamos, entonces, con lo que es importante en un aula para alfabetizar al alumno

con competencia. ¡No por sapiencia, pero sí con competencia! Entonces, conseguimos hacer una carrera de Pedagogía, que formaba educadores que eran docentes porque lo querían ser, eran orientadores porque lo querían ser, pero ellos podrían actuar en cualquiera de las áreas de Pedagogía. Según el entrevistado ha existido en Brasilia una escuela de formación de educadores que fue abandonada, que se podría recrear, se la llamaba “*escola normal*”, y también “institutos de educación”. Alegó la otra entrevistada que ya existen algunas voces demandando esa vuelta pero añadió que “*Nunca conocí ningún instituto de educación, sea en el Amazonas, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, que preparase al alumno para ser profesor, educador y no simple “dador de clase”, ni fiscal de disciplina. No precisa de nivel superior para ser alfabetizador y, por otra parte, no debe tener nivel superior el profesor de las series iniciales del nivel fundamental. Precisa ser preparado como educador, como agente del proceso.*

► **Sobre las competencias necesarias para un pedagogo en este siglo XXI**

La carrera no contempla la formación de competencias, tampoco para el uso de las tecnologías, por lo tanto, los pedagogos no están preparados para esos temas modernos. Se pregunta si en una carrera de Pedagogía alguien, un día, aprendió qué tiene que hacer durante una evacuación de la escuela por incendio, cortocircuito o inundación. Entonces, esa interdisciplinaridad descontextualizada de la realidad concreta, no tiene límites para la Pedagogía, usted tiene que buscar lo que pueda lograr.

► **Sobre los currículos de la carrera de Pedagogía: ¿qué hace falta?**

Claro que en los últimos años hubo algún cambio en la carrera de Pedagogía, pasó a formar solamente el **generalista**, es decir, resultado de aquella Pedagogía de “antigamente” que aun era menos mala que esta que se enseña hoy día, ahora, que no forma nada, solo ***generalistas***... ¡Absolutamente nada! Antiguamente, por lo menos, había una especificidad. La orientación educativa, la gestión administrativa, la supervisión que se intentó hacer, también desaparecieron, se fueron agua abajo y al pedagogo que se forma, se le ha transformado en pedagogo que no hace nada.

Pienso, también, que la Educación a Distancia en Brasil comienza a andar hacia atrás, por otro lado, cualificar la educación es una actitud indeseable. ¡Usted tiene que hablar de educación y basta! Si la educación es presencial, esas etiquetas, a distancia, semi-directo, semi-indirecto... En los países bien civilizados, usted habla de Educación, aquí, en el DF, es el terror la educación a distancia, delante de las irregularidades practicadas por muchas escuelas de educación básica, principalmente, EJA. Además, el camino que el “*Conselho de Educação*” del DF encontró para escatimar, evitar o impedir esas irregularidades de ventas de certificados, títulos, etc., fue volver **presencial la Educación a Distancia (EAD)**!

El conocimiento de EAD es CERO, por ejemplo, en el *Conselho* cuando hablas en EAD, la primera cosa que viene a su cabeza es una plataforma, no sé cuántos ordenadores, sistemas, aplicativos y en ningún momento ellos podrían entender cómo es que el LOGOS (Programa de Capacitación del profesor *leigo* -profesional sin titulación regular-, a distancia, vía material impreso, desarrollado en el país, en la década de 70) funcionó si no poseían ordenador, no tenían equipos electrónicos, nada, sino material impreso, reuniones pedagógicas y capacitación en micro-enseñanza. En Mato Grosso, 100% de los aprobados en concursos públicos del Estado eran egresados del “*Projeto LOGOS II*”! ¡En el DF, además de retrógrada la visión del Consejo es completamente burra, afirmaron ellos!”

► **Sobre si los pedagogos son capaces de responder a las demandas educativas contemporáneas**

Yo prefiero aquel pedagogo formado hace 50 años porque él ha recibido información, proceso educativo mucho más detallado y amplio que actualmente. ¡Ahora, en estos tiempos, el pedagogo está saliendo de su facultad absolutamente preparado para nada! Repetimos: ¡para NADA! Puede salir de allí e ir a trabajar en un hospital, como puede trabajar en una escuela, o en una carnicería. Llega sin saber hacer NADA. Va a tener que aprender mientras lo hace (...). Va a tener que aprender en la carnicería, con el carnicero; en el hospital, con el gestor y en la escuela aprendiendo con los alumnos y el alumno sabiendo más que él, porque el alumno va a la escuela con su laptop en su bolso, sabiendo cómo acceder a los aparatos de la nueva tecnología sin haber ido a la escuela para aprenderlo.

Desde nuestro punto de vista, es importante aclarar que al empezar el análisis de estas entrevistas, pretendíamos destacar, sólo fragmentos de algunos discursos, pero tras muchas lecturas y reflexiones, optamos, de cara a la calidad de las consideraciones hechas en el ámbito de este apartado, traer a un primer plano, parte substantiva de esas “hablas”. Entretanto, resaltamos que en el último apartado de este capítulo, daremos lugar a la “Triangulación”, donde buscaremos señalar los citados fragmentos generados en fuentes distintas.

En síntesis, teniendo como referencia los cinco ejes estructurales de las entrevistas, tanto con profesores, gestores y estudiosos de la carrera de Pedagogía, como con los empleadores de pedagogos, sin duda, podemos aseverar que el análisis sobre las principales “hablas” de los entrevistados evidenció distintos aspectos merecedores de profunda atención, discusión y posibles cambios en dicha carrera.

En líneas generales, han sido preponderantes las innúmeras críticas a la formación actual generalista, enfocada fuertemente, en muchos casos, para la formación del pedagogo de enseñanza básica, para la clase tradicional, con referencias a partes de las DCNP/2006, por ejemplo a la extinción de las habilitaciones, así como las múltiples competencias esperadas en la formación del pedagogo, constantes del referido documento. Además, con evidentes lagunas en la formación de la dimensión técnico-pedagógica de la carrera, lo que demuestra que el pedagogo llega al campo profesional con competencias técnicas superficiales. Sin embargo, según algunos entrevistados, lo mismo no ocurre en relación a la dimensión política sobre el fenómeno educativo.

*Así, en general, en sus comentarios destacaron que **la carrera es demasiado generalista, además enfatiza la docencia en la clase presencial y tradicional, con énfasis para la educación infantil desconsiderando las otras posibilidades de actuación del pedagogo, tanto en espacios escolares como en espacios no escolares.***

*De igual modo, comentaron, aún, **la obsolescencia de los currículos no sólo porque, grosso modo, están distantes de la realidad concreta, con la cual los pedagogos egresados de las carreras se enfrentan, tanto en relación a los espacios escolares como a los espacios no escolares. Y destacaron, el énfasis en asignaturas de formación teórica en detrimento de la vivencia práctica, entre otros aspectos.***

*Sin embargo, una cosa es cierta: **no sólo la gran mayoría de los profesores, gestores y estudiosos reconocen la fragilidad de la formación actual propiciada en la carrera de Pedagogía, sino también los empleadores de esos profesionales aseveran la insatisfacción con la formación generalista y descontextualizada, distante de las***

demandas educativas y tecnológicas contemporáneas, con la cual llegan los pedagogos en sus instituciones. No en tanto, indican en sus discursos que las facultades privadas están con más oferta de asignaturas en la carrera de Pedagogía con vistas a formación en espacios no escolares, es decir, más consonantes con las demandas laborales actuales.

5.5 - Los grupos de discusión y reflexión de los resultados parciales: las voces de los pedagogos veteranos y de los noveles

En consonancia con lo que hemos expuesto en el capítulo **Metodología**, se llevó a cabo un total de dos *grupos de discusión y reflexión de los resultados parciales*, desarrollados tras la aplicación de los cuestionarios que fueron destinados a los pedagogos en ámbito nacional, vía Internet, por medio de *Google Docs*.

Para la composición de la muestra intencional de los referidos grupos, consideramos los criterios elegidos para la composición del grupo 1 - **“Pedagogos Veteranos”** -conformado por pedagogos que tenían entre 15 y 30 años de ejercicio profesional en la educación y para el grupo 2 - **“Pedagogos Noveles”** - formado por pedagogos con menos de 15 años de ejercicio profesional en el área de la educación. Tales grupos fueron constituidos tomando como referencia no sólo los criterios pertinentes a cada uno de ellos, sino la necesaria observancia a lo más próximo posible de las cautelas metodológicas atinentes a la composición de los dos grupos de discusión, referidas en el capítulo ya citado, **Metodología**.

De este modo, un grupo fue formado por *“Pedagogos Veteranos”* y otro por *“Pedagogos Noveles”*. Los miembros de los dos grupos han sido seleccionados con

apoyo de la *mídia* digital *facebook*, lista de discusión de pedagogos, indicaciones de otros colegas y otros, invitados por teléfono.

Nuestra intención primordial ha sido oír las distintas voces de sus discursos, es decir, de las hablas de los actuantes, a fin de buscar comprender la realidad investigada, desde una perspectiva concreta:

¿Cuál es el discurso sobre los principales aspectos de la carrera de Pedagogía?

Y ¿Qué les parece lo que han dicho los demás pedagogos?

Desde nuestro punto de vista, son éstos los principales interrogantes, teniendo en cuenta la utilización complementaria de tal técnica en el ámbito de esta investigación.

Los dos encuentros para la puesta en marcha de los grupos de discusión ocurrieron en un salón de eventos, lejos de cualquier relación con las instituciones de sus respectivos miembros, y lejos también de la universidad de la investigadora, conforme preconiza el referencial teórico de esta técnica.

En efecto, bajo el citado guion, empezamos los trabajos a partir de una breve introducción al tema, en la que comentaron, en general, los cuestionarios aplicados, y a continuación, con una breve presentación de los actuantes. Tras ese inicio, empezaron a hablar, y por consiguiente, poco a poco a interactuar y discutir sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué le parece la carrera de Pedagogía?

En líneas generales, los grupos empezaron la discusión sobre la formación recibida y el ejercicio real de la profesión, con la finalidad de conocer sus expectativas en relación a la titulación en la Carrera de Pedagogía, sus trayectorias profesionales, tanto como la opinión sobre la identidad del pedagogo, sus desafíos y competencias profesionales.

En seguida, los presentes fueron estimulados a reflexionar sobre los resultados parciales de los cuestionarios, aplicados en ámbito nacional y contestados por sus pares en las cinco regiones brasileñas. Este contraste nos pareció necesario para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

En suma, las hablas expresadas en los hilos de los fragmentos de sus discursos fueron importantes para la mejor comprensión de las “*nuances*” del objeto de estudio, en especial por la comparación de la mirada de estas dos categorías de pedagogos, permitiendo un “*hablar*” coloquial, además de propiciar las bases para la triangulación de los datos y de las fuentes, las cuales serán puestas en relieve en el próximo apartado.

No obstante, nuestro cuidado para que no sobrepasaran las dos horas previstas de discusión, curiosamente, el grupo de “pedagogos noveles” ha mantenido sus “hablas”, por más diez minutos y, tras mucho esfuerzo de la investigadora, por fin, fue concluida la participación.

5.5.1- Caracterización de los actores de los grupos

Los participantes de los dos grupos residían en Brasilia, que es una ciudad planificada y creada, estratégicamente, para ser la capital de Brasil en la década de 1960, como ya fue explicado anteriormente. Ambos grupos se reunieron en octubre de

2013, por la noche, para facilitar la comparecencia de los que tenían compromisos profesionales en otros horarios. Cada uno de los dos encuentros ha sido de más de dos horas.

Fueron invitados para componer el grupo 1, de veteranos, nueve pedagogos que atendían a los criterios de participación que adoptamos, pero sólo han comparecido cinco pedagogos (dos justificaron la ausencia debido una fuerte tormenta que cayó sobre la ciudad y los otros dos no se manifestaron. Sin embargo, optamos por realizar el encuentro con los cinco invitados porque este número atendía al criterio indicado por las normas reconocidas por varios autores que indicaban la presencia de un mínimo de cuatro participantes para la legitimidad del acto (CALLEJO, 2001; ALONSO, 1998).

El grupo 1 era integrado sólo por mujeres, de edades comprendidas entre 40 y 49 años, todas blancas y nacidas en Brasilia, Bahía y Minas Gerais, en representación de tres regiones brasileñas. Cuatro de ellas casadas, con hijos y la otra, última de las cinco participantes, soltera sin hijos.

Todas tienen formación en Magisterio, en la “*Escola Normal*” de nivel medio y la formación superior, en Licenciatura, en la Carrera de Pedagogía, egresadas de instituciones privadas en Brasília (cuatro) y de institución pública, en Bahia (una). Dos tienen Maestría en Educación y las otras Especialización en Educación.

Actualmente, todas ejercen la profesión en distintos espacios de actuación del pedagogo, puesto que dos están frente a clase, otra en la “*Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação*” (EAPE) en el área de capacitación de profesores, otra en la “*Escola Superior do Ministério Público da União*” ejerciendo también función en el área de capacitación de los profesionales además de actuar en tutorías *on line* de cursos

a distancia y la última, actuó, anteriormente, en escuelas, en diversas funciones docentes y de gestión en coordinación y supervisión. Todas informaron tener experiencia de aula, así como la mayoría tuvo experiencia en tutoría y mediación de cursos en ambientes virtuales de aprendizaje.

De igual modo que el grupo 1, fueron invitados nueve pedagogos para participar del grupo 2, bajo el criterio de tener menos de 15 años de actuación en el área de la educación. Todos comparecieron y de los nueve pedagogos, cinco eran mujeres y cuatro, hombres, y en cuanto al color de la piel, había seis blancos, dos morenos y uno negro. De los nueve participantes, uno tenía 48 años (debido a otras ocupaciones, concluyó más tarde sus estudios de la universidad) mientras los demás tenían una edad aproximada a los 25 años. Respecto al origen de los participantes, como ya era esperado, la mayoría nació en Brasilia y los demás en Minas Gerais, São Paulo y Rio de Janeiro, lo que da la predominancia en la participación para los nacidos en la región sudeste de Brasil.

En relación a la formación académica, tres pedagogos informaron tener especialización en el área de gestión y una está concluyendo la Maestría en Educación. Igual que el grupo 1, sólo uno de los nueve pedagogos, cursó la escuela “Normal”, de nivel medio, antes de entrar en la Universidad. Todos concluyeron la Carrera de Pedagogía en Brasilia, ocho son egresados de la Universidad de Brasilia y uno, de una institución privada de enseñanza.

Los participantes actúan en diversos espacios destinados a los pedagogos, así, cinco están frente a clase, de los cuales tres en la Secretaria de Educación del Distrito Federal y los otros dos en docencia, en escuela particular; tres trabajan en proyectos de

educación a distancia, en el equipo de coordinación, de tutoría y mediación de cursos en ambientes virtuales de aprendizaje y la última trabaja en un organismo público, en el departamento de recursos humanos.

5.5.1.1- ¿Cuál es el discurso de los “Pedagogos Veteranos”?

El grupo 1, de hecho, formado por pedagogas veteranas, empezó la discusión muy pronto, incluso una cediendo la palabra a otra participante, es decir, cuando reclamada porque todas querían hablar. Era visible que el discurso del grupo presentaba el mismo hilo conductor, es decir, demostraban, básicamente, la misma comprensión sobre la cualidad de la Carrera de Pedagogía, pasados veinte años. Por supuesto, algunos aspectos llamaron nuestra atención en el discurso del grupo.

En este sentido, a despecho de haber, inicialmente, considerado adecuada la formación recibida en la Carrera de Pedagogía, curiosamente, tras ese primer momento en que de cierta manera, enaltecieron los cursos realizados anteriormente y, escuchadas las primeras críticas a la formación actual, el grupo pasó, casi como un movimiento colectivo, en espiral, a reflexionar sobre las falencias en la formación recibida, señalando la necesidad de ajustes, que sólo la práctica propicia.

Por otro lado, les pareció que la Pedagogía les señalaba un sentido de aplicabilidad para la vida, a juzgar por el comentario de una participante que fue inmediatamente aceptado, incluso, entre sonrisas.

“Nadie sale formado plenamente. En la Carrera se comienza a afilar el sentido de la Pedagogía, si no se hace pedagogía para trabajar, por lo menos se la aplica para ser madre”. [GD1-3]

Así, tras idas y venidas de argumentaciones, observamos que las intervenciones les permitieron que los discursos sobre la Carrera fuesen considerados, parcialmente, adecuados, pero sabiendo que es necesario buscar la formación continuada. De igual modo, concordaron con lo que indicaron los respondientes en los cuestionarios sobre la formación “*en parte*” de la carrera.

“Creo que, “en parte”, quiere decir “cojo”, puesto que la Carrera es más teórica, le falta la práctica”. [GD1-4]

Así, bajo estas reflexiones, afirmaron ser “alarmante” la situación referente a la remuneración, aunque no la consideran lo más importante ya que comentaron que sus preocupaciones mayores eran con la formación, seguida de la identidad, de la pedagogía y de las relaciones interpersonales.

Respecto de *las competencias necesarias para la formación del pedagogo* concordaron plenamente en que el conocimiento acerca del fenómeno “aprendizaje” es determinante. Así como el dominio del campo teórico-pedagógico, saber planificar una aula/clase y su material pedagógico, ser coherente con lo que indicaron en el cuestionario. Fundamental, según el grupo, es conocer el campo educativo, como expresa esta “habla”:

“¡Y la formación continuada porque si no inviertes no eres profesor!”
[GD1-1]

Las intervenciones de los participantes permitieron analizar la incertidumbre de su identidad como pedagogo, puesto que hablan como profesores, como en el ejemplo anterior, y también como pedagogos, por lo tanto, es nítida la confusión en su identidad profesional. Por cierto, cabe la reflexión: ¿son profesores, pedagogos, o las dos cosas a la vez? ¿Y en Brasil, todo pedagogo es profesor?

Entienden que la universidad no consigue juntar la teoría y la práctica; se queda en el terreno de una formación mucho más teórica, con pocas oportunidades de práctica, sobre todo, la formación actual de Pedagogía. Esa “habla” es consonante con la que se presentó en las respuestas a los cuestionarios. En los fragmentos de sus discursos es nítida la comprensión de que la universidad no conoce las necesidades prácticas del profesional de Pedagogía. Además, alegan que eso no se constata sólo en la carrera de Pedagogía sino en las otras también. Consideran la universidad distante de la realidad concreta, sobre todo, cuando comparan con su formación con la formación actual

“En mi época, la pedagogía enseñaba incluso sobre la “*catapora*” (varicela). Conocíamos al niño no sólo en su mente, sino en su físico también.” [GD1-5]

En cuanto a la formación para los espacios no escolares, en general, dejan claro que no la han tenido, incluso porque se han licenciado antes de la implantación de las DCNP/ 2006, que ha previsto la inclusión de estos espacios en el currículo de la Carrera de Pedagogía. Las “hablas”, a seguir, lo ilustrarán:

“En mi tiempo de estudio no existía esa formación. ¡Eran habilitaciones!” [GD1-4]

“Creo que no. El concepto espacios no escolares, aún es un concepto desconocido en Pedagogía, incluso poco discutido, elaborado o pensado hasta por quien elaboró las DCN’s”. [GD1-1]

Al discutir sobre la formación actual en la Carrera, en líneas generales, bajo la experiencia con los nuevos colegas pedagogos, fueron unánimes en considerar que

“La formación realmente no está como la desearíamos, sobre todo en relación a los aspectos metodológicos de formación inicial, además de que el curso es devaluado por los propios pedagogos”. [GD1-3]

5.5.1.2 - ¿Cuál es el discurso de los “Pedagogos Noveles”?

A su vez, el grupo2, con los pedagogos noveles, empezó, curiosamente, la discusión, tras el discurso lleno de emoción de uno de los actuantes, que tomó la palabra resaltando:

“¡Tenemos una formación teórica fantástica!” [GD2-1]

A continuación, citó importantes estudios realizados sobre ese campo. Al mismo tiempo, muy de repente, cambió también su “habla”, por supuesto, tras las primeras intervenciones de los demás participantes:

“En parte esa formación llegó, pero carente de formación y de práctica.” [GD2-1]

De esa forma el grupo adhirió a esa “habla”, incluso argumentando que otras carreras, por ejemplo, la de Administración y Psicología, dan mayor énfasis a la parte práctica, tal como empresa júnior o prácticas, al contrario de la Pedagogía, que se queda en el terreno de los discursos teóricos, cuando muchos de nosotros tenemos algunos proyectos, pero, en general, de investigación, lo que nos lleva a la situación señalada.

“Quedamos muy perdidos y hacemos diferentes proyectos. Falta enfoque y si tú navegas entre los proyectos, te quedas inseguro, de verdad.”[GD2-4]

“Por otra parte, sus “hablas” evidencian el entendimiento de que la universidad forma al investigador, no los formó para la clase” [GD2-6]

En efecto, también otros en sus intervenciones se refirieron a que no era éste su enfoque en el ámbito de la carrera, según esta “habla”:

“No busqué disciplinas que fuesen para trabajar con educación infantil, preferí discutir “atravesado”. [GD2- 9]

Dicha comprensión mantiene coherencia con los fragmentos del discurso que se presentan:

“Yo no sé si yo fui negligente en la carrera o si la carrera de Pedagogía es negligente en relación al que se propone” [GD2- 10]

“Tú vas a ser el profesional con tu necesidad y la demanda que tienes”. [GD2- 8]

“El pedagogo entra en el mundo del trabajo, sin saber lo que hacer, no existe una actuación en aquella práctica, en general.” [GD2- 7]

“La práctica como pedagogo deja mucho que desear”. [GD2- 9]

Ante ello, debemos comprender que en los fragmentos de los discursos del grupo hay sintonía con lo que indicaron los respondientes en los cuestionarios, sobre todo en el sentido de que la formación recibida es parcial y de que entienden que la Carrera presenta carencias formativas.

A despecho de las críticas evidenciadas en sus intervenciones y reflexiones el siguiente fragmento del discurso, de cierta forma, ameniza lo que fue destacado anteriormente,

“No hay formación que contemple todo lo que es necesario para su práctica cotidiana.” [GD2- 8]

Sin embargo, en sus “hablas” añadieron el entendimiento de que la Carrera, en la actualidad, es, como dijo uno de ellos el “*Frankenstein*” y cabe al alumno buscar su direccionamiento. De hecho, observamos en muchas hablas las “*n*” críticas a la

formación generalista implementada tras la implantación de la renombrada DCNP/2006. Así, reza dicho documento que el pedagogo entienda, *grosso modo*, de todo, como mínimo. Si esto ocurriera, sería de modo muy superficial, más de lo que es. Este planteamiento nos permite un nuevo cuestionamiento: Además, si indica que el pedagogo buscará en el posgrado la especialización. ¿Antes de eso, cómo lo hace?

“Como yo ya estaba en un aula, dirigí mi carrera para EJA y Educación Infantil”. [GD2-1]

Partieron, entonces, para la discusión sobre ¿hasta qué punto beneficia al pedagogo enfocar un área específica de la Carrera, o aprender un poco de cada cosa?

“Hay tantas áreas en que el profesional puede actuar, que nunca va a estar plenamente satisfecho con la formación”. [GD2-2]

De cara al discurso entusiasta del colectivo de actores acerca de las posibles oportunidades de actuación profesional, tanto en espacios escolares como en los no escolares, como se esperaba, la cuestión quedó abierta, sin consenso, en relación al ¿cómo hacer eso en la práctica! Puesto así, preguntamos: ¿Hasta qué punto el problema no reside en la búsqueda de enfoque en un área de la carrera? ¿No sería un problema de definición, de estrategia académica para ser adoptada por las Facultades de Educación para la puesta en marcha del currículo? ¿No cabría el nombramiento de un profesor orientador para el alumno ingresante en la Carrera, que le acompañara en la elección de las asignaturas?

A continuación, siguieron hablando sobre las dificultades que les depara el cotidiano profesional. En especial consideran la cuestión de la formación continuada, y, en general, entienden que “*la persona cuando quiere capacitarse independiente de curso gratuito, se echa atrás*”, pero, al mismo tiempo el grupo advierte, también, que en

el día a día no es así la realidad, puesto que hay problemas de recursos financieros para pagar los cursos, sumados a la necesidad de cumplir turnos variados de trabajo, como resultado de bajos sueldos etc. Además, fue voz corriente en el grupo que “el pedagogo, en ningún lugar, es valorizado”, de modo que las intervenciones permiten señalar que son coherentes con muchas dificultades presentadas en los cuestionarios y, por supuesto, complementadas con las demás observaciones.

“La principal dificultad que tuve fue saber el valor de la Pedagogía”.

“¡Reconocimiento! ¿Lo que tenemos que hacer, además de lo que hacemos?” “Reconocimiento y valorización... hay personas que entran en la Carrera con la intención de jubilarse.”

“Devaluación profesional reflejada en la ausencia de los padres en la escuela.”

“Dominar el uso de las tecnologías”

“Innovación y aversión a la tecnología por parte de muchos profesores.”

Respecto de la formación para actuar en espacios no escolares, como preconizan las DCNP/2006, los discursos indicaron “*muy parcialmente*”, teniendo en cuenta que algunos hicieron asignaturas optativas que, de cierto modo, propiciaron una noción, pero es un punto débil de la carrera, porque no hay un direccionamiento y atención a esos espacios, que casi ni son considerados, según sus voces. También, destacaron que “*Es más automático entrar direccionado para la sala de aula*”.

“En parte, pero yo hice el curso en el área de TI -Ordenador en la Educación”. [GD2- 8]

“Había una asignatura llamada Pedagogía Empresarial, y a partir de allí, conocí al pedagogo de otros espacios.” [GD2- 1]

“Tuve esa formación más para lo escolar. Sólo descubrí ese espacio en unas prácticas fuera de la Facultad, donde pude también conocer otros espacios. El enfoque de la Pedagogía acaba siendo el aula. [GD2-2]

Por lo demás, es visible en el discurso del grupo, a despecho de las debilidades de la carrera, la comprensión compartida en fragmentos, tales como:

- *“Sólo quien tiene vocación debería cursar la carrera”*,
- *La necesidad de cambiar el pensamiento de algunos profesores (escuela como espacio de tristeza)*,
- *Aprender a trabajar con las TIC*,
- *Mejorar el sueldo y la consiguiente revalorización profesional.*

5.5.1.3 - Los discursos de los Pedagogo- Veteranos y Pedagogos Noveles: similitudes y diferencias en sus “hablas”

► Sobre la carrera de Pedagogía

Los discursos que son más visibles con algunas observaciones comunes en los discursos de los dos grupos. Además de en todos los aspectos reflejados, tanto en relación a las debilidades de la carrera de Pedagogía, especialmente cuando apuntan a *la formación generalista, con enfoque en la teoría y con muchas brechas en la preparación práctica para la actuación profesional, en especial de los recién egresados. Ambos grupos señalan la necesidad de actualización permanente, con la perspectiva de la educación continuada. Además, consideraron, cuando la hubo, la*

precaria atención para la actuación en espacios no escolares. Pero los veteranos argumentaron que la formación recibida por ellos fue más adecuada que la actual.

Los discursos que más enfatizaron la falta de la práctica en la carrera vinieron del grupo de pedagogos noveles, incluso coherente en los juicios sobre la formación recibida en el grupo de los veteranos.

De modo general, fue posible identificar en los fragmentos de los discursos de los dos grupos, la necesidad de conocer la carrera, a fin de poder enfocar la posible área de interés para la actuación profesional. Además, ilustraron el desconocimiento acerca de las posibilidades de actuación profesional, concretamente reclamada por los noveles que usaron para sustentar sus argumentos la analogía con “Frankenstein” en la formación de los alumnos, por no saber lo que deben enfocar. Por supuesto, ambos indicaron que la formación en espacios no escolares, todavía, es un concepto desconocido en la Pedagogía, poco discutido, elaborado, incluso pensado, por supuesto, incluso por quien elaboró las DCPN/2006.

► *Sobre las dificultades para la actuación del pedagogo.*

En los discursos de los pedagogos noveles, especialmente, fue posible identificar la necesidad del reconocimiento del pedagogo, de la función y de la propia valorización profesional. Pero, en los discursos de ambos grupos se evidenció la importancia de la identidad, ora reconociéndose como profesores, ora como pedagogos, pero los actores de los dos grupos, en general, expresaron la voluntad de actuar en la profesión.

► *Sobre las competencias para la actuación pedagógica*

Ambos grupos indicaron que el pedagogo debe tener un profundo conocimiento acerca del fenómeno del aprendizaje. Así, como el dominio del campo teórico-pedagógico, saber elaborar un plan de clase y material pedagógico. Sin embargo, observamos, particularmente, en las “hablas” de los pedagogos veteranos, en buena medida, la dirección de la carrera para el público infantil, retomando sobre todo la práctica que conocíamos desde la infancia.”

Los dos grupos destacaron la importancia y la necesidad de preparación para el uso de la tecnología, de la innovación, porque algunos de los profesores son resistentes a las tecnologías, como citaron en las “hablas”: “aversión a la tecnología por parte de algunos de los profesores”.

► *Sobre la formación para trabajar en espacios no escolares*

Como era de esperar, los pedagogos veteranos argumentaron que en su tiempo la carrera propiciaba las habilitaciones. En cambio los noveles, refieren a la formación para actuar en espacios no escolares, como un concepto poco elaborado y discutido “los espacios no escolares, todavía, son un concepto desconocido en la pedagogía, poco discutido, elaborado, pensado incluso por quien elaboró dichas DCNP/2006”. Por otro lado, incluso en el grupo de los noveles, hubo actores que dijeron que conocieron los espacios no escolares fuera de la facultad.

Los pedagogos noveles, también, advirtieron de que no saben si las personas consiguen comprender esos espacios no escolares y comentaron que “el enfoque de la Pedagogía acaba siendo el aula”.

5.6. Entre la triangulación de las fuentes, actores y técnicas

Encontramos en Flick (2007, p.243) la definición de triangulación en el sentido de que se utiliza “para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”.

En esta línea de pensamiento, Flick (2007, p. 280-281) argumenta que la triangulación puede, significar la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, puesto que “las distintas perspectivas metodológicas se complementan con el estudio de un problema y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual”. Además, asevera que la idea de que se vaya consolidando poco a poco es la de que ambos son complementarios y, por lo tanto, podemos hacer la triangulación bajo la unión del conjunto de datos e informaciones. *Grosso modo*, las respuestas a los cuestionarios se analizan en cuanto a su frecuencia y distribución; por otra parte, las respuestas en las entrevistas se analizan y son comparadas con las de los cuestionarios.

En el ámbito de esta investigación, adoptamos la triangulación del tipo metodológica fundamentado en el presupuesto de que puede ser establecida entre métodos, por ejemplo, la combinación de un cuestionario con una entrevista semiestructurada (Denzin, 1989b, p. 239-240, apud. Flick, op. cit. p. 244).

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la opción metodológica de usar distintas técnicas y fuentes de recogida de información y datos (análisis documental, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, fotografías y vídeos) a lo largo de esta investigación permitió que se comprendiera la

triangulación metodológica, como procedimiento de importancia fundamental para el alcance de los objetivos propuestos. Las informaciones recopiladas a través de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron la base primordial para identificar los posibles “ciegos” de los cuestionarios, así como analizar la coherencia y posibles contradicciones que pueden ocurrir entre los discursos de los actores.

En otras palabras, la adopción de la referida estrategia metodológica ha propiciado una visión más abarcadora e integral de la investigación, puesto que por medio de los datos numéricos combinados con las informaciones, es decir, con las “voces” de los actores, se ponen de relieve importantes aspectos que revierten en unidad y profundización de nuestros análisis.

En este contexto, estableceremos una síntesis de la triangulación desde los principales aspectos contemplados en la discusión sobre la Carrera de Pedagogía brasileña, componentes del **Marco Teórico** de esta investigación, tanto como del análisis documental y objeto de indagación en los cuestionarios, en las entrevistas y en los grupos de discusión. *Por oportuno, aclaramos que a lo largo del desarrollo de este análisis, tuvimos la expectativa de que, de forma indirecta, la triangulación fuera establecida, por medio de la discusión de los aspectos principales relacionados con dicha carrera. Por tanto, veamos:*

- ▶ **Carrera de Pedagogía**
- ▶ **Competencias necesarias para el Pedagogo actual**
- ▶ **Directrices curriculares para la carrera de Pedagogía (MEC/2006)**
- ▶ **Formación del pedagogo actual resultante en un perfil profesional capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas**
- ▶ **Formación de pedagogos para actuar en espacios no escolares**

► La Carrera de Pedagogía

En relación a la Carrera de Pedagogía, desde un punto de vista teórico presentado por los autores, estudiosos y legisladores del área queda muy claro que la carrera padece una alarmante crisis de identidad, incluso a partir de la falta de consenso sobre la denominación: Carrera de Pedagogía o Ciencias de la Educación.

Córdova (2009, p. 5) considera la cuestión de la identidad de la Pedagogía como materia de difícil conceptualización, sobre todo porque, a lo largo de los años, ha prevalecido en Brasil una superposición de conceptos de educación y pedagogía. Así, según explica, “la conceptualización de educación se presenta como una **práctica social**, y la Pedagogía viene a ser conceptualizada, a continuación, como la **ciencia** de la educación.”

Según reafirma este autor, la Pedagogía, a su vez, se refiere, principalmente, a una “práctica educativa” que se realiza de manera sistemática, metódica, planificada, evaluada, con una intencionalidad específica, por cuanto es un fenómeno no difuso, sino intencional y sistematizado según métodos que orientan esta práctica desde la identificación de los educandos, en la definición de lo que se les quiere enseñar, en la ordenación de estos contenidos y en la identificación de sus objetivos factuales, conceptuales, procedimentales y de actitud.

Además, vemos que Houssaye (2004, p. 9) denuncia el no reconocimiento y la incompreensión que la Pedagogía sufre y afirma que “a los profesionales les usurparon el derecho y la legitimidad para elaborar el saber pedagógico”. Y señala que:

“(…) la Pedagogía no es un campo que reuniría los oficios de la infancia y los oficios de los adultos; no es un campo disciplinar como

la psicología, filosofía o sociología. Entiende, asimismo, que la Pedagogía no es un objeto (prácticas y concepciones para analizar según abordajes disciplinarios o metodológicos) y tampoco una calidad (un saber-hacer o un saber-ser a comunicar); o una posición ideológica (los “pedagogos” opuestos, por ejemplo, a los republicanos).”

Sintetiza, aun, su pensamiento afirmando que la “Pedagogía es un abordaje específico, es una reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona, el pedagogo, que, antes que nada, es un práctico teórico de la acción educativa”. Houssaye (2004, p. 10).

Respecto a ese aspecto advierte Bardisa (2006, p. 16) que

“Parece ser, por tanto, que las reformas no logran tener éxito si no son fruto de un debate social e transparente, y menos aún, si son impuestas de arriba abajo con la opinión en contra o frente a resistencias evidentes del profesorado, que, en definitiva, es quien tiene que aplicarlas.”

Recordemos que en los años 2000 los estudiosos brasileños trabaron innumerables discusiones sobre la carrera de Pedagogía, a fin de subsidiar la elaboración de las DCNP/2006, a ejemplo de la discusión en torno al binomio docencia/acciones pedagógicas. “Lo pedagógico y lo docente son términos interrelacionados, pero conceptualmente distintos; reducir la acción pedagógica solamente a la acción docente es producir un reduccionismo conceptual, un estrechamiento del concepto de pedagogía” (Libâneo, 2002, p.30).

Por otro lado, cabe a nosotros hacer alguna reflexión respecto de la visión reduccionista del trabajo pedagógico en la docencia, que no corresponde a las demandas contemporáneas provenientes del mercado laboral, según voz corriente de los

entrevistados, pedagogos respondientes a los cuestionarios y actores de los grupos de discusión, teniendo en cuenta que se requiere de un pedagogo una formación amplia, capaz de actuar en distintas unidades del desarrollo humano.

De igual modo, los respondientes a los cuestionarios, también, indicaron en las categorías que *la Carrera de Pedagogía es demasiado generalista y la formación se torna muy fragmentada y superficial*, dejando brechas fuertes, además de enfatizar la docencia y la clase presencial enfocada en la educación infantil, no hay gran base teórica ni práctica que enlace con la realidad de la escuela pública. Aun, advirtieron que *las instituciones de enseñanza superior deben tener más rigor en el proceso de desarrollo de la Carrera de Pedagogía, razón por la cual es elegida por muchos que no siempre pretenden actuar en el área*, simplemente desean tener una enseñanza superior y por ser considerada de fácil acceso, por lo tanto, se torna desvalorizada en la academia y en el mercado de trabajo.

A continuación, no ha sido diferente lo que dijeron los entrevistados sobre la carrera de Pedagogía, como la cita que sigue

“Las carreras de Pedagogía *ofrecidas presentan propuestas curriculares dispares* (con solicitar los currículos desarrollados en algunos cursos de diferentes regiones del país, se tendrá una noción clara del tema). La oferta simultánea de gestor, docente, educador social, educador de jóvenes y adultos, de la infancia etc., deja vaciada la formación del pedagogo, concebida la pedagogía en cuanto ciencia de las teorías y prácticas pedagógicas. Pretender en un curso ofrecer formaciones tan complejas vacía, frustra y no contribuye a cambiar los rumbos de la educación en el país.”[EDR3]

Concuerdan los empleadores, como está ilustrado en la próxima “habla”

“(…) dieciocho años que yo actúo en políticas públicas, donde siempre hay un componente de capacitación y formación de personas, *siempre con pedagogos en el equipo y los veo, poco preparados a los profesionales de pedagogía, sobre todo para tratar en intervenciones muy claras(…)*” [EER3]

Por cierto, no será necesario ilustrar con lo que dijeron los actantes de los grupos de discusión, teniendo en cuenta que salvo algunas observaciones en cuanto a la formación anterior a los últimos veinte años, considerada por algunos la época como parcialmente adecuada, ambos grupos de pedagogos hicieron críticas sobre la formación generalista y superficial de la Carrera.

Por oportuno, no olvidemos que en el capítulo **Marco Teórico** y, en especial, en el apartado **Análisis Documental**, han sido objeto de destaque las críticas de distintos autores sobre los currículos de la Carrera de Pedagogía, principalmente en cuanto al carácter generalista que se manifestó en la práctica de la actual formación.

Como ejemplo, retomemos la investigación sobre la Carrera de Pedagogía presencial, llevada a cabo por Gatti y sus colaboradores (2009) y las significativas contribuciones del importante estudio *“70 años de la Carrera de Pedagogía en el Brasil: un análisis a partir de la visión de diecisiete pedagogos primordiales”*, en que el autor destaca

“Si la teoría movilizó el camino de la carrera, la práctica fue dejada de lado. Con todo, por las variadas críticas que expresaron a la parte práctica, sea por su ausencia, sea por su inconsistencia, dejaron claro que su apartamiento de la carrera no fue más perjudicial a su propia formación porque ya contaban con referenciales reunidos a lo largo de la Escuela Normal, frecuentada por la mayoría. Así, la práctica, un elemento conceptual constituyente de la pedagogía, parece no haber encontrado entrada en su propia carrera” Cruz (2009, p. 1192).

Además de las citas referidas, debemos considerar también la investigación realizada sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, de Frison y Corrêa de Moraes (2009, p. 7) donde los ciento treinta sujetos que respondieron, todos indicaron “la necesidad de que los conocimientos trabajados en la Carrera de Pedagogía estimulasen a los académicos a construir saberes y competencias que los habilitasen para actuar en diversos espacios educativos (...)”.

Más allá de su importancia y consonante con la resonancia de las críticas de los distintos actores y autores, esa triangulación nos permitió, sin duda, registrar la configuración del mosaico de una carrera que empezó enferma y, hoy, se encuentra agonizando en los bancos de las Facultades de Educación de Brasil.

► Las competencias necesarias del pedagogo actual

Antes que nada, destacamos que adoptamos en esta investigación la concepción de competencia de Perrenoud, según la cual “actualmente se define una competencia como la aptitud para enfrentar un conjunto de situaciones análogas, movilizandole de una forma correcta, rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, aptitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de raciocinio” (Perrenoud y Thurler, 2002, p. 19). Llama nuestra atención el concepto de que competencia siempre demanda una serie de aspectos que se presentan y se desarrollan conjuntamente: saberes, conocimientos, valores, aptitudes y habilidades.

En esa línea de pensamiento, debemos poner de manifiesto que el alcance con el cual se ha definido el perfil del pedagogo en las DCPN/2006 propicia muchas posibilidades de actuación, puesto que se requieren de este profesional competencias

múltiples. Así, paradójicamente, en el análisis del artículo 5º observamos en los objetivos declarados, la intención de la supuesta formación de un “*Súper Pedagogo*” o “*Pedagogo Múltiple*”, al exigirse del egresado competencias amplias que, ciertamente, no tendrá oportunidad de adquirir, por el simple hecho de no haber aprendido, en su formación, (llamando nuestra atención) entre otras, las siguientes:

- IV - trabajar, en espacios escolares y no escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo;
- V - reconocer y respetar las manifestaciones y necesidades físicas, cognitivas, emocionales, afectivas de los educandos en sus relaciones individuales y colectivas;
- VI - enseñar la Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes, Educación Física, de forma interdisciplinar y adecuada a las diferentes fases del desarrollo humano;
- VII - aplicar los lenguajes de los medios de comunicación a la educación, en los procesos didáctico-pedagógicos, demostrando dominio de las tecnologías de información y comunicación adecuadas al desarrollo de los aprendizajes significativos;

Sobre este aspecto, también, Triches y Evangelista (2012, p. 3) al analizar el artículo 5º, señalan el amplio alcance de lo que se espera de la actuación profesional del pedagogo, y se muestra un amplio espectro de la futura actuación profesional desde la perspectiva de la formación de un “generalista” de la educación. De acuerdo con el análisis que hicieron “existe la expectativa de que se forme un “súper-profesor”, como consecuencia directa de la ampliación del concepto de docencia, que constituye el eje de las DCNP”.

En los cuestionarios, los respondientes indicaron 16 categorías de competencia, y destacamos las tres primeras en que se perciben las supuestas deficiencias de su formación: categoría 1- Didáctico-pedagógica con énfasis en el saber planificar y elaborar proyectos pedagógicos, materiales pedagógicos, planes de enseñanza y aula, integrando nuevos saberes y metodologías; categoría 2 - Dominio de los contenidos teórico-técnicos y de la legislación referentes a la educación con vistas a desarrollar la función de mediador y organizador del proceso enseñanza/aprendizaje en Espacios Escolares y No Escolares, pues se puede actuar en la escuela, en la empresa, en el hospital o en la calle. Actuar en cualesquier ambientes profesionales donde el enfoque sea el trabajo pedagógico; categoría 3 - presencial o a distancia, con conocimiento de los campos de actuación profesional técnico-docente, perspectivas y desafíos.

En efecto, los pedagogos entrevistados resaltaron, en general, la necesidad de la formación del pedagogo desde múltiples competencias, porque reconocen sus actuaciones en distintos espacios, como se ilustra aquí:

“Creo que el pedagogo, actualmente, debe estar preparado para ejercer múltiples funciones, pues no existe sólo la pedagogía escolar. Y en el desempeño de sus funciones escolares existen muchos desafíos sean ellos administrativos, educativos, en relación con la familia y la comunidad, entre otros aspectos.” [EDR22]

Respecto de las competencias, también los grupos de discusión destacaron que la carrera se centra, cuando mucho, en la formación de la docencia para la educación infantil y reconocen que hay necesidad de que el perfil del egresado sea actualizado, tanto como el currículo debe formar para otras competencias, incluso previstas en las Directrices Nacionales. Ambos destacan la importancia y necesidad de preparación para el uso de la tecnología, de la innovación e indican que sobre ese aspecto es notorio que

algunos profesores se resisten a las tecnologías, como citaron en el “habla” “*aversión a la tecnología por parte de algunos de los profesores*”.

Son visibles las consideraciones comunes en los discursos de los grupos de discusión no sólo en los de los autores referenciados, sino también en las de los demás actores sobre las competencias necesarias para la formación actual del pedagogo. Por otra parte, la reflexión sobre las competencias a partir de las indicadas en el desarrollo de esta investigación, principalmente a las dieciséis categorías definidas en el cuestionario, nos lleva a las debilidades de la propia Carrera de Pedagogía, expresando, *grosso modo*, que la formación es para la educación infantil y con enfoque en el espacio escolar.

► **Las Directrices Curriculares para la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)**

A despecho de la importancia que las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía – DCNP/2006 puedan tener como documento orientador y de función reguladora para las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), públicas y privadas brasileñas, objetivando una base nacional común a los currículos de la referida Carrera en un país con la dimensión territorial del Brasil, es incuestionable que se constituya en uno de los puntos de mayores conflictos y discordancias entre los pedagogos.

Es increíble que, aunque el proceso de elaboración de las DCN de las carreras de grado en Brasil se inició, oficialmente, a partir de la década de 90, sólo en 1999, el MEC instituyó una Comisión de Especialistas para tratar de elaborar las directrices curriculares de la Carrera de Pedagogía.

Paradójicamente, fueron necesarios casi diez años para que surgiera el embrión de las Directrices Curriculares de la Pedagogía, cuyas discusiones alcanzaron mayor impacto en 2005, cuando el MEC presentó la primera versión del Proyecto de las DCNP y, después de largos debates, modificado en diversas versiones. Así la década de los años 90 estuvo caracterizada por una búsqueda de reformulaciones de la Carrera de Pedagogía, que puede ser atribuida a las mudanzas ocurridas a través de las distintas iniciativas para un ordenamiento de las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía (DCNCP).

En ese contexto, a lo largo de esta investigación tuvimos oportunidad de reflexionar, basados en el **Marco Teórico**, así como en el apartado de **Análisis Documental** en que ella ha sido, detalladamente, analizada. Por consiguiente, desprendemos algunos importantes aspectos, entre los cuales, la elaboración de dichas directrices ha dado lugar a una verdadera “*arena pedagógica*”, caracterizada por concepciones distintas de dos grandes grupos de educadores. Así, uno defendía la docencia como base de formación de la Carrera de Pedagogía y, otro, las acciones pedagógicas. De esta forma, la discusión no resuelta sobre la Carrera con vistas a la definición de las DCNP/2006 gravitó en torno al binomio “*docencia x acciones pedagógicas*”.

De acuerdo con Evangelista & Triches (2008, p. 2), tales críticas se concentraron de manera notable en dos grandes corrientes contrarias:

- i) una, compuesta por educadores miembros de la “*Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE*”, que defendían la *docencia*, como base de la formación de los pedagogos, y;

- ii) otra, formada por educadores que ponían el énfasis de la formación del pedagogo en la *actividad pedagógica*.

Tras idas y vueltas en las reformulaciones del texto de las DCN de Pedagogía, la versión final, presentada en 2006, indicó una aparente búsqueda, por parte del MEC, de contemplar el proceso de discusión ocurrido en el área educativa.

Además, en el artículo 2º, se define el perfil del pedagogo estableciendo que su formación inicial debe ser encaminada al ejercicio de la docencia en la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Elemental; en cursos de la Enseñanza Media -en la modalidad Normal-; y, en cursos de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que están previstos conocimientos pedagógicos.

Respecto, aún, a la docencia, vimos que el párrafo 1º presenta una concepción de docencia más integral, superando los límites físicos del aula tradicional, puesto que:

“§ 1º Se comprende la docencia como acción educativa y proceso pedagógico metódico e intencional, construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las que influyen en conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía, desarrollándose en la articulación entre conocimientos científicos y culturales, valores éticos y estéticos inherentes a procesos de aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento, en el ámbito del diálogo entre diferentes visiones del mundo.”

Sin embargo, podemos comprender mejor la concepción de la llamada docencia ampliada en el artículo 4º, donde está definida la actividad docente:

“Párrafo único. Las actividades docentes también comprenden participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, englobando:

I - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;

II - planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no-escolares;

III - producción y difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educativo, en contextos escolares y no-escolares” (Resolución CNE/CP n° 01/2006).

En efecto, es importante complementar el análisis de las Directrices con Cruz (op.cit., p. 1203) quien señala que las habilitaciones en la Carrera de Pedagogía tuvieron el mérito de representar uno de los puntos de más difícil consenso en las discusiones sobre la propia carrera. Descartar, mantener o reformular hicieron del debate un embate, cuyo reflejo es fácilmente percibido en las Directrices Curriculares para la Carrera de Pedagogía de 2006.

Al ser indagados en los cuestionarios sobre las DCNP/2206, más del 40,00% informó que **no** la conocía o la conocía **en parte**. La reflexión sobre tales indicativos es, por supuesto, muy curiosa, teniendo en cuenta que *parte significativa de los pedagogos* ejercen su función, según dijeron, *sin conocimiento de su marco regulatorio*. Desde nuestro punto de vista eso es, mínimamente, preocupante y nos remite a la pregunta:

¿Dónde estará el problema?

Respecto de lo que dijeron los pedagogos y profesores de la Carrera de Pedagogía entrevistados, observamos en sus “hablas”, en general, que destacan a la docencia como base de la formación respaldada en su concepto de *docencia ampliada* contemplada en dichas Directrices, lo que es un aspecto positivo considerado por

muchos entrevistados, por lo cual se justifica su adopción. También, apuntan como de gran relevancia el relieve dado a las tres dimensiones:

¡Docencia, investigación y gestión, como requisitos que permiten al pedagogo egresar de la facultad bien formado!

Por otro lado, en algunos autores ya comentados, son notorias las críticas que hacen en relación a su alcance que, según algunas “hablas”, conduce a una formación pulverizada, apresurada, debido, muy probablemente, a su carácter genérico, como en este discurso de un profesor:

“Las DCNP/2006 por pretender atender a varios intereses de segmentos de la sociedad (legisladores del MEC/CNE; dirigentes de entidades de clase; investigadores, profesores y pedagogos) presentaron, después de largo período de incubación, una legislación que, por su permisiva flexibilidad /posibilidades de formación, vació la Carrera de Pedagogía, la formación y la profesión del pedagogo. Así, descaracterizó la Carrera al hacerla específica del profesional, generó una insatisfacción generalizada en profesionales, gestores y educandos. Vale verificar los índices de evasión de los cursos pos-DCN Pedagogía”. [EDR3]

También en los grupos de discusión, al hablar sobre las directrices, los que las conocían, añadieron la convicción de que la Carrera, en la actualidad, es como dijo uno de ellos, el “*Frankenstein*”, y cabe al alumno buscar su direccionamiento, porque no lo hay. De hecho, observamos en las muchas “hablas”, críticas en relación a la formación generalista implementada después de la implantación de las DCNP/2006. Así, expresa dicho documento que el pedagogo debe entender de muchos aspectos, y lo que pueda adquirir será de modo muy superficial, más de lo que ya es. Además, se indica que el pedagogo buscará en el posgrado la especialización.

¿Antes de eso, qué hace como egresado de la Carrera?

► La formación del pedagogo actual resulta en un perfil profesional capacitado para responder a las demandas educativas contemporáneas

En primer lugar, nos cabe recordar que las principales investigaciones referidas en el ámbito de este estudio sobre la Carrera de Pedagogía, tales como la obra de Cruz, de Gatti y Frison y Corrêa de Moraes evidencian, indudablemente, que la formación del pedagogo es, desde siempre, descontextualizada de una realidad concreta, no sólo teóricamente, sino también en relación a los preceptos de las directrices de la Carrera.

Desde tal consideración, retomemos lo que indicaron los respondientes a los cuestionarios:

“Creo que es lamentable cómo se presenta hoy la Carrera de Pedagogía. Recibimos profesionales en la escuela que no saben ni contar una historia para los niños, no se sienten comprometidos con el acto de aprender además de no saber "enseñar" los conceptos básicos para los alumnos. Además, la profesión ya está tan desvalorizada que aquí mismo, en Brasíla, ya no tenemos cursos en las universidades

9 más tradicionales de la ciudad y cuando alguien se arriesga a elegir esta profesión pasa a ser motivo de broma social y es desestimulado en alto grado en el propio ámbito de la facultad. ”

“No bastan habilidades con las nuevas tecnologías, es necesario tener una comprensión profunda del concepto de tecnología, sobre todo las tecnologías sociales como estrategia de emancipación. ”

Además, comentaron que pocas asignaturas favorecen una visión más amplia sobre las políticas educativas del país y otros temas. Por cierto, mínimamente, que más asignaturas fuesen contempladas en el currículo, resultaría en lo más próximo de la

formación de un perfil profesional apto para responder a las demandas educativas contemporáneas con una formación, por ejemplo, volcada al uso de las tecnologías en la educación y las atribuciones pedagógicas.

Por cierto, en las entrevistas encontramos comentarios similares:

“No, quien recibe una formación pulverizada, pos-2006, entiende un poco de todo y no fija un conocimiento ni se apropia en profundidad de saberes necesarios a la resolución de situaciones, problemas de complejidad del contexto actual. No tiene dominio de los saberes científicos específicos ni de las demás ciencias que fundamentan la educación. Por lo tanto, hace intervenciones superficiales, no realiza diagnósticos capaces de no sólo promocionar cambios sino alterar la calidad y niveles de los resultados de aprendizaje esperados, para un país que se pretende insertado en un mundo del siglo XXI. Éstas son las consecuencias de una formación apresurada etc.” [EDR3]

“No. Las prácticas extra-escolares quedan en un segundo plano. El énfasis está todo puesto en la docencia para la enseñanza fundamental y educación infantil.” [EDR4]

“Pienso que sí, una vez que el pedagogo no actúa solamente y preferencialmente, en escuelas.” [EDR 12]

“Hubo una ampliación en el ámbito de actuación del profesional a ser formado por medio de la carrera, lo que ha generado dificultades para trabajar con todos los aspectos que se espera de un curso de graduación con duración media de 4 años. Las DCN/2006 - Pedagogía preconizan la formación de un profesional por medio de prácticas, estudios teóricos, investigación y reflexión crítica que reúna estudios sobre filosofía, historia, antropología, psicología, sociología, lingüística, entre otros. Más allá de preparar al graduando para trabajar en contextos escolares y no escolares.” [EDR25]

“En líneas generales, la formación del pedagogo hoy -vamos a llamar de hoy esos últimos cinco años-, sin duda, no responde a las demandas

del siglo XXI. Además, yo no sé, si de hecho, el pedagogo está preparado para un mundo moderno, no sé si sabe hacer uso de una nueva tecnología, no sé si sabe explotar el uso del *software* nuevo, de un simulador nuevo, etc. La persona ve muchas veces la acción de gobiernos, de ayuntamientos, anunciando compras de *tablets* y laboratorios de informática, y ¿qué pasa? ¿Porque todo puede parecer una evolución y nosotros tenemos ejemplos prácticos de eso, pero la pregunta se refiere hasta qué punto estamos preparados para utilizar esa modernidad?” [EER2]

Por fin, veamos lo que dijeron los grupos de discusión, por añadidura a los demás:

“El pedagogo entra en el mundo del trabajo sin saber lo que debe hacer, no existe una actuación en aquella práctica, en general.” [GD2-7]

“La práctica para el pedagogo deja mucho que desear”. [GD2- 9]

► La formación de pedagogos para actuar en espacios no escolares

Indican las DCNP/2006 que las actividades docentes también comprenden la participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, que engloban lo que sigue, incluso puede se ver la composición entre formación y salida profesional.

- planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;
- planteamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares; producción y

difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educativo, en contextos escolares y no-escolares

Entretanto, resaltamos que, al mismo tiempo que *las directrices indican la actividad docente en espacios no escolares, no definen lo que es un espacio no escolar*. Por otro lado, al no definir el concepto “no escolar” se crea la posibilidad de que se propicie en la referida carrera una formación amplia, a veces difusa, y sin ejes específicos.

Además, el análisis de las entrevistas, a veces, las “hablas” de algunos pedagogos, así como de profesores de la Carrera señalaron desconocimiento y no comprensión sobre la actuación de los pedagogos en espacios no escolares, como establece el Art. 5º, específicamente en los apartados referentes al egresado de la Carrera de Pedagogía que debería ser apto para:

- IV - trabajar, en espacios escolares *y no escolares*, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo;
- XIII - participar de la gestión de las instituciones planteando, ejecutando, acompañando y evaluando proyectos y programas educativos, en ambientes escolares *y no escolares*;
- XIV - realizar investigaciones que proporcionen conocimientos, entre otros: sobre alumnos y alumnas y la realidad sociocultural en que éstos desarrollan sus experiencias no escolares; sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje, en diferentes medios ambiental-ecológicos; sobre propuestas curriculares; y sobre organización del trabajo educativo y de las prácticas pedagógicas.

En los cuestionarios obtuvimos información sobre preparativos para actuar en *espacios no escolares*; a su vez, en un **48,60%**, *indicaron conocer "En Parte" el tema, en un 27,65%, "No" y, sólo el 19,55% ha escrito "Sí"*. Los resultados, aquí indicados, son preocupantes porque hay evidente sintonía acerca de lo que piensan los pedagogos respondientes sobre *su formación con vistas a la actuación profesional*, así como sobre *la preparación para actuar en los espacios no escolares*.

Asimismo, en las entrevistas, pudimos comprobar que dijeron lo mismo que en los cuestionarios, al juzgar por los discursos de los empleadores, en especial de las instituciones atinentes a espacios no escolares, que no es necesario destacar. Por otra parte, presentamos fragmentos de entrevistas con profesores de la Carrera y con pedagogos.

“No. La estructura curricular pone solamente una asignatura, con 45 horas. Los espacios no escolares son muchos: hospital, cárcel, casa de mayores, sindicatos, órganos de la justicia, etc. Esa multiplicidad de espacios, demandaría otra carrera de Pedagogía.” [EDR6]

“Ese es uno de los problemas de esta Carrera, incluso porque la gran mayoría de los profesores que allí actúan tienen poca experiencia en actuación en esos espacios, lo que disminuye las posibilidades de intercambio de conocimientos y experiencias. Además, las investigaciones en Brasil sobre este campo de actuación son, numéricamente, poco expresivas y acaban no atrayendo alumnos para esas discusiones.” [EDR7]

“¡NO, NO! Las propias Universidades no tienen claro qué función es ésta. El propio Pedagogo no cree, tampoco, en ese espacio. Son pocas las experiencias existentes, porque el profesional no percibió, aún, que debe luchar para ocupar tales áreas. La idea aún está considerándose (en nuestra región) como asistencialismo.” [EDR16]

“Pienso: ¿qué institución es no escolar, o qué significa no escolar? Esto no se resume a empresarial, muchas veces se confunde con pedagogía empresarial, si está en los movimientos sociales, si está en los órganos públicos, las instituciones, los departamentos estatales, en la industria, ¿dónde está? ¡Falta profundizar ese tema! La carrera de Pedagogía, actualmente, no da cuenta, en la graduación, de formar bien a ese profesional, por lo tanto, él podría tener más de una especialización.” [EPR7]

“La legislación autoriza tal formación, entretanto, las cuestiones anteriores explican mi forma de analizar la formación, la actuación, en la Carrera de Pedagogía versus la demanda social. La descalificación de la formación y del ejercicio del profesional de la pedagogía en el contexto brasileño alejó serios profesionales/pedagogos de sus campos de actuación, los reflejos ya se evidencian en los espacios escolares y no escolares.” [EDR3]

“Como ya dije, la formación de pedagogos que actúen en espacios no escolares tiene poca presencia en los currículos de la Carrera de Pedagogía. Hay una demanda fuerte para ese campo de actuación y oigo a muchos estudiantes reclamar sobre esa carencia.” [EDR4]

En resumidas cuentas, buscamos lo que dijeron los grupos de discusión y, en gran medida, observamos que se fueron añadiendo a los demás actores, puesto que como era esperado, los pedagogos **veteranos** argumentaron que en su tiempo, la Carrera propiciaba las habilitaciones, y así, al contrario de los **noveles**, se refirieron a la formación para actuar en espacio no escolar, aunque se la reconociera como un concepto poco elaborado y discutido, puesto que “*el espacio no escolar, aún, es un concepto desconocido en pedagogía, poco discutido, elaborado, pensado, hasta por quien elaboró las DCNP/2006*”. Por otro lado, en el grupo de los **noveles**, hubo actores que dijeron haber conocido los espacios no escolares fuera de la facultad”.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos los resultados de la investigación sobre los desafíos que afronta la formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI. Partimos de la premisa de que estamos en la sociedad del conocimiento y de que la educación es o debería ser un asunto prioritario.

Se han tenido en cuenta los objetivos previstos que, junto a las cuestiones formuladas y al problema, constituyeron el eje orientador de esta investigación. En su desarrollo se ha buscado identificar el hilo conductor de los respectivos discursos, “hablas” y respuestas sobre la carrera de Pedagogía en Brasil.

Recordemos que mientras se habla mucho en distintos medios sobre la importancia de la educación, en agendas de congresos y seminarios internacionales, en los discursos convertidos en *slogans* oficiales, la historia registra que los países que superaron sus graves dificultades, principalmente socioeconómicas, la consideran en sus acciones políticas, programas y metas gubernamentales reflejadas, especialmente en la escuela pública, buque insignia del sistema educativo de un país. En coherencia con todo ello, observamos que, en general, la discusión sobre la educación brasileña gravita en torno a la búsqueda de nuevos caminos y estrategias que conduzcan a mejora de la calidad de la educación en todos sus niveles.

De igual modo, no hay duda de que para alcanzar la enseñanza superior de calidad es necesario priorizar el contenido de la enseñanza básica porque cada nivel de enseñanza prepara el siguiente, como una configuración en espiral o de una pirámide, estableciendo una dinámica sistémica, en una especie de simbiosis educativa.

Ante este escenario considerar la educación como vector determinante para el desarrollo socioeconómico de un país, es por lo que decidimos investigar la carrera de Pedagogía brasileña ya que, a pesar de que en las últimas décadas ha ampliado su abanico de puestos profesionales, gracias al desarrollo de las TIC, sus respectivas facultades están dedicadas a la formación de la docencia tradicional.

Sin embargo, no hay duda de que hoy el pedagogo puede representar un papel estratégico en el escenario educativo brasileño como posible agente, que actúa en distintos espacios y modalidades del Sistema de Enseñanza Nacional, como docente o no docente, en espacios escolares o no escolares tanto en contextos de aprendizaje presencial como a distancia.

En ese sentido, este capítulo ha sido organizado, básicamente, en dos grandes apartados: en el primero, abordamos los principales resultados mostrados en el ámbito del **Análisis Documental** y en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión y reflexión de los resultados parciales; en el segundo, presentamos algunas recomendaciones que juzgamos pertinentes para el desarrollo de la Carrera y proponemos nuevas líneas de formación que respondan a las actuales tendencias laborales y a las correspondientes competencias pedagógicas.

Más allá de las limitaciones y de las lagunas que este estudio pudiera presentar, indicamos que los resultados que serán examinados muestran los grandes desafíos surgidos desde el origen mismo de la carrera de Pedagogía en Brasil hasta actualidad, tal y como ya han sido planteados en las investigaciones citadas y corroboradas en los discursos de los actores involucrados en esta investigación.

Como hemos mencionado en los párrafos anteriores, la reflexión sobre el problema y la hipótesis nos condujeron a algunas cuestiones de investigación que se constituyeron, a su vez, en interrogantes claves, hilos conductores y ejes estructurales del trabajo de campo y de su análisis posterior.

En consonancia con esta perspectiva, destacamos que nuestros esfuerzos se han centrado en el objetivo principal: *contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los principales documentos oficiales de la carrera de Pedagogía, con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en el que desarrollan sus prácticas profesionales.*

Asimismo, hemos tratado de identificar las principales dificultades que estos profesionales encuentran en el ejercicio de su profesión y averiguar cuáles son las competencias requeridas, estableciendo el necesario contraste con las narraciones de otros actores.

En efecto, como hemos mostrado en los capítulos anteriores, estas son las indicaciones más importantes para destacar los principales problemas que emergieron al contrastar el pensamiento de los pedagogos (respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales), con los aportes teóricos y legales pertinentes a la carrera, y, a su vez, secundados por los profesores, gestores y empleadores entrevistados.

Presentamos a continuación las principales respuestas a las principales preguntas de investigación hechas en este estudio.

- **¿Hasta qué punto la actual Carrera de Pedagogía en Brasil está en consonancia con las competencias definidas en las directrices nacionales de la Carrera de Pedagogía (DCPN/2006)?**

Empezamos, primeramente, abordando las DCPN/2006 desde el “habla” de una profesora entrevistada:

“Las carreras de Pedagogía ofrecidas presentan propuestas curriculares díspares en algunas carreras de diferentes regiones del país. La oferta simultánea de gestor, docente, educador social, educador de jóvenes y adultos, de la infancia etc., deja debilitada la formación del pedagogo al concebir la Pedagogía como ciencia de las teorías y prácticas pedagógicas. Pretender que en un único curso se pueda ofrecer formación tan compleja frustra, debilita y no contribuye para cambiar el rumbo de la educación en el país [EDR3]”.

Por una parte aclaramos que, pese a la indiscutible importancia de las DCPN/2006, de acuerdo con lo que dice esta entrevistada y puede observarse en las principales investigaciones referidas a lo largo de este estudio (Cruz, Gatti y Frisón, Evangelista y Triches, Corrêa de Moraes) se puede afirmar ***que la formación del pedagogo brasileño es, desde siempre, descontextualizada de una realidad concreta, no sólo teóricamente, sino también en relación a los preceptos de las directrices de la Carrera de Pedagogía.***

En efecto, los resultados de esta investigación, que proceden del estudio de campo y tienen base en el **Marco Teórico** y las indicaciones señaladas en el **Análisis Documental**, nos permiten afirmar que ***la gran mayoría de los autores y actores hicieron innumerables críticas alas DCPN/2006, no sólo por las discordancias***

teóricas-conceptuales ya discutidas, sino sobre todo en relación con la forma como funcionan en los Estados brasileños componentes de la muestra analizada.

Respecto al aspecto tratado, podemos destacar que el *primer problema de las DCPN/2006* viene, desde su concepción debida a su *imprecisión conceptual, razón por la cual es necesario que* reflexionemos desde lo que se señala a continuación:

“cuando se hizo un recuento de palabras en la Resolución, tuvimos el siguiente resultado: la palabra “docencia/docente” aparece ocho veces en el texto; “profesor”, cinco; “licenciatura/licenciado”, nueve; “gestión”, nueve; “investigación”, cuatro; “producción de conocimiento”, una; y, “pedagogo”, no aparece (Evangelista y Triches, 2008, p. 9).

Además, sobre esto mismo análisis, Libâneo destaca que “las imprecisiones conceptuales presentes en el texto de las DCNP/2006 resultan en definiciones operativas muy confusas para la actividad profesional del pedagogo” (2006, p. 845).

Resulta sorprendente que, *teniendo en cuenta que es un documento imprescindible como marco orientador y regulador para el desarrollo de una carrera de alcance nacional, su texto debería llamar por su nombre a los egresados. ¡Que ninguna vez lo haga, es, como mínimo, paradójico!*

Por otro lado, no obstante su significativa importancia - como base nacional para el desarrollo de una carrera de enseñanza superior -, hemos visto que *los resultados de esta investigación indican que, en general, dichas directrices son muy amplias, tratadas de modo superficial y fragmentario, al presentar un conjunto de asignaturas, considerablemente, dispersas, que promueven una formación generalista, como*

consecuencia directa de la ampliación del concepto de docencia, que se constituye como el eje de las DCNP.

En líneas generales, estamos de acuerdo con los pedagogos participantes en esta investigación, puesto que una simple mirada sobre lo que se espera del pedagogo en el ámbito de las DCNP/2006 nos remite a un currículo que propicia, en general, una formación muchas veces sin una finalidad e identidad claras.

En efecto, llamó nuestra atención que del análisis de las entrevistas, una vez más y de forma expresiva, los entrevistados, en general, resaltaron la formación pulverizada y de poca profundidad durante toda la carrera, especialmente tras las DCNP/2006.

Ilustra esto, una simple lectura del artículo 2º de las DCPN/2006, donde se define el perfil del pedagogo estableciendo que su formación inicial debe estar encaminada al ejercicio de la docencia en la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Elemental; en cursos de la Enseñanza Media -en la modalidad Normal-; y, en cursos de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que están previstos conocimientos pedagógicos. De igual modo, en el Art.5º se indican dieciséis (16) amplios ítems, los cuales aparecen como las competencias requeridas al egresado de dicha carrera, y que fueron abordados anteriormente, en **Análisis Documental**.

Además, los resultados del análisis de los currículos de la Carrera de Pedagogía desarrollados en el ámbito del *Análisis Documental* evidenciaron que la Carrera de Pedagogía ocupa una parte significativa de su currículo enfatizando la formación teórica específica del pedagogo a partir de otras áreas que, en general,

se basan en la educación. De igual modo, la mayoría de las universidades analizadas no ofrece asignaturas relacionadas con la actividad pedagógica en espacios no escolares, y presentan pocas disciplinas ligadas a tecnologías aplicadas a la educación.

Sobre este aspecto, Gatti afirma que “la parte curricular que propicia el desarrollo de habilidades profesionales para la actuación en las escuelas y en las aulas resulta muy reducida. La relación teoría-práctica tal y como viene propuesta en los documentos legales y en las discusiones del área, también se muestra comprometida desde esta base formativa” (Gatti, 2009, p.21).

“Hay una crisis de identidad evidente en investigaciones y en la bibliografía del área. Se espera que esta carrera forme un profesional con tantas competencias, que no logrará profundizar en ninguna de ellas.” [EDR24]

En resumen, identificar las asignaturas ofrecidas en las carreras de Pedagogía de las Instituciones Públicas (IES) en el **Análisis Documental** ha permitido tener una visión general del “menú” formativo de la graduación brasileña en Pedagogía, al analizar las cinco instituciones de educación superior seleccionadas en cada región brasileña y reflexionar posteriormente sobre lo que indicaron los actores en el trabajo de campo.

En este contexto, es importante considerar, como premisa fundamental para la formación del pedagogo, que su actividad profesional se realiza en espacios escolares y no escolares e que considera la docencia como base que se complementa con la formación teórico-práctica en otros saberes específicos de la Pedagogía. Desde esta perspectiva, la docencia es comprendida como acción educativa y proceso pedagógico

metódico e intencional, construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las cuales influyen en conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p.7)

Así, comprendemos, que *los resultados de esta investigación como un todo y en relación no sólo con el Parecer CNE/CP n. 05/2005, en especial con las Directrices Curriculares Nacionales de la Carrera de Pedagogía (DCNP/2006) evidencian que tales importantes documentos no se tienen en cuenta, integralmente, en la formación del pedagogo brasileño.*

2. ¿Las universidades públicas brasileñas contemplan en los currículos de la carrera de Pedagogía asignaturas compatibles con la posible inserción de sus egresados en espacios escolares y no-escolares, según indican las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Pedagogía (MEC/2006)?

Desde nuestro punto de vista, al analizar los currículos de la muestra de las universidades públicas brasileñas en el capítulo **Análisis Documental**, desde el inicio nos llamó la atención que la clasificación de las asignaturas en función de las cinco categorías de análisis contempladas en nuestro estudio evidenciaba que *la formación en espacios no escolares se encuentra en el plano de las intenciones. Porque y como se ha observado en los objetivos declarados de las instituciones públicas formadoras de pedagogos, no se contemplan, de hecho, en las asignaturas. Lo mismo se aplica a la categoría de las Tecnologías en la Educación, dado que están muy poco contempladas por las IES analizadas.*

En consonancia con nuestros hallazgos, tampoco en las carreras seleccionadas de la región Norte se encontraron asignaturas destinadas a la teorización del “oficio docente” y tampoco a las “tecnologías”. De igual modo, en el Nordeste, no fueron registradas disciplinas cuyo enfoque estuviera relacionado con los “contextos no escolares” (Gatti, 2009, p.26).

Es importante considerar que, respecto a esa laguna en la formación del pedagogo, coinciden tanto en los discursos de los entrevistados, como en las numerosas críticas hechas por los empleadores y los grupos de discusión. Incluso hubo jóvenes pedagogos formados en la capital del país que, en los grupos, afirmaron que conocieron espacios no escolares con ocasión de las prácticas fuera de la universidad, porque no hubo asignaturas sobre este tema en la carrera. Además, también advirtieron que no saben si las personas consiguen comprender esos espacios no escolares, porque, todavía, “el enfoque de la Pedagogía acaba siendo el aula”.

Asimismo, en los cuestionarios, los pedagogos destacaron preocupantes resultados sobre la preparación en la carrera para actuar en **espacios no escolares**: el **48,60% informó que “En Parte”**; el **27,65%, “No”**; y, **solamente el 19,55%, “Si”**.

Presentamos, para confirmar, lo anterior fragmentos de entrevistas con profesores de la carrera

“Ese es uno de los problemas de esa carrera, porque la gran mayoría de los profesores que actúan en ella tienen poca experiencia de actuación en esos espacios, lo que reduce las posibilidades de intercambio de conocimientos y experiencias sobre los mismos. Además, las investigaciones en Brasil sobre ese campo de actuación son, numéricamente, poco expresivas y acaban sin atraer alumnos para tales discusiones.” [EDR7]

“Las propias universidades no tienen claro qué función es esa. El propio pedagogo no cree en ese espacio. Son pocas las experiencias existentes, el profesional no percibió aún que deberá luchar para ocupar esos lugares. La idea todavía está pasando (en nuestra región) como asistencialismo.” [EDR16]

“No. La estructura curricular pone solamente una asignatura con 45 horas. Los espacios no escolares son muchos: *hospital, cárcel, centro de mayores, sindicatos, justicia, etc. Esa multiplicidad de espacios demandaría otra carrera de Pedagogía.*” [EDR6]

3) ¿Hay discrepancia entre la formación ofrecida y las demandas profesionales actuales?

Respecto a la formación en la carrera de Pedagogía, observamos que sólo un **30,17%** de los pedagogos que respondieron al cuestionario consideró que ha sido preparado para la actuación profesional. Ese porcentaje es verdaderamente preocupante y explicable si consideramos que no se contemplan en las facultades los nuevos escenarios en los que podrían desempeñar un trabajo pedagógico. Se mantiene por tanto un currículo tradicional desvinculado de las nuevas demandas sociales de intervención que a su vez son utilizadas por egresados de otras carreras universitarias.

¿Qué faltó en la formación?

En síntesis, en sus justificaciones vimos que ***destacaron que la formación en la carrera de Pedagogía es demasiado generalista y superficial, además, la docencia en la clase presencial se imparte de modo tradicional, subraya que la formación incide principalmente en la educación infantil sin considerar otras posibilidades de actuación.***

En líneas generales, *en esta investigación han sido preponderantes las innúmerables críticas a la formación actual generalista, con énfasis en la formación del pedagogo para la enseñanza básica, especialmente para la clase tradicional. Observamos que, en general, tales críticas se presentan tras la implantación de las DCNP/2006 y de las múltiples competencias esperadas en la formación del pedagogo que son constantes en el referido documento. Además falta la preparación para otros espacios que, incluso muchas veces ni siquiera se contemplan en los currículos de la carrera, así como la extinción de las antiguas habilitaciones, surgidas en una época tecnicista.*

De igual modo destacaron la obsolescencia de los currículos no sólo porque, *grosso modo*, están distantes de la realidad concreta en la que los pedagogos egresados de las carreras se enfrentan, sino también en relación a los espacios escolares como a los espacios no escolares. Destacaron, entre otros aspectos el énfasis puesto en las asignaturas de formación teórica en detrimento de la experiencia práctica.

Pocas asignaturas favorecen una mirada más amplia sobre las políticas educativas del país y otros asuntos, como por ejemplo los relacionados con las tecnologías en la educación, de los ambientes virtuales de aprendizaje y de las atribuciones pedagógicas del director, coordinador y secretario escolar.

Comentarios similares encontramos en las entrevistas

“Al ampliar el ámbito de actuación profesional a en la carrera, se han generado dificultades para trabajar en todos los aspectos esperados de la carrera.” [EDR25]

“En líneas generales, la formación del pedagogo hoy, vamos a llamar HOY a estos últimos cinco años, sin duda, **NO** responde a las

demandas del siglo XXI. Además, yo no sé si de hecho el pedagogo está preparado para un mundo moderno, no sé si sabe hacer uso de una nueva tecnología, no sé si sabe explotar el uso de un nuevo *software*, de un simulador nuevo, etc. Vemos, a veces, el movimiento de gobiernos, de alcaldías, para la compra de *tablets* y laboratorios de informática, ¿y después? ¿Hasta qué punto seguirán? Porque eso puede parecer una evolución y nosotros tenemos ejemplos prácticos de eso, pero, ¿hasta qué punto?” [EER2]

En ese sentido, Aires (2009, p.442) también comenta que “*añádase a esa inadecuada e insuficiente estructura tecnológica, la inexistencia de equipos de profesores preparados, de espacios físicos y de material de apoyo*”.

Además, esa autora respecto la necesaria formación de los actores, destaca la siguiente aportación de Aparici (2003)

“La alfabetización tecnológica o digital como usualmente es conocida no significa el dominio de una destreza instrumental y mecánica. Tampoco es tener acceso al conocimiento de una herramienta sin considerar los profundos cambios que conlleva la introducción de una tecnología en un determinado ámbito. Así, el desarrollo de la alfabetización digital implica un acto de comprensión-acción con el fin de actuar y modificar un determinado entorno”.

Sin embargo, una cosa es cierta: ***no sólo la gran mayoría de los profesores, gestores y estudiosos reconocen las fragilidades de la formación actual propiciada en la carrera de Pedagogía brasileña, sino también los empleadores. Estos últimos afirman, de forma muy enfática, la insatisfacción con la formación generalista y descontextualizada, muy distante de las demandas educativas y tecnológicas contemporáneas con las que llegan los pedagogos a sus instituciones. Recordemos que los empleadores hicieron tantas, críticas a los egresados de Pedagogía que no hay necesidad de retomarlas.***

Por otro lado, no podemos dejar de señalar las importantes consideraciones de todos los empleadores en el sentido de que, en general, actualmente los Pedagogos llegan a sus instituciones con un discurso” crítico, reflexivo y político”, de construcción de conocimientos, aunque en la práctica, en general, pocos saben cómo desarrollar las actividades básicas de planificación pedagógica que deberían haber conseguido para su área de actuación profesional. De hecho, esto corrobora los resultados a los que llegamos en el análisis de la distribución de asignaturas en los cinco Estados brasileños, en los que priman los temas teóricos en detrimento de otros específicos para la intervención.

A continuación, al reflexionar sobre las principales evidencias apuntadas en esta investigación, comprendemos como algo primordial tener en cuenta que los pedagogos indicaron muchas dificultades para el desarrollo profesional en el día a día, que ya fueron comentadas en el capítulo de **Análisis de las Informaciones y Datos**.

En efecto, resaltaron como *principales dificultades en su vida profesional, la desvalorización y la falta de reconocimiento profesional*. Cambiar esta imagen es primordial, no sólo en los cuestionarios sino también, en las entrevistas y en los discursos en los grupos de discusión. Tal como se observó, esto por sí sólo demuestra la necesidad de priorizar, no sólo mediante el discurso de “*patria educadora*”, sino con decretos y acciones concretas que resulten un mayor reconocimiento *profesional que incida, a su vez, en la adecuada formación de la carrera de Pedagogía*.

Ya en el análisis de los grupos de discusión en que aseveramos que en sus hablas, principalmente de los “*pedagogos noveles*”, fue posible identificar la necesidad del reconocimiento del pedagogo, de su función y de su propia valoración profesional.

En los discursos de los grupos se evidenció la discusión acerca de la identidad de la Pedagogía y por consiguiente del pedagogo, puesto que, ora se reconocen como profesores, ora como pedagogos, lo que muestra la débil construcción identitaria académica profesional.

Como vimos a lo largo de esta investigación, en especial en el Marco Teórico, la Identidad de la propia carrera de Pedagogía es una entre las muchas cuestiones abiertas, cuyo embrión reside, también, a partir de la controversia de cómo debe ser denominada la carrera: Pedagogía o Ciencias de la Educación, que todavía se mantiene como una cuestión abierta.

Respecto a la cuestión citada en el párrafo anterior, la discusión también gravita en torno a la base legítima de la carrera entre “la docencia” como lo disponen las DCNP/2006 o “acciones pedagógicas”, como pregonan los firmantes del “Manifiesto de Educadores Brasileiros (2005)”, referido en esta investigación. ¿Serán excluyentes? ¿No serán caras de una misma moneda? En cuanto a las dificultades, los pedagogos, en el trabajo de campo, indicaron las competencias que juzgaban necesarias para su respectiva formación cuyas consideraciones comunes aparecen en todas las instancias de recogida de datos e informaciones.

En cuanto a la competencia didáctico-pedagógica para elaborar planes de enseñanza y de aula los proyectos y materiales pedagógicos no sólo se han destacados por los pedagogos en el cuestionario y ratificados en el ámbito de los grupos de discusión, sino además apuntados en las entrevistas con los empleadores. Todos los señalan como la principal laguna en la formación actual de los pedagogos.

A juzgar por el hecho de que esa competencia ha sido, de forma recurrente, citada por los pedagogos, podemos concluir que *-tal como sus empleadores-* ellos también sienten la carencia de esa competencia en su formación para poder actuar en los distintos puestos de trabajo, no sólo en escuelas, sino también, en otros espacios que demandan el desarrollo de actividades de cuño pedagógico, tales como *hospitales; movimientos sociales; ONGs; bancos, primordialmente en áreas de capacitación y desarrollo de personas; en diferentes instituciones de naturaleza pública y privada.*

En coincidencia con las competencias profesionales y considerando, la importancia de la formación contemporánea del pedagogo, bajo el abanico de posibilidades de la actuación profesional, consideramos de significativa importancia en su formación, la atención especial al uso pedagógico de las TIC, ahora, también las digitales, TICD- teniendo en cuenta su inserción en la vida cotidiana de las personas y en el entorno escolar y no escolar.

En ese sentido, los pedagogos al hablar sobre **las tecnologías en su formación**, reclamaron más asignaturas relacionadas con ellas, en el transcurso de la carrera de Pedagogía, puesto que, también, consideran importante que el pedagogo tenga conocimientos sobre el uso integrado de las tecnologías en la educación.

Presentaron sugerencias además, respecto a la necesidad de actualizar las Asignaturas de Didáctica y Metodología, teniendo en cuenta que es necesario abordar las tendencias contemporáneas de trazo tecnológico. Asimismo, destacaron que tales asignaturas, muchas veces, se limitan a presentar tendencias históricas, sin la debida sincronía con los planteamientos actuales, tanto con los aspectos económicos, culturales, políticos, como los pedagógicos que están presentes en esa relación de la

educación con la tecnología.

Cohherentemente con esta explicación tomemos, por ejemplo, los grupos de discusión de “**Pedagogos Veteranos**” y “**Pedagogos Noveles**” que, también, *destacaron la importancia y necesidad de preparación para el uso de la tecnología y de la innovación, aunque los pedagogos noveles advirtieron, incluso que algunos profesores en la universidad, son resistentes al uso pedagógico de las tecnologías porque, en general, ellos mismos tienen dificultades con su uso.*

Asimismo, entendemos que, hoy más que nunca, la inserción de las tecnologías en la formación del pedagogo redundará, indudablemente, en la formación de un perfil profesional con competencias múltiples, probablemente más apto para responder a las demandas docentes y pedagógicas contemporáneas, en especial las digitales. Se trata, por cierto, de un desafío más para el currículo de la carrera de Pedagogía.

Por supuesto, esto demandará nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que requieren la necesaria ambientación con las herramientas de la informática, con el desarrollo de estrategias creativas y plausibles para resolver problemas, y también de saber trabajar con situaciones nuevas. Todo ello revertirá en el desarrollo de nuevas competencias tecnológicas, interpersonales y comunicativas, además de buscar una comprensión más profunda del concepto de tecnología y de las posibilidades de su uso. Estas estrategias pedagógicas pueden propiciar la autonomía del aprendizaje, desde la perspectiva de una educación emancipadora y la construcción del conocimiento compartido.

Todo lo anterior demandará de los pedagogos responder al desafío de buscar una nueva mirada sobre cómo se enseña y cómo se aprende en espacios formativos tanto presenciales como mediados por tecnología.

En los días actuales, a veces, se puede solicitar al pedagogo que, en el ámbito del desarrollo de sus actividades pedagógicas profesionales, presente un proyecto para un curso en ambiente virtual de aprendizaje, que elabore una normativa o el análisis de un determinado curso o evento educativo o de empresa en los que se hace un uso interactivo de las herramientas virtuales, lo que nos lleva a preguntarnos: *¿cómo hacer, si en la carrera no hubo asignaturas sobre esta temática?*

A continuación, debemos aclarar que estamos convencidos de la imposibilidad de generalización de los resultados obtenidos por esta investigación, teniendo en cuenta su énfasis en el abordaje cualitativo, no obstante, haber sido secundado por datos cuantitativos. Asimismo, a la luz de criterios metodológicos, este abordaje no permite que haya generalizaciones.

Por otro lado, basados en las consistencias y consonancias de los principales resultados evidenciados a lo largo de esta investigación que, como hemos visto, en general, han sido corroborados por los distintos actores, podemos considerar que coadyuvan con importantes referencias y contribuciones para el análisis y desarrollo de probables cambios de la carrera de Pedagogía en Brasil.

Efectivamente, empezamos esta investigación motivados en buscar responder si

¿Estamos formando pedagogos brasileños para el trabajo presente, para el futuro o para ayer?

Además, bajo la hipótesis de que

“La carrera de Pedagogía en Brasil forma a los pedagogos para ayer”.

En resumidas cuentas, basados en la configuración de las asignaturas de la carrera de Pedagogía desarrollada en los cinco Estados, también de las cinco regiones brasileñas, hechas en el **Análisis Documental** y a juzgar por los hallazgos y evidencias señaladas en esta investigación, principalmente en las voces de los pedagogos, profesores, coordinadores, gestores y estudiosos de la carrera de Pedagogía, aun respaldados por las opiniones de los empleadores, *podemos afirmar que en Brasil tal vez no estemos formando al pedagogo para hoy, sino para ayer, lo que confirma, sin duda, nuestra hipótesis.*

En otras palabras, comprendemos que es imprescindible resaltar que el MEC, atiende la demanda fundamental de formación de enseñanza superior a los profesores del Curso Normal, como determinó a LDB/1996. Por consiguiente, tras una década de implantación de las DCPN/2006 en la reformulación del currículo de la carrera de Pedagogía brasileña se pealcó énfasis en la docencia en el segmento infantil y elemental. Resultó que, en la práctica, dicha carrera terminó dando una nueva cara, guardadas las debidas proporciones en el Normal ampliado olvidándose de otros nichos de intervención pedagógica donde el pedagogo puede actuar.

6.1. RECOMENDACIONES y PROPUESTAS

A lo largo de este estudio, especialmente en la fase de campo, tuvimos oportunidades de reflexionar, detalladamente, respecto de las especificidades de la Carrera de Pedagogía, lo que nos impulsó a señalar algunas *recomendaciones* que

juzgamos importantes, teniendo en cuenta que son fruto de los resultados obtenidos en esta investigación:

- 1- Creación de una comisión de especialistas en educación para la evaluación de la actual DCNP/2006, considerando que en 2016 se cumplirán diez años desde que fuera instituida. Además, a juzgar por los resultados de esta investigación, así como de todas las demás investigaciones citadas en este estudio, entendemos como asunto urgente que el MEC imparta una “convocatoria **pública**”, con vistas a la necesaria evaluación y demás providencias por considerar que es imprescindible una revisión de la referida carrera;
- 2- Respecto a las DCNP/2006, no cabe duda de su incuestionable importancia como *documento orientador y marco regulador para las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), públicas y privadas brasileñas, al objetivar una base nacional común a los currículos de la referida carrera de Pedagogía, en un país con una dimensión territorial como la de Brasil.*

Al mismo tiempo, las actuales DCNP se constituyen en uno de los puntos de mayor conflicto y discordancia entre los pedagogos, desde su concepción e imprecisión conceptual hasta la forma en cómo las instituciones ponen en marcha la carrera de Pedagogía, con gran parte de sus asignaturas concentradas en la formación básica de la educación o de áreas a ella conexas, en detrimento **de asignaturas que versen sobre conocimientos específicos que reviertan en los nuevos perfiles profesionales exigidos por la sociedad del conocimiento.**

- 3- Por lo tanto, es urgente la discusión sobre los nuevos ámbitos de intervención pedagógica y sobre las salidas profesionales previstas para la carrera de Pedagogía, sin olvidar que su base fundamental está en la enseñanza y en aprendizaje.

Es fundamental que las acciones pedagógicas estén contempladas, en dicha Carrera, incluso con el sentido de docencia ampliada.

- 4- Además, desde la perspectiva de la *inserción de los espacios no escolares, objeto de análisis en esta investigación, parece necesario un amplio debate sobre tales espacios, a fin de que en los programas de Pedagogía de las instituciones brasileñas sean, integrados en su currículo;*

5 – Las observaciones anteriores se aplican a cuestiones relacionadas +con la inclusión de asignaturas *destinadas al uso de las TIC, tanto para contextos escolares como no escolares, lo que requiere la necesaria y adecuada formación del pedagogo;*

6 – *Integración* de otros asuntos de igual importancia que también demandan formación específica y, como tal, deben tener contemplada su incorporación en el currículo de graduación en Pedagogía, puesto que se hacen imprescindibles para la formación integral actual del pedagogo, más allá de la docencia en clases tradicionales, por ejemplo: de aprendizaje en entornos virtuales, de la mediación pedagógica por medio de las TIC en la enseñanza presencial y a distancia, de la actuación del pedagogo en

hospitales, en empresas públicas y privadas, en ONG, en cárceles, entre otras;

7 - Como hemos señalado, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto un “*Hablar Común*”, desde su **Marco Teórico**, pasando por el **Marco Legal** hasta aparecer en las distintas voces de la gran mayoría de los actores involucrados en ese estudio que muestran numerosas críticas y una unánime expresión de gran insatisfacción con la formación recibida

Teniendo en cuenta lo que ya expuesto recomendamos:

- a) que sean realizados esfuerzos para la creación de un Órgano de Clase para la carrera de Pedagogía, a ejemplo de otras carreras;
- b) que las Instituciones formadoras pongan especial atención en la distribución de las asignaturas de la Carrera de Pedagogía, a fin de evitar que las destinadas a la formación de los pedagogos en espacios no escolares no se queden al margen del currículo:
- c) que sean realizadas más investigaciones sobre la Carrera de Pedagogía, en especial de naturaleza cualitativa;
- d) que sean promovidos eventos educativos de ámbito nacional, que promuevan la discusión y debate sobre una nueva carrera de Pedagogía, compatible también con la inserción competente de sus egresados en el mundo del trabajo.

Tras estas recomendaciones, intentaremos *proponer nuevas líneas de formación* que respondan a las actuales tendencias laborales y competencias pedagógicas para la carrera de Pedagogía.

Como resalta la profesora Bardisa en sus seminarios: “*no nos olvidemos que no son solo las empresas las que deben modificar la necesidad de vincular el trabajo de los docentes de Pedagogía al campo de actuación profesional de los egresados, sino también los propios docentes de dicha carrera.* Argumenta que de alguna forma las Facultades de Educación se muestran “fossilizadas” encerradas en sus formaciones tradicionales distantes del mundo del trabajo en continuo cambio.

Por lo tanto hace falta conectar las Facultades de Educación, en especial las públicas, con el mundo del trabajo y con sus respectivos empleadores.

En definitiva, resaltamos, una vez más, la importancia de la formación consonante a los nuevos puestos de trabajo, teniendo en cuenta que, curiosamente, en esta investigación han sido identificados muchos pedagogos trabajando ya en otros ámbitos no escolares y que en sus discursos señalan la carencia de formación específica para intervenir en espacios no escolares. Resulta que trabajan por ensayo y error buscando la forma de aprender en la práctica lo que la carrera no les proporcionó.

De acuerdo con los demás actores, los empleadores en sus entrevistas expresaron la necesidad de que la carrera de Pedagogía forme pedagogos con competencias más próximas al mundo del trabajo, más allá de la docencia escolar, con vistas al desarrollo de actividades pedagógicas en espacio no escolar en los hechos, no sólo en la letra según las DCNP/2006.

Como hemos visto, en síntesis, la carrera de Pedagogía, actualmente, está organizada bajo tres ejes: **docencia, gestión y conocimiento**, pero es la docencia la que ocupa una posición hegemónica, como base común para su formación, comprendida teóricamente como:

“Esa docencia, entretanto, es comprendida en un sentido que va más allá de las funciones de la enseñanza en la acción inmediatamente sometida a la sala de clase, además incorpora las funciones del profesor, del gestor y del investigador. El profesional formado en la carrera de Pedagogía, el pedagogo, de ese modo, es docente y licenciado al mismo tiempo, con estudios realizados para actuar en el magisterio, en la gestión educativa y en la producción y difusión del conocimiento del área de Educación. Engloba, por lo tanto, de modo integrado, las funciones del profesor, del gestor y del investigador, Scheibe y Durli (2011, p. 103)”

En relación con la comprensión del concepto de docencia, consideramos que es una modalidad de la actividad pedagógica, de modo que la formación pedagógica es el soporte, la base de la docencia y no a la inversa. ***Todo trabajo docente es trabajo pedagógico, pero no todo trabajo pedagógico es un trabajo docente*** - argumento defendido por Libâneo-. (2005, p.3).

A lo largo de nuestra investigación identificamos muchas críticas a la formación generalista, algunas rebatidas teniendo en cuenta que la DCNP/2006, indica que el pedagogo buscará en el posgrado la especialización. Además, la especialización en la universidad pública en Brasil no es gratuita, lo que encamina seguramente al recién formado, que no tiene otra área de actuación, a la docencia, puesto que, hasta especializarse, como prevén dichas directrices, permanecerá sin empleo.

Bajo estas consideraciones preliminares proponemos:

- 1 –Que la carrera de Pedagogía sea desarrollada en cinco (5) años y que, a ejemplo de otras Carreras - tales como Psicología, Historia, Letras, Matemática, Física, Química, Geografía -, confiera el grado de **“Licenciado”**, para el egresado que haga solamente sus cuatro primeros años y quiera dedicarse a la docencia y, de **“Bacharel”**, al que asista a los cinco años completos de la Carrera.

En efecto, los primeros cuatro años serán destinados *a la formación con base en la docencia, con asignaturas comprendidas en un núcleo de estudios básicos y de profundización.*

El último y quinto año, será opcional, *sólo y efectivamente lo cursaran los estudiantes que tengan interés en obtener, además del título de Licenciado el de Bachiller (“bacharel”, en portugués).* Así, en ese 5º año, la formación estará dirigida hacia áreas relacionadas que le capaciten para trabajar en la **“Pedagogía en Espacios No Escolares”**. Serán desarrollados *estudios específicos e integradores* que propicien, al mismo tiempo, amplitud e identidad institucional relativa a la formación del **Licenciado y del Bachiller**. Comprenderá, además, los estudios individuales y en grupo, y las prácticas de trabajo pedagógico;

- 2 - Además de la ya contemplada **docencia, gestión e investigación** serán ofrecidas al pedagogo, básicamente, posibilidades de profundización y diversificación de estudios, integradores en una o más de las siguientes líneas:

**ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
ESPACIOS NO ESCOLAR**

1- Las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación –TDIC y la mediación pedagógica en entornos presenciales y virtuales

1.1- Educación y formación a Distancia –EAD

2- Pedagogía en:

2.1- Entornos Ambientales Sustentables

2.2- Atención a la Diversidad y Ciudadanía 2.3- Instituciones de Menores Infractores

2.4- Movimientos Sociales

2.5-Atención en la Diversidad y Ciudadanía

2.6-Desarrollo de Actividades Técnico-Pedagógicas en Capacitación y Educación continuada de Recursos Humanos y de Gestión de Personas en Instituciones no Escolares: *Empresas públicas y privadas, Industrias, Bancos, Ministerios, Tribunais, ONG. Cárceres, etc.*

2.7- De la movilidad

2.8- Moradores de la Calle

► Para Futuras Investigaciones

Entre los muchos aspectos destacados por los actores en el ámbito de esta investigación destacamos que el desconocimiento de los posibles campos de actuación profesional en los que la presencia del pedagogo puede desarrollar sus competencias es ignorada por parte de los informantes, en especial por las Instituciones formadoras de la carrera de Pedagogía brasileña.

Esta situación se explica muy probablemente por la ausencia de convenios institucionales con organismos y otras instituciones con vistas a la integración de los estudiantes con la comunidad laboral.

En ese contexto sugerimos que, entre otras, se realicen nuevas investigaciones sobre los siguientes aspectos:

- a) Campos de actuación del pedagogo para espacios no escolares,**
- b) Definición del nuevo perfil profesional del pedagogo frente las demandas contemporáneas del mundo de trabajo;**
- c) Nueva elaboración de directrices curriculares para la carrera de Pedagogía brasileña;**
- d) Lo que se define por formación generalista en la carrera de Pedagogía;**
- e) Las contribuciones de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje presencial y a distancia, en espacios escolares y no escolares.**

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

AGUIAR, M.A.S. y MELO, M.M.O. (2005a). Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas* v. 11. Brasília.

AGUIAR, Marica A. da S. *et al.* (2006) Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*, CEDES, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Campinas.

AIRES, Carmenísia Jacobina (2008).Gestión Escolar y Nuevas Tecnologías en el Sistema Público de Enseñanza Globalización y Organizaciones Sociales Tesis Doctoral. UNED: Madrid.

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de y VALENTE, José Armando (2011). Tecnologias e currículo: convergentes ou divergentes?São Paulo. Paulus.

ALONSO, L. E. (1996): “El Grupo de Discusión en su práctica: memorial social, intertextualidad y acción comunicativa”. En: *Revista Internacional de Sociología*. Tercera Época – No. 13 – Enero-Abril pp. 5-36. Madrid.

_____ (1998): *La mirada cualitativa en sociología*.Madrid. Editorial Fundamentos, Colección Ciencia.

APARICI, Roberto (2003): (coord.) *Comunicación Educativa en la sociedad de la información. Unidad Didáctica – Educación Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED. Madrid*, en AIRES, Carmenísia Jacobina (2008).Gestión Escolar y Nuevas Tecnologías en el Sistema Público de Enseñanza Globalización y Organizaciones Sociales Tesis Doctoral. UNED: Madrid.

BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

_____ (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARDISA, Teresa Ruiz, VIEDEMA Antonio. (2006). *Coordinadores: Convivencia Escolar* Madrid, UNED.

BARDISA, Teresa Ruiz (desde 2009). Asignatura “Complexidad y dilemas em contextos y processos educativos”, en el curso Master Universitario em formación del profesorado de Enseñanza Secundaria. Facultad de Educación. UNED, pp. 1-29.

BARDISA, Teresa Ruiz (2011/2012). Tema 3: La micropolítica en los Centros Escolares - Experto Universitario en Administración de la Educación, Módulo III B-

Di re c c i ó n d e I n s t i t u c i o n e s E d u c a t i v a s, Experto Universitario en Administración de la Educación, Madrid, UNED.

BIZARRO, Adelina Maria Salles (2011). Curso de Pedagogia no Brasil – Uma Trajetória com mais de Setenta Anos de História: Algumas Reflexões sobre a Formação e as Áreas de Atuação do Pedagogo. VI EPEAL - VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação – ANPAE/AL, 12-15/09/2011. ISSN: 1981-3031. Maceió.

BLANCO, Antonio (2009). Aprender a enseñar. Barcelona. Editora Paidós.

BRASIL - MEC (2000). Plan Nacional de la Educación Brasileña 2001 – 2010

BRASIL - MEC (2010). Plan Nacional de la Educación Brasileña 2011 – 2020.

BRASIL - MEC (2012). Censo de la Educación Superior Brasileña.

BRASIL - Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília 13 dez. 2005a. disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, acesso em: 26/05/2014.

BRASIL - Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL - Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008, Institui o censo escolar anual sob responsabilidade do INEP.

BRASIL - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:

MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. acesso em 25/05/14.

BRASIL - Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035/2010

BRITO, J. G. y VAL CID, Consuelo (2005). Prácticas para la comprensión de la realidad social. Madrid. McGraw Hill.

BROWN, Gillian y YULE, George (1993). Análisis del Discurso. Cambridge. Cambridge University Press.

BRZEZINSKI, Iria. (1994). Dilemas institucionais e curriculares do curso de pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7. Goiânia. Anais: conferências, mesas-redondas e simpósios. Goiânia, vol.2, pp.324 -364.

_____ (1996). Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Editora Papyrus, Campinas.

CALLEJO, Javier (2001). El grupo de discusión: una introducción a una práctica de investigación. Barcelona. Ariel Practicum.

CAMARGO, Arlete e MAUÉS, Olgaíses (2008): As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. in Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB. Brasília: Inep. Coleção Inep 70 anos. Pág. 215-234.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia (1999). Tradução: Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP.

CHAVES, E. O. C.(1986). “O Curso de Pedagogia”. Cadernos do CEDES (A formação do educador em debate), São Paulo, n.2: 47- 69.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade (2009). A Pedagogia e o Curso de Pedagogia. Palestra no Auditório Dois Candangos, Faculdade de Educação – 19 de agosto de 2009 - Universidade de Brasília-UnB. Texto mimeo. Brasília

CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. UNESCO.

CRUZ, Giseli Barreto da (2009). 70 Anos do Curso de Pedagogia no Brasil: Uma Análise a Partir da Visão de Dezesete Pedagogos Primordiais. Educação & Sociedade ISSN (Versión impresa): 0101-7330 revista@cedes.unicamp.br. Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil

DAY, Christopher. (2007). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid. Narce, S.A. de Ediciones.

DELORS, J. (org.). (2005). A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed.

DEMO, Pedro (1991). Avaliação Qualitativa. São Paulo. Cortez.

_____ (1992). Formação de formadores básicos. Em aberto, Brasília, INEP/MEC, n.54, p. 23-42, abr./jun. Disponível: Pesquisas -Artigos\Regina Soares.pdf

DENZIN, N. K. (1989b). The Research Act (3ª Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

DURKHEIM, É. (1980) Éducation et Sociologie. In: GAULTHER y TARDIF - A Pedagogia - Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias - Cap. 1. Petrópolis. Ed. Vozes.

ERICKSON, F. (1986): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In: LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Gerard (1990). Investigación Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa.Instituto Piaget.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara (2008). Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso De Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul – ANPED / SUL, UNIVALI, Itajaí.

_____ (2009). Docência, Gestão e Pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia. Revista Brasileira De Formação De Professores – Rbfp Issn 1984-5332 - Vol. 1, N. 2, P. 178-203,

<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/103/153>

_____ (2012). Curso De Pedagogia: Espaço De Reconversão Do Professor Em Superprofessor. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul.

FLICK, Uwe. (2004). Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre. Bookman.

_____ (2007). Introducción a la investigación cualitativa. 2ª Ed. Madrid. Ediciones Moratya.

FLORES, Javier Gil. (2006) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, N° 10-11, 1992-1993, págs. 199-214 Sevilla.

FRANCO, Maria A. S. (2008). Pedagogia como Ciência da Educação. São Paulo. Cortez.

FREIRE, Paulo. (1996). A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra (Coleção Leitura).

FREY, Lawrence R., BOTAN Carl H., and KREPS Gary L. (2000) Investigating Communication: An Introduction to Research Methods. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo y CORRÊA DE MORAES, Márcia Amaral (2009). Reforma Educacional Do Curso De Pedagogia No Brasil: Refletindo Sobre Os Modelos Epistemológicos e De Regulação Das Aprendizagens Que Orientam a Formação de Professores. www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/182.pdf: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313699013>

FURTADO, Clara Maria. (2002). O Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira. Disponível em http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/10_publicacoes/artigosdocentes/artigo02.doc.

GADAMER, H.G. (1992). Verda y método II, Salamanca, Sígueme. In: ALONSO, Luis Enrique (1998): La mirada cualitativa en sociología. Madrid. Editorial Fundamentos, Colección Ciencia.

GASKEL, G. (2002). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um manual prático. Petrópolis. Vozes.

GATTI, B.A. e NUNES, M.M.R. (Org.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São. Paulo. Fundação Carlos Chagas.

GAUTHIER, Clermont (2010). Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (organizadores). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis. Editora Vozes.

_____ (2010). O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: Gauthier, Clermont e Tardif, Maurice (organizadores). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis. Editora Vozes.

_____ (2010). A Pedagogia de Amanhã. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (organizadores). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis. Editora Vozes.

GONSALVES, Elisa Pereira. (2003). Iniciação á Pesquisa Científica. Campinas. 3ª Ed. Alínea.

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel y FIBRE, Michel. (2004). Manifesto a favor dos pedagogos. Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre. Artmed.

IBAÑEZ, J. (1992). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. 3ª Ed. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

LAVILLE, C. y DIONNE, J. (1999) A construção do saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Gerard (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa. Instituto Piaget.

LIBANEO, José Carlos. (2001). Pedagogia e Pedagogos, Para Quê? 4. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2002). Pedagogia e Pedagogos, Para Quê? 5º ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2005). As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. Mimeo.

_____ (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006.

LÜDKE, Menga y ANDRÉ, Marli. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo. EPU.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro e MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho (2005). Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica. Campinas. Editora Alínea.

MEIRIEU, Philippe (2002). A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar, trad. Fátima Murad. Porto Alegre. Editora Artmed.

MELO, Patrícia Lopes e CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (2010). - A Formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPI: A Visão Dos Discentes. Palestra proferida no VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – 2010.

MIALARET, Gaston. (1976). As Ciências da Educação. Lisboa. Moraes.

MILES, Mathew B. e HUBERMAN, Michael (1984) Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft, in Education researcher, pp. 20-30. In: Lessard-

Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel y Boutin, Gerard (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.

MINAYO, Maria C. de Souza. (1994). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 8ª Ed. São Paulo. Hucitec/Brasco.

NASSIF, Ricardo. (1958). *Pedagogia General*. Buenos Aires. Kapeluz.

NÓVOA, António (2006). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. Conferência proferida no momento da construção da Sociedade Portuguesa de ciências da Educação, em 1991. In Pimenta, Selma Garrido (coord.). Pedagogia, ciência da educação? 5.ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Maria M. de (2008). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis. Vozes.

ORTÍ, A. (1994) *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la gênesis e historia de la investigación social*. In: Delgado, J.M. & Gutierrez, J. *Métodos y tecnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. Madrid: Ed. Sinteses.

PÁDUA, Elisabete M. M. de (2000). *Metodologia de Pesquisa – Abordagem Teórico-Prática*. Campinas. Papirus.

PASQUALI, L. (Org.) (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP. 306 p.

PASQUALI L. (2003) *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis. Vozes. 396 p.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mônica. (2002). *As competencias para ensinar no século XXI*. Porto Alegre, ArtMed.

SOUZA, Amaralina Miranda de; REGO, Elizabeth Danziato e CÓRDOVA, Rogério de Andrade (2010). *Pesquisa em Educação a Distância: desafios e possibilidades*. IN: SOUYZA, FIORENTINI e RODRIGUES (organizadores). *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília . Editora UnB.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU Léa as Graças Camargos (2008). *Docência no Ensino Superior*. 3.ed., São Paulo. Editora Cortez. (Coleção Docência em Formação).

PONTES, Elicio Bezerra (2006). *Docencia y nuevas tecnologías. Una propuesta de formación docentes de la educación fundamental para el uso crítico de los medios y las nuevas tecnologías de comunicación, información y multimídia*. Madrid. (Tesis de Doctorado - UNED)

REGO, Elizabeth Danziato (2012). *A pesquisa avaliativa como estratégia de avaliação institucional em EAD: a experiência da graduação em Pedagogia*: In Fernandes, Maria Lídia Bueno (Org.). *Educação a Distância no Ensino superior: Interlocução, Interação e Reflexão sobre a UAB na UnB*. Brasília. Editora UnB.

_____ (2014). *Reflexões sobre a docência on line: o caso da disciplina EaD no curso de Pedagogia na FE/UnB*: In Bueno, Decunto e Lopes (Org.). *Tessituras & Tramas: Refletindo sobre a experiência da Licenciatura em Pedagogia a distância na FE/UnB*. Brasília. Editora UnB.

SCHEIBE, Ledam y DURLI, Zenilde. (2011). *Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente*. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 79-109.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da (2006). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. –Campinas, SP: Coleção Polemicas do nosso tempo) Autores Associados.

SOARES, G. R. G. (2009). *Curso de Pedagogia na Berlinda*. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(7). Rio de Janeiro. UFRJ.

TARDIF, Maurice. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. 8° ed. – Petrópolis. Vozes (ISBN 98-85-326-2668-4)

_____ (2010). *Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental*. In: GAUTHIER, Clermonte TARDIF, Maurice (organizadores). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis. Vozes.

THIOLLENT, Michel. (1988). Metodologia da Pesquisa-ação. 4ª Ed. São Paulo. Cortez.

TRIVIÑOS, Augusto N.S (1987, 1 ed:146). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. Atlas.

VIEIRA, Suzane da R. (2011). Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Novas Perspectivas para o Trabalho Docente. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – Florianópolis. UFSC.

ZHICHENG, Huang (2011).El Desarrollo De la Pedagogía En China. Monográfico: Asia ante la Educación.Foro de Educación, n.º13, 2011, pp. 7-17.ISSN: 1698-7799

WEBGRAFIA

Amazonas - Site Oficial: <http://www.amazonas.am.gov.br>

Censo de la Educación Brasileña de 2012, disponible en:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

Censo de la Educación Brasileña/2012 – Resumo, disponible en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19077:censo-aponta-aumento-de-44-e-matriculadas-superam-7-milhoes-&catid=212

Comité Gestor da Internet no Brasil, “Pesquisa TIC Domicilios 2010”, disponible en:
<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>.

Conceito Preliminar de Cursos (CPC), disponible en: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>

Conselho Nacional de Educação, Pareceres CNE/CP 5/2005 y 3/2006, disponible en:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

Distrito Federal - Site Oficial: www.distritofederal.df.gov.br

EAD-1 Lista de Discussão sobre EAD da UNICAMP, disponible en:
<https://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ead-1>

Escola Kids, <http://www.escolakids.com/o-que-e-um-quilombo.htm>

Estadística Canadá, disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-eng.htm>

Governo do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, disponible em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Grupo Nacional de Pedagogos(GnPe):<https://www.facebook.com/GNPe-Grupo-Nacional-dos-Pedagogos-165461663584199/>

InfoEscola, Navegando e Aprendendo, (Definición de Quilombo), disponible em:
<http://www.infoescola.com/sociedade/quilombo/>,

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística – IBGE
<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>.

Las direcciones abajo versan sobre métodos cuantitativos y método de muestreo en investigación

Ley N° 11.274/06, Educación Nacional, disponible en;

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm

(acceso en 06/10/2015. 23:40 h).

Ministerio del Trabajo/MTE: <http://www.mte.gov.br>

Muestreo Intencional, disponible en:

<http://www.sfu.ca/~palys/Purposive%20sampling.pdf>

Muestreo no probabilístico, disponible en;

<https://explorable.com/non-probability-sampling>

Muestreo: Lo que es? Disponible en:

[http://webpages.acs.ttu.edu/rlatham/Coursework/5377\(Quant\)\)/Sampling_Methodology_Paper.pdf](http://webpages.acs.ttu.edu/rlatham/Coursework/5377(Quant))/Sampling_Methodology_Paper.pdf)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura,

disponible en: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>,

Plano Nacional de Educação (Proyecto de Ley 8.035/2010, disponible en:

<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos-destaque/avulso-c>

Plano Nacional de Educación (2011-2020), disponible en:

http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Programa de la Carrera de Pedagogia da UnB, disponible en (www.fe.unb.br)

Programa do Curso de Pedagogia da UNESP, disponible en:

<http://www.ibilce.unesp.br/#!/instituicao/historia/>

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS, disponible en:

<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/experiencias/ufs.htm>

Santa Catarina - Site Oficial: www.sc.gov.br

São Paulo - Site Oficial: www.saopaulo.sp.gov.br

Sistema e-MEC, Catastro de las Instituciones de Educación Superior e Cursos Catastrados, disponible en: www.emec.mec.gov.br

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>

Todos Pela Educação; dados da Região Centro-Oeste: Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-centro-oeste> Acesso 06/03/2014.

Todos Pela Educação; dados da Região Nordeste, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-nordeste>. Acesso 06/03/2014

Todos Pela Educação; dados da Região Norte, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-norte/>> Acesso 06/03/2014.

Todos Pela Educação; dados da Região Sudeste: Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sudeste> Acesso 06/03/2014.

Todos Pela Educação; dados da Região Sul, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sul/> Acesso 06/03/2014.

Todos Pela Educação; dados do Estado de Santa Catarina, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina>. Acesso em: 06/03/2014

Todos Pela Educação; dados do Estado de Sergipe, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sergipe/>. Acesso em: 06/03/2014

Todos Pela Educação; dados do Estado do Amazonas, Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/amazonas/>. Acesso em: 06/03/2014

Universidad Abierta de Brasil – UAB; www.uab.gov.br

ANEXOS

Anexo 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

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

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

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

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

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e

culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Anexo 2 – Plano Nacional de Educação 2011 – 2020

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional,

tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#) e a [meta 20 do Anexo desta Lei](#) engloba os recursos aplicados na forma do [art. 212 da Constituição Federal](#) e do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#), bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do [art. 213 da Constituição Federal](#).

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão

realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF
Guido Mantega
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3

(três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que

recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#);

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem

relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3^o (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o [art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009](#), em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível

suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

| PISA | 2015 | 2018 | 2021 |
|--|------|------|------|
| Média dos resultados em matemática, leitura e ciências | 438 | 455 | 473 |

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar

no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis](#)

[n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e [11.645, de 10 de março de 2008](#), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à

aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e

democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de

credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a [Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#), os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior

existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na [Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008](#), com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do [inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal](#).

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso

de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado,

equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e do [§ 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no [inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal](#);

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do [parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000](#), a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do [art. 23](#) e o [art. 211 da Constituição Federal](#), no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de

colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no [§ 5º do art. 7º desta Lei](#).

APÉNDICES

APÉNDICE 1 - Questionário para Graduados em Pedagogia

Prezado (a) colega Pedagogo (a),

Este questionário faz parte da minha pesquisa de doutorado em Ciências da Educação e objetiva conhecer as suas considerações sobre o Curso de Pedagogia, que você cursou. Há previsão de, aproximadamente, 15 minutos para respondê-lo. Asseguro absoluto sigilo sobre a sua participação e caso tenha interesse em receber resultados parciais deste estudo, por favor, envie um e mail para: elizabeth.rego@gmail.com.

Muito grata por sua valiosa colaboração
Elizabeth Danziato Rego

* Required

1.1 - Escreva o seu nome (opcional)

1.2 - Qual é o seu gênero?

- FEMININO
- MASCULINO

1.3 - Qual é a sua cor ou raça?

- BRANCA
- PRETA
- AMARELA
- PARDA
- INDÍGENA

1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa)

1.5 - Qual é a sua nacionalidade?

- BRASILEIRA
- DUPLA NACIONALIDADE
- OUTRA

1.6 - Em que Unidade Federada (UF) você nasceu?

1.7 - Em que município você nasceu?

1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? *

- SIM
- NÃO

1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia?

1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? *

1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia?

- PÚBLICA
- PARTICULAR
- OUTRAS

1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi?

- PRESENCIAL
- A DISTÂNCIA

1.13 - Você fez Pós-Graduação?

- SIM
- ESTOU CURSANDO
- NÃO

1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a(s):

2. Atualmente, você trabalha?

2.1 - Qual é o seu cargo?



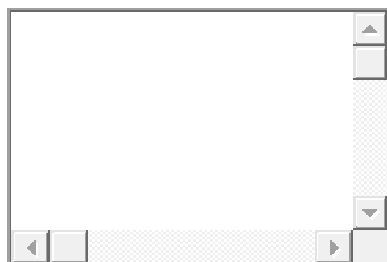
2.2 - Em que estado (UF) você trabalha?

2.3 - Em que município você trabalha?

2.4 - Que tipo (s) de Instituição (ções) você trabalha? (Caso necessário, marque mais de uma opção)

- Escola Pública
- Escola Particular
- Instituição Pública
- Instituição Particular
- Instituição de Ensino Superior Pública
- Instituição de Ensino Superior Particular
- Em casa, pois sou Autônomo (a)
- Outra (s)

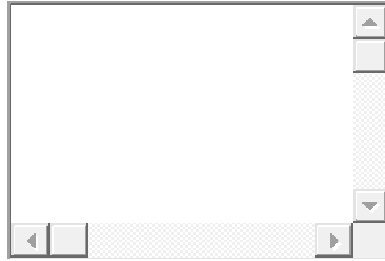
2.5 - Enumere, pela ordem de importância, onde 1 é mais importante, três dificuldades que você sente no seu cotidiano profissional:



3. Na sua opinião, o seu curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional atual?

- SIM
- EM PARTE
- NÃO

3.1 - Por quê?



3.2 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)?

- SIM
- EM PARTE
- NÃO

3.3 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"?

- SIM
- EM PARTE
- NÃO

3.4 - Enumere, pela ordem de importância, onde 1 é mais importante, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a).



3.5 - Em sua graduação em Pedagogia, você cursou disciplinas relacionadas à área das tecnologias na educação?

- SIM
- NÃO ME LEMBRO
- NÃO

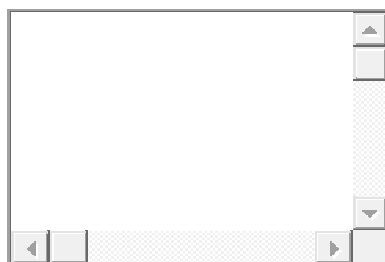
3.5.1 - Caso tenha cursado, quais?



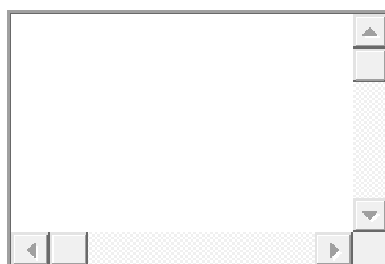
3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias?

- SIM
- EM PARTE
- NÃO

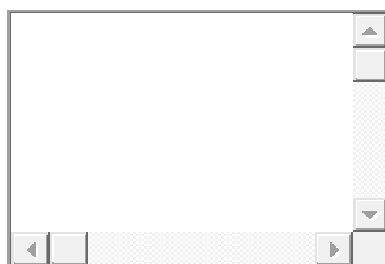
3.6.1 - Por quê?



3.7 - Se você desejar, utilize o espaço abaixo para apresentar outras considerações sobre o Curso de Pedagogia.



3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário.



| | | | |
|-----------------|---|---|----------------|
| [,"797591600733 | 0 | 0 | 79759160073340 |
|-----------------|---|---|----------------|

APÉNDICE 1.1 – Divulgación del Cuestionario

Márcia Aparecida Figueiredo

17/12/12

marciaead@baraodemaua.br por listas.unicamp.br

para ead-1

Pedagogas e Pedagogos,

A professora Elizabeth Danziato Rego está realizando pesquisa de doutorado na UNED/ES, sobre o curso de Pedagogia no Brasil. Por favor, respondam o questionário no link abaixo e, se puderem ajudar, divulguem -o para todos os pedagogos que conhecem. É simples e rapidinho!

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dHduUFd3Ui16RDdvdjh6RnI1UmEyS3c6MQ>

Att.

Profª. Me. Márcia Figueiredo
Coordenadora de Educação a Distância
Centro Universitário Barão de Mauá
F: [\(16\) 3603-6670](tel:(16)3603-6670)
Ribeirão Preto/SP
marciaead@baraodemaua.br

APÉNDICE 2 – Email de Invitación Prueba de Juíces

Prezado (a) colega,

Tenho o prazer de pedir a sua colaboração no sentido de compor a comissão de pedagogos que realizará a etapa de validação do questionário de minha pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, em desenvolvimento na UNED/Espanha.

A referida validação será efetuada por meio da técnica denominada “*Análise dos Juíces*”, cujo objetivo é verificar se os itens ou questões do questionário estão, ou não, se referindo à temática em estudo. Na análise dos juíces, os especialistas indicados são convidados em função de seus conhecimentos e experiências na área que está sendo estudada. Assim, individualmente, ajuízam se os itens estão se referindo ou não ao que se pretende conhecer ou avaliar, segundo Pasquali, 1999*.

Esclareço-lhe que o objeto de estudo de minha tese versa sobre o Curso de Pedagogia no Brasil. Na pesquisa de campo um dos instrumentos a ser utilizado é esse questionário, que será respondido, via Web, por pedagogos brasileiros. O objetivo deste instrumento é identificar onde estão os pedagogos brasileiros e qual a opinião deles acerca dos Cursos de Pedagogia, do qual foram alunos. Informo-lhe, ainda, que os itens/questões desse questionário contemplam todos os objetivos específicos da mencionada pesquisa.

A sua colaboração consiste em respondê-lo, via email recebido de (danziatopedagogia2@gmail.com), buscando analisar a clareza e a pertinência de seus itens/questões. Para tanto, utilize a Tabela enviada em arquivo anexo, para registrar suas observações. Solicito-lhe, por favor, que envie a referida tabela preenchida para este e-mail, acompanhada das seguintes informações:

- 1) Nome;
- 2) Formação;
- 3) Titulação;
- 4) Tempo de docência no Curso de Pedagogia;

Muito obrigada por sua valiosa ajuda e contribuição,

Elizabeth Rego

APÉNDICE 3 – Prueba de Juíces – Formulário Modelo

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES – MODELO | | | | |
|--|--------|---------|-----------|-------------|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados Sócio-Demográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | | | | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | | | | |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | | | | |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | | | | |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | | |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | | | | |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | | | | |

| II - Dados Profissionais | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | | | | |
| 2.1 - O que você faz? | | | | |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | | | | |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | | | | |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | | | | |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | | | | |
| III - Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? | | | | |
| 3.1 - Por quê? | | | | |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | | | | |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | | | | |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | | | | |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| área das tecnologias na educação? | | | | |
| 3.5.1 - Por quê? | | | | |
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | | | | |
| 3.6.1 - Por quê? | | | | |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | | | | |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | | | | |

APÉNDICE 3.1 – Prueba de Juíces – Avaliador A

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES – AVALIADOR A | | | | |
|---|--------|---------|--|-------------|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | | | 1.1. manter aqui I - Colocar em novo campo? | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | x | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | x | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | x | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | | | | |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | | | | |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | | | | |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | Foi o que? clarificar? | |

| | | | | |
|---|--|--|--------------|--|
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | | | | |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | | | Área? | |
| II - Dados Profissionais | | | | |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | | | | |
| 2.1 - O que você faz? | | | Atualmente ? | |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | | | | |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | | | | |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | | | | |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | | | | |
| III - Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? | | | | |
| 3.1 - Por quê? | | | | |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | | | | |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | | | | |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | | | | |
| 3.5.1 - Por quê? | | | | |
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | | | | |
| 3.6.1 - Por quê? | | | | |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | | | | |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | | | | |

Apêndice 3.2 - Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador B

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES AVALIADOR B | | | | |
|--|--------|---------|-----------|--|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | | | X | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | X | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | X | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | X | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | X | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | X | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | X | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | | | X | tornar a pergunta mais clara! |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | X | A redação desta questão é totalmente diferente das demais. Creio que será melhor rever ou excluir! |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | X | | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | | | X | Mais clareza! Especifique-as considerando lato ou Strito sensu |
| II - Dados Profissionais | | | | |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | | | X | A pergunta não está boa! O que significa trabalhar com o pedagogo??? Dar aulas, trabalhar em órgão público??? Dados profissionais??? Do local de trabalho??? |
| 2.1 - O que você faz? | | X | | Pode ser inserida na anterior.... |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | | | X | Sugiro deslocar para o final do item 2 |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | | | X | Sugiro deslocar para o final do item 2 |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | | | X | Sugiro deslocar para 2.1. |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | | | X | Sugiro deslocar para depois da pergunta “o que vc faz?” |
| III – Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? | | | X | Não se coloca DOIS itens numa só questão! Sugiro eliminar o item III... pois, de certo modo, já está contemplado no comando. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| 3.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | | | X | Rever a redação, sugiro iniciar a questão com destaque ás Diretrizes... |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | | | X | Esta questão deve ser anterior, pois se não conhece não tem como responder á anterior! |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | X | | | |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | X | | | |
| 3.5.1 – Por quê? | | X | | Ao responder a questão seguinte certamente dirá o porque cursou as disciplinas! |
| 3.6 – Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | X | | | |
| 3.6.1 – Por quê? | X | | | |
| 3.7 – Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | | | X | ..apresentar outras considerações.... |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | | | | |

Apêndice 3.3 - Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador C

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES AVALIADOR C | | | | |
|---|--------|---------|-----------|-------------|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | X | | | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | X | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | X | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | X | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | X | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | X | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | X | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | X | | | |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | X | | | |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | X | | | |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | | | X | Seria importante explicitar os dados que interessam . Por exemplo: nível (especialização, mestrado, doutorado, pós doc...), instituição, ano???? |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? II - Dados Profissionais | X | | | |
| 2.1 - O que você faz? | | | X | Explicitar o nível da informação requerida (atividade, cargo?) |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | X | | | |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | X | | | |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | X | | | |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | X | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? III - Sobre o Curso de | | | X | Atuação à época em que terminou o |

| Pedagogia | | | | curso? Atuação atual? |
|--|---|--|---|---|
| 3.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | | | X | Inverter a ordem com a próxima questão. |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | X | | | |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | X | | | |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | X | | | |
| 3.5.1 - Por quê? | | | X | Seria mais adequado saber quais? |
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | X | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | | | | |
| 3.6.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | X | | | |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | X | | | |

Apêndice 3.4 - Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador D

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES - AVALIADOR D | | | | |
|--|---------------|----------------|------------------|---|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | x | | | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | x | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | x | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | | | X | Avalio que é específico demais solicitar o dia e o mês de nascimento. |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | x | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | x | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | | x | | A princípio não vejo esse dado sobre o lugar onde nasceu como relevante para a pesquisa. |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | | X | | Não entendi! O questionário não é para graduados em Pedagogia? Por que, então, essa pergunta? |

| | | | | |
|--|----------|--|----------|---|
| <p>1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? *</p> | | | <p>x</p> | <p>Tive que ir buscar em outra fonte de informação (lattes) o dado sobre o ano. Fiquei a imaginar os que não tem lattes e formados há muito tempo. Esses teriam que ir atrás do diploma (para verificar o ano) ou de outra fonte, desestimulando o respondente. A pergunta é importante. Fiquei em dúvida se é apropriado colocar o ano ou períodos (intervalos de tempo)</p> |
| <p>1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? *</p> | | | <p>x</p> | <p>Em pergunta anterior você indagou sobre a nacionalidade. Assim, mesmo com margem pequena de respondentes de outros países (provavelmente), essa pergunta sobre a UF localizará somente os do Brasil e não os outros países.</p> |
| <p>1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia?</p> | <p>x</p> | | | |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | x | | | |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | x | | | |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | x | | | |
| II - Dados Profissionais | | | | |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | | | x | Ao responder tive dois “movimentos”: um foi de compreender a noção de Pedagogo como um profissional que atua no contexto da sua habilitação (formação básica) e outro movimento foi da minha autorepresentação (respondente) como pedagogo e com formação complementar (ou não), atuando no ensino superior na formação de pedagogos, licenciandos (Professores com formação em Pedagogia atuando em cursos de graduação superior). Nesse último caso, reconheço-me |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | | | como pedagogo. Mas esse segundo movimento de autorepresentação no contexto do ensino superior, merece ser melhor pensando na estrutura do questionário. Não sei se o objetivo da pesquisa é buscar ou identificar essa autorepresentação. |
| 2.1 - O que você faz? | | | x | Esse item sobre o fazer também tem relação com a minha observação anterior. |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | x | | | |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | x | | | |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | x | | | |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | x | | | |
| III - Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a | x | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| formação necessária para a sua atuação profissional? | | | | |
| 3.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | | X | | Ao responder, fiquei em dúvida sobre a ênfase ao não escolar. Ou seja, qual é o foco do trabalho em termos de tese de doutoramento? Há uma preocupação com o não escolar como categoria chave? |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | X | | | |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | X | | | |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | X | | | |
| 3.5.1 - Por quê? | X | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | X | | | |
| 3.6.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | X | | | |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | X | | | |

Apêndice 3.5 - Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador E

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES AVALIADOR E | | | | |
|---|--------|---------|-----------|---|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | Ok | | | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | Ok | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | Ok | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | Ok | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | Ok | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | Ok | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | Ok | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | ok | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | | | | Vai ser pergunta fechada? Com escolha de anos? (lista)? Acho que é melhor pra tabular. |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | Ok | | | Vai ter escolha de estados? Lista? O mesmo da anterior. |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | | | X | Não entendi a pergunta...vc quer saber se é um instituto, uma federal ou estadual ou particular? Acho |

| | | | | |
|--|----|--|---|--|
| | | | | que tem que ficar mais explícito o que se quer saber. Sugiro colocar alternativas. |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | X | Não entendi a pergunta...acho que faltou o resto da dela... |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | ok | | | |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | Ok | | | |
| II - Dados Profissionais | | | | |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | Ok | | | |
| 2.1 - O que você faz? | | | X | Em que sentido? Como trabalho? Ou o tipo de atividades que desenvolve? Acho que tem que ser reformulada, pois pode gerar confusão. Pode ser: Caso não atue como Pedagogo, qual é o seu trabalho? (profissão) |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | Ok | | | Vai ser lista também, né? |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | Ok | | | O mesmo aqui. |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | | | X | Instituição, empresa, local, não acha? E se a pessoa trabalhar em casa? For autônomo? Acho que poderia ser também de múltipla escolha. |

| | | | | |
|--|-----------|--|--|---|
| <p>2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)?</p> | <p>ok</p> | | | <p>Deve se considerar que sendo pergunta aberta será difícil tabular. Talvez uma opção seja fazer uma lista de dificuldades e pedir pra eles numerarem por ordem de importância e deixar 3 campos vazios caso o respondente não se sinta contemplado com a lista apresentada.</p> |
| <p>III - Sobre o Curso de Pedagogia</p> | | | | |
| <p>3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional?</p> | <p>ok</p> | | | <p>Como serão as respostas? Aberta? Em escala? Pense nisso pra tabular...sim/não é pouco...talvez em escala seja melhor, tipo, de 0 a 5, sendo 0 não propiciou formação nenhuma e 5, formação totalmente adequada.</p> |
| <p>3.1 - Por quê?</p> | <p>ok</p> | | | <p>Td bem...aqui tem que ser aberta.</p> |
| <p>3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"?</p> | <p>ok</p> | | | <p>De novo, ver tipo de resposta pra tabulação.</p> |

| | | | | |
|---|----|--|---|--|
| | | | | |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | ok | | | Mesma coisa. |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | ok | | | Mesma coisa da pergunta 3. |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | ok | | | Pergunta fechada, né? |
| 3.5.1 - Por quê? | | | X | Como assim? Não entendi...por que a pessoa fez ou não fez? E se não tiver no currículo? Acho que está muito aberta esta questão, precisa ser verificado o que se quer realmente saber ou investigar. |
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias? | X | | | Novamente, importante dar uma escala aqui... |
| 3.6.1 - Por quê? | X | | | Eu faria a mesma coisa que na pergunta 3...colocaria algumas opções e deixaria uma aberta para se a pessoa não se sentisse contemplada....mas facilita na tabulação. |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de | | | X | Qual curso? Que o respondente está cursando? |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Pedagogia. | | | | Melhor deixar claro... |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | | | | As pessoas já estão formadas ou estão cursando? Fiquei em dúvida... |

Apêndice 3.6- Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador F

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES AVALIADOR F | | | | |
|--|--------|---------|-----------|---|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1 - Escreva o seu nome (opcional) | | | x | Aqui não fica claro se preenche-se apenas o nome ou se pode-se acrescentar outros dados. Sugestão: Especificar melhor |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | x | | | Fundamental para o perfil dos Pedagogos. |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | x | | | Em um momento em que as cotas sociais e raciais estão na pauta das Universidades, vale a pena considerar no perfil dos professores dos anos iniciais. |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | x | | | Simplesmente porque contribui para o perfil dos respondentes |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | x | | | Simplesmente porque contribui para o perfil dos respondentes, porém não considero fundamental. |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | x | | | Simplesmente porque contribui para o perfil dos respondentes, porém considero fundamental, a origem dentro do |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | | | | país é muito significativa.. |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | x | | | Idem. (Simplesmente porque contribui para o perfil dos respondentes, porém considero fundamental, a origem dentro do país é muito significativa). |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | | x | | Penso que se o questionário é dirigido a egressos do curso de Pedagogia, talvez seja desnecessário. |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | x | | | Porque as formações são datadas. Quando você for fazer as análises penso que vale a pena fazer referências as formações. |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | x | | | Porque as formações , apesar da Legislação que as subsidiam, tem caráter também institucional. |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | x | | | Fundamental. Sabemos a diferença entre o Público e o Privado no Brasil. |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | | Não lembro de ter respondido a esta questão. |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | x | | | Revela a questão da continuidade da formação |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | x | | | Revela a questão da especificidade da continuidade da formação |

| II - Dados Profissionais | | | | |
|--|---|--|--|---|
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | x | | | Fundamental. Faz toda diferença ter a formação e não praticá-la |
| 2.1 - O que você faz? | x | | | Idem. Fundamental. Faz toda diferença ter a formação e não praticá-la |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | x | | | Idem. Fundamental. Sabemos a diferença da educação nos Estados da Federação. Sugestão: Talvez essa questão forneça subsídios para uma análise comparativa com os dados avaliativos da educação nos Estados. |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | x | | | Idem. Fundamental. Sabemos a diferença da educação nos Municípios da Federação. Sugestão: Talvez essa questão forneça subsídios para uma análise comparativa com os dados avaliativos da educação nos Municípios. |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | x | | | Básica, se o objetivo é saber onde estão os Pedagogos. |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | x | | | Esta questão remete a formação. |
| III - Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? | x | | | Esta questão responde ao objetivo de capturar a opinião sobre a formação. |
| 3.1 - Por quê? | x | | | Aprofunda a questão anterior |
| 3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"? | x | | | Porque revela o conhecimento ou não das Diretrizes. |
| 3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)? | x | | | Idem. Porque revela o conhecimento ou não das Diretrizes. |
| 3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a). | x | | | Essa questão é confirmatória. Revela se o conhecimento das Diretrizes são verdadeiros. |
| 3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação? | x | | | Enrique o seu estudo, uma vez que é a distância. |
| 3.5.1 - Por quê? | x | | | Explicita a questão anterior. |
| 3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico | x | | | Idem. Explicita a questão anterior. |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| das tecnologias? | | | | |
| 3.6.1 - Por quê? | x | | | Explicita a questão anterior. |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | x | | | Questão elucidativa. Responde aos objetivos do questionário. |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | x | | | O nível de participação, comprometimento com o questionário é demonstrado pela cooperação em fornecer, pelo menos, mais um contato de Pedagogo. |

Apêndice 3.7- Tabela Análise Dos Juízes - Avaliador G

| TABELA ANÁLISE DOS JUÍZES AVALIADOR G | | | | |
|--|--------|---------|-----------|---|
| Questão | Manter | Excluir | Modificar | Observações |
| I - Dados SócioDemográficos e de Formação Acadêmica | | | | |
| 1.1- Escreva o seu nome (opcional) | | x | | |
| 1.2 - Qual é o seu gênero? | X | | | |
| 1.3 - Qual é a sua cor ou raça? | X | | | |
| 1.4 - Qual é a data de seu nascimento? (dd/mm/aaaa) * | X | | | |
| 1.5 - Qual é a sua nacionalidade? | X | | | |
| 1.6 - Em que estado (UF) você nasceu? | X | | | |
| 1.7 - Em que município você nasceu? | X | | | |
| 1.8 - Você possui graduação em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.9 - Em que ano você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.10 - Em que estado (UF) você se formou em Pedagogia? * | X | | | |
| 1.11 - Qual é a dependência administrativa da instituição que você se formou em Pedagogia? | | | x | Dependência administrativa (se é universidade estadual, federal, ou municipal)? Como se enquadram as |

| | | | | |
|---|---|--|---|-----------------------------------|
| | | | | faculdades particulares? |
| 1.12 - O seu Curso de Pedagogia foi? | | | x | Foi o que? Faltou alguma palavra? |
| 1.13 - Você fez Pós-Graduação? | | | x | Strito sensu ou lato sensu? |
| 1.13.1 - Caso você tenha Pós-Graduação, especifique-a (s): | X | | | |
| II - Dados Profissionais | | | | |
| 2. Atualmente, você trabalha como Pedagogo (a)? | X | | | |
| 2.1 - O que você faz? | X | | | |
| 2.2 - Em que estado (UF) você trabalha? * | X | | | |
| 2.3 - Em que município você trabalha? | X | | | |
| 2.4 - Qual é o nome da instituição onde você trabalha? (Opcional) | X | | | |
| 2.5 - Indique, pela ordem de importância, três dificuldades que você sente no exercício cotidiano como Pedagogo (a)? | X | | | |
| III - Sobre o Curso de Pedagogia | | | | |
| 3- Na sua opinião, o seu Curso de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional? | | | x | |
| 3.1 - Por quê? | X | | | |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>3.2 - Você considera que o Curso de Pedagogia, em geral, forma o pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, conforme dispõe o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)"?</p> | X | | | |
| <p>3.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)?</p> | | | x | Essa questão tem que anteceder a questão 3.2 |
| <p>3.4 - Indique, pela ordem de importância, três competências que você considera necessárias à formação atual do Pedagogo (a).</p> | X | | | |
| <p>3.5 - Em seu Curso de Pedagogia, você fez disciplinas relacionadas a área das tecnologias na educação?</p> | X | | | |
| <p>3.5.1 - Por quê?</p> | | | x | Se a pergunta anterior é de sim ou não. Porque é necessário justificar? O que você quer realmente saber com essa pergunta? |
| <p>3.6 - Você considera necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias?</p> | X | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 3.6.1 - Por quê? | X | | | |
| 3.7 - Utilize, se desejar, o espaço abaixo para apresentar suas considerações sobre o Curso de Pedagogia. | X | | | |
| 3.8 - Muito obrigada, por sua participação! Caso queira, seria muito valioso para esta pesquisa a sua indicação do nome e e-mail de outros colegas pedagogos que possam também contribuir respondendo este questionário. | X | | | |

APÉNDICE 4 - Entrevista com Professores Gestores de Cursos de Pedagogia

Entrevista com Professores Gestores de Cursos de Pedagogia

Prezado (a) colega Professor (a) e/ ou Gestor (a) de Curso de Pedagogia,

Tenho o prazer de pedir a sua colaboração no sentido de participar desta entrevista mediada por tecnologia digital, sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, parte integrante da minha pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, na UNED/Espanha.

O objetivo desta entrevista é conhecer a sua opinião sobre o Curso de Pedagogia desenvolvido por sua Instituição. Por favor, a sua colaboração consiste em responder as questões abaixo e enviar este formulário para

danziatopedagogia2.1@gmail.com

Muito obrigada por sua valiosíssima contribuição,

Elizabeth Danziato Rego

1- Qual é o seu nome?

2- Qual é a sua formação/titulação?

3 - Nome de sua Instituição. * _

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

4 - Sua Instituição se localiza em que município/UF?

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

5 - Em sua Instituição, aproximadamente, quantos alunos estão matriculados no Curso de Pedagogia?

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

6 - Qual é a média de formandos do Curso de Pedagogia, anualmente, em sua Instituição?

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

7 - Qual é a sua função no Curso de Pedagogia?

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

8 - Quanto tempo de docência você tem no Curso de Pedagogia - favor especificar se é presencial a distância, ou em ambos?

An empty rectangular text input field with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

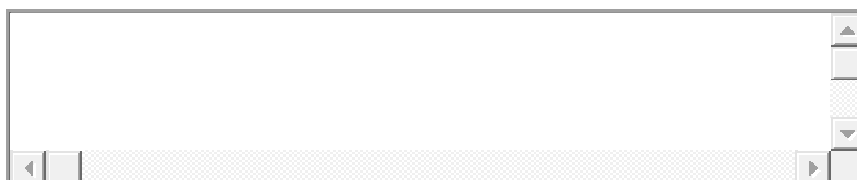
9 - Qual é a sua opinião sobre o Curso de Pedagogia, em geral, no Brasil?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top and bottom ones having upward and downward arrows respectively. On the bottom left and right corners, there are small square buttons with left and right arrows respectively.

10 - Quais as competências que você considera necessárias para o Pedagogo atual?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top and bottom ones having upward and downward arrows respectively. On the bottom left and right corners, there are small square buttons with left and right arrows respectively.

11 - Qual é a sua opinião sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC/2006)?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top and bottom ones having upward and downward arrows respectively. On the bottom left and right corners, there are small square buttons with left and right arrows respectively.

12 - Você considera que a formação do pedagogo atual resulta em um perfil profissional capaz de responder às demandas educativas contemporâneas?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top and bottom ones having upward and downward arrows respectively. On the bottom left and right corners, there are small square buttons with left and right arrows respectively.

13 - Em sua visão, estão sendo formados pedagogos para atuarem em espaços não escolares?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top and bottom ones having upward and downward arrows respectively. On the bottom left and right corners, there are small square buttons with left and right arrows respectively.

14 - Se desejar, apresente outras considerações sobre o Curso de Pedagogia no Brasil

An empty rectangular text box with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

15 - Mais uma vez, muito obrigada por sua ajuda e se você puder indicar emails de colegas Pedagogos será de grande valia.

An empty rectangular text box with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

APÉNDICE 5 –Invitación para Entrevistas

Grupo Nacional dos Pedagogos

28/07/13

<gruponacional@terra.com.br>

para Grupo

Prezados(as):

O Grupo Nacional dos Pedagogos recebeu o pedido de uma companheira pedagoga de Brasília, conforme abaixo, relativo a sua pesquisa de Doutorado.

Solicitamos as(os) colegas que são Coordenadores do Curso de Pedagogia que se possível respondam a entrevista, por gentileza.

Aos colegas que não são Coordenadores de Curso, solicitamos, se possível, encaminhar aos que conheçam que sejam coordenadores.

Abraços,

GNPe

GRUPO NACIONAL DOS PEDAGOGOS

De: danziatopedagogia2.1@gmail.com [<mailto:danziatopedagogia2.1@gmail.com>]

Enviada em: terça-feira, 16 de julho de 2013 17:33

Para: gruponacional@terra.com.br

Assunto: Entrevista com Professores Gestores de Cursos de Pedagogia

Prezado (a) colega Professor (a) e/ ou Gestor (a) de Curso de Pedagogia,

Tenho o prazer de pedir a sua colaboração no sentido de participar desta entrevista mediada por tecnologia digital, sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, parte integrante da minha pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, na UNED/Espanha.

O objetivo desta entrevista é conhecer a sua opinião sobre o Curso de Pedagogia desenvolvido por sua Instituição. Por favor, a sua colaboração consiste em responder as questões abaixo e enviar este formulário para

danziatopedagogia2.1@gmail.com

Muito obrigada por sua valiosíssima contribuição,

Elizabeth Danziato Rego

Pedagoga

Este é um convite para preencher o formulário **Entrevista com Professores Gestores de Cursos de Pedagogia**. Para preenchê-lo, visite: https://docs.google.com/forms/d/1AKeP1EX4Dqa4iGxXqvjSSi3_aQS2rU5Q2BkDAJBuGAc/viewform

APÉNDICE 6 - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com Professores de Curso de Pedagogia, Coordenadores, Gestores - *Estudiosos Da Pedagogia*

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1- NOME:

2- LOCAL DE NASCIMENTO:

3- FAIXA ETÁRIA:

4- FORMAÇÃO:

5-TEMPO DE MAGISTÉRIO SUPERIOR:

6- LOCAL DE ATUAÇÃO

7- ÁREA DE DOCÊNCIA: ASSIGNATURAS QUE MINISTRA

II- SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

1- Como você vê o atual Curso de Pedagogia no Brasil e no Mundo?

2- Quem é o pedagogo em sua visão?

3- Em geral, o que ele faz? Quais são os espaços de trabalhos existentes para os pedagogos?

4- Como você define os espaços não escolares?

4.1- Em sua opinião os currículos dos atuais Cursos de Pedagogia contemplam tais espaços?

5- O que falta na formação do pedagogo brasileiro?

6- Qual é a sua opinião sobre as DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (MEC/2006)?

7- Como você vê a discussão sobre as dimensões Docência e Ações Pedagógicas, enquanto eixos teóricos do debate sobre o Curso de Pedagogia no Brasil?(Libâneo, 2002).

8- Que COMPETÊNCIAS você considera necessárias para o PEDAGOGO ATUAL?

10- Você considera que estão sendo formados pedagogos que necessita a sociedade atual?

Problema:

**¿Estamos formando pedagogos brasileños para el trabajo para
AYER?**

APÉNDICE 7 – GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN



Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED

Facultad de Educación Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

Investigación:

“DE LA PIZARRA A LA PANTALLA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO BRASILEÑO EN EL SIGLO XXI”

Guión: Grupo de Discusión

En primer lugar, deseo agradecer la presencia de todos y todas por haber aceptado mi invitación. Sé que somos todos profesionales ocupados con muchas tareas y que, después de un día de trabajo se han puesto de acuerdo para estar aquí, por la noche, para contribuir con el estudio propuesto. Me presento a todos: soy Elizabeth Danziato Rego, alumna del Curso de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED/España. Estoy desarrollando una investigación sobre la carrera de Pedagogía brasileña. Ustedes han sido invitados porque son pedagogos y el objeto de mi estudio es la Carrera de Pedagogía, vista por sus principales protagonistas. Aplicamos un cuestionario, vía *Google Docs* que fue respondido por 358 pedagogos, de 25 Estados brasileños.

Antes que nada, nuestro objetivo principal era y es escucharos y, también, comentar con vosotros, en líneas generales, lo que han dicho los 358 pedagogos que respondieron a los cuestionarios, vía Internet, en relación a **la carrera de Pedagogía**.

Muchas gracias por haber venido, estoy segura de que las valiosas contribuciones que harán, serán de gran valía para mi investigación. Y, por último, os

pido vuestra autorización para filmar y fotografiar este encuentro con nuestro grupo de discusión.

Estamos prontos, vamos a dar inicio al grupo de discusión y ospido que cualquier duda que surja sea expuesta al momento, para eso quiero que estéis a gusto. Gracias, una vez más. Y ¿quién va a comenzar?

¿Quéos parece la carrera de Pedagogía?

Además de este guión previo, también se añadirán entre otras las siguientes preguntas:

- 1) **¿Principales dificultades profesionales?**
- 2) **¿Cuáles las Competencias necesarias para el ejercicio de la profesión?**
- 3) **¿Cuáles competencias son necesarias a la formación para actuar en Espacios No Escolares, conforme las DCNP/2006?**
- 4) **¿Quién es el pedagogo BRASILEÑO?**
- 5) **¿En general, lo que hacen? Cuáles son los espacios de trabajos existentes para los pedagogos?**
- 6) **¿Lo que son los espacios no escolares?**
- 7) **¿Los currículos de las actuales carreras de Pedagogía contemplan tales espacios?**
- 8) **¿Lo que piensan sobre las DIRETRIZES CURRICULARES para la carrera de Pedagogía (MEC/2006)?**
- 9) **¿Respecto a las competencias que consideran necesarias para el pedagogo actual?**

APÉNDICE 8 - Relación de las Asignaturas de la UFAM

Clasificadas de acuerdo a las 5 categorías de análisis

| Fundamentos Teóricos da educação a partir de outras áreas: 29% | Fundamentos Teóricos referentes a parte teórica específica: 46% | Educação em Espaços Não-escolares: 0% | Tecnologias aplicadas à Educação: 2% | Outros Saberes: 23% |
|---|--|--|---|---------------------------------|
| Filosofia da Educação I | Metodologia da Alfabetização | | Informática aplicada à educação | Educação Especial I |
| Antropologia e Educação | Conteúdos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa | | | Educação Indígena I |
| Sociologia da Educação I | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia | | | Educação de Jovens e Adultos I |
| Metodologia do Trabalho Científico | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática | | | Educação Ambiental |
| História da Educação I | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências | | | Educação Especial II |
| Filosofia da Educação II | Fundamentos da Educação Infantil | | | Educação Indígena II |
| Sociologia da Educação II | A Criança e a Linguagem: oral, escrita e visual | | | Educação de Jovens e Adultos II |
| História da Educação II | A Criança e a Linguagem Matemática | | | Educação do Campo |
| Psicologia da Educação I | A Criança, a Natureza e a Sociedade | | | Jogos e Atividades Lúdicas |
| Psicologia da Educação II | Literatura Infantil | | | Educação em Direitos Humanos |

| | | | | |
|------------------------|---|----------|----------|-------------------|
| Língua Portuguesa | A Criança e as Artes | | | Dinâmica de Grupo |
| Projeto de Pesquisa I | Política e Legislação da Educação Básica | | | |
| Projeto de Pesquisa II | Organização do Trabalho Escolar | | | |
| Seminários de Pesquisa | Gestão da Educação | | | |
| | Gestão Escolar | | | |
| | Gestão e Planejamento Educacional | | | |
| | Currículos e Programas da Educação Básica | | | |
| | Planejamento e Avaliação de Ensino e Aprendizagem | | | |
| | Metodologia da Pesquisa Educacional | | | |
| | Didática | | | |
| | Libras | | | |
| | Mediações Didáticas | | | |
| 14 | 22 | 1 | 1 | 11 |

Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía publicado en el *site*: www.ufam.edu.br

APÉNDICE 9 - Relación de las Asignaturas de la UFS

Clasificadas de acuerdo a las 5 categorías de análisis

| | Fundamentos Teóricos de la educación a partir de otras áreas: | Fundamentos Teóricos referentes a parte teórica específica | Educación en Espacios No-escolares | Tecnologías aplicadas a la Educación | Otros Saberes |
|--|--|---|---|---|--------------------------------------|
| | FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DA EDUCACAO - 75h | POLITICA E EDUCACAO - 60h | | EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - 60h | SEMINARIOS DE ESTUDOS I - 30h |
| | PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 60h | HISTORIA SOCIAL DA CRIANCA - 60h | | PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - 60h | PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTO I - 60h |
| | FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCACAO - 75h | DIDÁTICA I - 60h | | | EDUCACAO E ETICA AMBIENTAL - 60h |
| | PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II - 60h | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 60h | | | SEMINARIOS DE ESTUDOS II - 30h |
| | LINGUISTICA APLICADA A ALFABETIZACAO - 60h | FUNDAMENTOS METODOLOGICOS DA EDUCACAO INFANTIL - 60h | | | SEMINARIOS INTEGRADORES I - 30h |
| | ARTE/EDUCACAO - 60h | EDUCACAO BRASILEIRA - 60h | | | INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA SOCIAL - 60h |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | ANTROPOLOGIA NA EDUCACAO - 60h | ALFABETIZACAO MATEMATICA - 60h | | | SEMINARIOS INTEGRADORES II - 30h |
| | ATIVIDADE FÍSICA E LAZER - 60h | TEORIAS DA EDUCACAO E DA COMUNICACAO - 60h | | | HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL E DO BRASIL - 60h |
| | ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE - 60h | ALFABETIZACAO - 75h | | | INGLÊS INSTRUMENTAL - 60h |
| 0 | HISTORIA DA EDUCACAO EM SERGIPE - 60h | TEORIAS DE CURRÍCULO - 60h | | | ESPAÑHOL INSTRUMENTAL - 60h |
| 1 | INTRODUCAO A HISTORIA DA EDUCACAO - 75h | PESQUISA EM EDUCACAO - 60h | | | PSICOLOGIA GERAL - 60h |
| 2 | FUNDAMENTOS DA INVESTIGACAO CIENTIFICA - 60h | ENS MATEMAT ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h | | | AQUISICAO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - 60h |
| 3 | | ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h | | | EDUCACAO DE ADULTOS - 60h |
| 4 | | POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL I - 60h | | | EDUCAÇAO DO CAMPO - 75h |
| 5 | | TRABALHO E EDUCACAO - 60h | | | EDUCACAO E MOVIMENTOS |

| | | | | | |
|---|-----------|---|----------|----------|--------------------------------------|
| | | | | | SOCIAIS - 60h |
| 6 | | ENSINO LING PORT ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - 60h | | | INTRODUCAO A DINAMICA DE GRUPO - 60h |
| 7 | | ENS HISTORIA NOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - 60h | | | |
| 8 | | ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h | | | |
| 9 | | POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL II - 60h | | | |
| 0 | | EDUCACAO E CORPORALIDADE - 60h | | | |
| 1 | | FUNDAMENTOS DA EDUCACAO INCLUSIVA - 60h | | | |
| 2 | | ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGOGICO - 60h | | | |
| 3 | | AVALIACAO EDUCACIONAL - 60h | | | |
| 4 | | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 60h | | | |
| 5 | | METODOS QUANTITATIVOS EM EDUCACAO - 60h | | | |
| 6 | | EDUCACAO DE 0 A 3 ANOS - 60h | | | |
| 7 | | TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO I - 60h | | | |
| 8 | | TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO II - 30h | | | |
| | 12 | 31 | 1 | 2 | 15 |

Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía publicado en el *site*: www.ufs.br

APÉNDICE 10 - Relación de las Asignaturas de la UnB

Clasificadas de acuerdo a las 5 categorías de análisis

| | Fundamentos Teóricos de la educación a partir de otras áreas: | Fundamentos Teóricos referentes a parte teórica específica | Educación en Espacios No-escolares | Tecnologías aplicadas a la Educación | Otros Saberes |
|---|--|---|---|---|---|
| 1 | Antropologia e Educação | Ensino E Aprendizagem Da Língua Materna | | Educação a distancia | Oficina Vivencial |
| 2 | Perspectivas do Desenvolvimento Humano | Ensino De Ciência E Tecnologia 1 | | Pesquisa em educação a distancia | Investigação Filosófica em Educação |
| 3 | História da Educação | Educação Matemática 1 | | Computadores na educação | Tópicos Especiais em Diversidade Cultural |
| 4 | Psicologia Da Educação | Processo De Alfabetização | | | Fundamentos da Educação Ambiental |
| 5 | | Educação Em Geografia | | | Filosofia Com Crianças |
| 6 | Sociologia Da Educação | Ensino De História, Identidade E Cidadania | | | Avaliação Educacional Do Deficiente Mental |
| 7 | História Da Educação Brasileira | Educação Infantil | | | Pensamento Educacional Brasileiro |
| 8 | Filosofia Da Educação | Ensino De Ciências E Tecnologia 2 | | | Educação E Multiculturalismo Na Contemporaneidade |

| | | | | | |
|-------|-------------------------------|---|---|---|--|
| 9 | Psicologia Social Na Educação | Educação Matemática 2 | | | Educação Ambiental E Práticas Comunitárias |
| 10 | | Administração Das Organizações Educativas | | | Educação De Adultos |
| 11 | | Avaliação Das Organizações Educativas | | | Práticas Mediáticas e Educação |
| 12 | | Avaliação Escolar | | | Oficina De Audiovisual E Educação |
| 13 | | Didática Fundamental | | | Desafios Na Formação Do Educador |
| 14 | | Organização Da Educação Brasileira | | | O Educando com Necessidades Educacionais Especiais |
| 15 | | Políticas Públicas De Educação | | | Aprendizagem E Desenvolvimento Do Portador De Necessidades Especiais |
| 16 | | Pesquisa em Educação I | | | |
| 17 | | Orientação Educacional | | | |
| 18 | | Orientação Vocacional Profissional | | | |
| 19 | | Pesquisa em Educação 2 | | | |
| Total | 9 | 19 | 0 | 3 | 15 |

Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía publicado en el *site*: www.unb.br

APÉNDICE 11 - Relación de las Asignaturas de la UDESC

Clasificadas de acuerdo a las 5 categorías de análisis

| | Fundamentos Teóricos de la educación a partir de otras áreas: | Fundamentos Teóricos referentes a parte teórica específica | Educación en Espacios No-escolares | Tecnologías aplicadas a la Educación | Otros Saberes |
|--|--|---|---|---|--|
| | Pesquisa em Educação | Educação e Infância | | Mídia e Educação | Música e Ensino |
| | Antropologia e Educação | Fundamentos da Didática | | Trabalho, Conhecimento e tecnologia | Produção textual |
| | História e Educação: da constituição da escola moderna à primeira República | Didática: organização do trabalho docente | | | Artes visuais e ensino |
| | Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas | Libras – Língua Brasileira de Sinais | | | Currículo e Contemporaneidade |
| | Filosofia e Educação: correntes de pensamento | Organização e Gestão da educação Infantil, Anos Iniciais e EJA | | | Educação Especial e Educação Inclusiva |
| | Historia e Educação: da Escola Nova à redemocratização da sociedade brasileira | Alfabetização e Letramento: Linguagens e textualidades | | | Educação das relações étnicorraciais |
| | Sociologia e Educação: fundamentos do pensamento sociológico | Currículo: questões conceituais | | | Educação, gênero e sexualidade |
| | Políticas e Planejamento da Educação no Brasil | Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização | | | Teatro e Ensino |

| | | | | | |
|-------|--|---|---|---|--------------------------------------|
| | Sociologia e Educação: a constituição do campo | História e Ensino | | | Leitura e Literatura Infanto-juvenil |
| 0 | Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem | Língua Portuguesa e Ensino | | | Educação e Juventude |
| 1 | | Ciências e Ensino | | | |
| 2 | | Geografia e Ensino | | | |
| 3 | | Planejamento e Avaliação na Educação Infantil | | | |
| 4 | | Matemática e Ensino | | | |
| Total | 10 | 17 | 0 | 2 | 10 |

Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogía publicado en el *Portal*: www.udesc.br

APÉNDICE 12 - Relación de las Asignaturas de UNES

Campus São José do Rio Preto, clasificadas de acuerdo a las 5 categorías de análisis

| | Fundamentos Teóricos de la educación a partir de otras áreas: | Fundamentos Teóricos referentes a parte teórica específica | Educación en Espacios No-escolares | Tecnologías aplicadas a la Educación | Outros Saberes |
|--|--|---|---|---|--|
| | Filosofia da Educação I | Organização e Gestão da Educação Básica | | Mídia e Educação | Prática de Leitura e Produção de Textos I |
| | Filosofia da Educação II | Política Educacional Brasileira | | Informática Educativa | Prática de Leitura e Produção de Textos II |
| | História da Educação I | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática | | Formação de Gestores e Tecnologias | Introdução Aos Estudos da Linguagem |
| | História da Educação II | Didática | | | Tópicos de Educação Inclusiva |
| | Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico I | Fundamentos da Educação Infantil | | | Projetos Integrados |
| | Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico II | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais I | | | Fonética e Fonologia Descritiva da Língua Portuguesa |
| | Psicologia da Educação I | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia | | | Sociolinguística |
| | Psicologia da Educação II | Conteúdo e Metodologia do | | | Projetos Na Educação |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| | | Ensino de História | | | Não-Formal |
| | Psicologia da Educação III | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | | | Política, Ética e Teoria da Educação Inclusiva |
| 0 | Sociologia da Educação I | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais II | | | Educação em Direitos Humanos |
| 1 | Filosofia da Educação III | Organização e Gestão da Educação Infantil | | | Trilhas e Práticas de Direitos Humanos: Contextos Não Formais de Educação |
| 2 | História da Educação III | Teoria e Prática da Educação Infantil | | | Educação e Trabalho Na América Latina |
| 3 | Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação | Aquisição da Escrita | | | Introdução à História e Filosofia da Ciência |
| 4 | Sociologia da Educação II | Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) | | | Trabalho e Educação |
| 5 | Sociologia da Educação III | Teoria e Prática de Ensino I | | | |
| 6 | Produção de Textos Científicos | Teoria e Prática de Ensino II | | | |
| 7 | Sociologia da Infância | Teoria e Prática de Ensino III | | | |
| 8 | | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Expressão Artística e Corporal | | | |
| | | Literatura Infantil | | | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| 9 | | | | | |
| 0 | | Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio | | | |
| 1 | | Abordagem Histórico-Cultural sobre os Problemas e Distúrbios de Aprendizagem | | | |
| 2 | | Avaliação Educacional | | | |
| 3 | | Casos de Ensino na Educação Infantil | | | |
| 4 | | Teoria e Prática da Educação Infantil I | | | |
| 5 | | Educação Inclusiva: Material Didático de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio | | | |
| 6 | | Psicopedagogia para Professores | | | |
| 7 | | Práticas de Matemática em Sala de Aula | | | |
| 8 | | LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Educação de Surdos | | | |
| 9 | | Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetiana | | | |
| 0 | | Memórias de Escola | | | |
| | | Formação de | | | |

| | | | | | |
|---|-----------|---|----------|----------|-----------|
| 1 | | Gestores: Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola | | | |
| 2 | | O Brincar, a Brincadeira e o Brinquedo na Educação Básica | | | |
| 3 | | Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro descendentes | | | |
| | 17 | 33 | 0 | 3 | 16 |

Fuente: Elaborado por la investigadora/Programa de la Carrera de Pedagogia publicado en el Portal:<http://www.ibilce.unesp.br/#!/institucion/historia/>

APÉNDICE 13 - TABELAS UTILIZADAS

| Tabla 1. Distribución de los pedagogos por género. ^(1.2) | | |
|--|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Femenino | 294 | 82,12% |
| Masculino | 64 | 17,88% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 2. Distribución dos pedagogos por color o raza. ^(1.3) | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Branca | 176 | 49,16% |
| Parda | 127 | 35,47% |
| Preta | 41 | 11,45% |
| Amarela | 9 | 2,51% |
| Vazia | 4 | 1,12% |
| Indigena | 1 | 0,28% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 3. Distribución dos pedagogos por clase de edad.^(1.4) | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| <= 25 | 55 | 15,36% |
| 26 a 30 | 87 | 24,30% |
| 31 a 35 | 53 | 14,80% |
| 36 a 40 | 44 | 12,29% |
| 41 a 45 | 32 | 8,94% |
| 46 a 50 | 32 | 8,94% |
| 50 > | 34 | 9,50% |
| VAZIA | 21 | 5,87% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 4. Distribución por Nacionalidad.^(1.5) | | |
|--|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Brasileira | 347 | 96,93% |
| Dupla nacionalidade | 10 | 2,79% |
| Outra | 1 | 0,28% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 5. Distribución por Región de Nacimiento.^(1.6) | | |
|--|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Norte | 26 | 7,26% |
| Nordeste | 60 | 16,76% |
| Centro Oeste | 159 | 44,41% |
| Sudeste | 93 | 25,98% |
| Sul | 20 | 5,59% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 6. Distribución por Región de Formación.^(1.10) | | |
|--|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Norte | 22 | 6,15% |
| Nordeste | 21 | 5,87% |
| Centro Oeste | 248 | 69,27% |
| Sudeste | 55 | 15,36% |
| Sul | 12 | 3,35% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 7. Distribución por tiempo de formado. ^(1.9) | | |
|--|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| menos de 5 | 162 | 45,25% |
| entre 6 e 10 | 87 | 24,30% |
| entre 11 e 15 | 35 | 9,78% |
| entre 16 e 20 | 17 | 4,75% |
| mais de 20 | 40 | 11,17% |
| formou em 2014 | 2 | 0,56% |
| VAZIA | 15 | 4,19% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 8. Distribución por dependencia administrativa da Instituição de Formação. ^(1.11) | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Pública | 280 | 78,21% |
| Particular | 73 | 20,39% |
| Outras | 3 | 0,84% |
| VAZIA | 2 | 0,56% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 9. Distribución por Posesión de Posgrado. ^(1.13) | | |
|--|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Sim | 174 | 48,60% |
| Estou cursando | 61 | 17,04% |
| Não | 120 | 33,52% |
| Vazia | 3 | 0,84% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 10. Distribución por Región de Trabajo. ^(2.2) | | |
|---|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Norte | 22 | 6,81% |
| Nordeste | 22 | 6,81% |
| Centro Oeste | 221 | 68,42% |
| Sudeste | 45 | 13,93% |
| Sul | 13 | 4,02% |
| Total | 323 | 100,00% |

| Tabla 11. Principales dificultades em el cotidiano profesional. ^(2,4) | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|-------|-------|
| Dificuldades | Categoria | 1ª opção | | 2ª opção | | 3ª opção | | Total | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Desvalorização | 1 | 40 | 11,17 | 50 | 13,97 | 22 | 6,15 | 112 | 13,58 |
| Gestão de pessoas | 2 | 36 | 10,06 | 25 | 6,98 | 20 | 5,59 | 81 | 9,82 |
| Ausência familiar | 3 | 20 | 5,59 | 46 | 12,85 | 37 | 10,34 | 103 | 12,48 |
| Condições pedagógicas | 4 | 39 | 10,89 | 50 | 13,97 | 18 | 5,03 | 107 | 12,97 |
| Sálarios | 5 | 16 | 4,47 | 10 | 2,79 | 24 | 6,70 | 50 | 6,06 |
| Formação continuada | 6 | 16 | 4,47 | 12 | 3,35 | 45 | 12,57 | 73 | 8,85 |
| Sobrecarga de trabalho | 7 | 18 | 5,03 | 0 | 0,00 | 15 | 4,19 | 33 | 4,00 |
| Uso das Tic | 8 | 24 | 6,70 | 7 | 1,96 | 11 | 3,07 | 42 | 5,09 |
| Indisciplina | 9 | 20 | 5,59 | 14 | 3,91 | 0 | 0,00 | 34 | 4,12 |
| Formação genérica | 10 | 8 | 2,23 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 8 | 0,97 |
| Critérios políticos | 11 | 6 | 1,68 | 19 | 5,31 | 17 | 4,75 | 42 | 5,09 |
| Respeito ao papel do pedagogo | 12 | 2 | 0,56 | 0 | 0,00 | 1 | 0,28 | 3 | 0,36 |
| Pré-requisitos de aprendizagem | 13 | 9 | 2,51 | 13 | 3,63 | 15 | 4,19 | 37 | 4,48 |
| Insegurança no exercício profissional | 14 | 7 | 1,96 | 8 | 2,23 | 1 | 0,28 | 16 | 1,94 |
| Inexistência de órgão de classe | 15 | 14 | 3,91 | 9 | 2,51 | 11 | 3,07 | 34 | 4,12 |
| Outras | 16 | 21 | 5,87 | 12 | 3,35 | 17 | 4,75 | 50 | 6,06 |
| | Vazia | 62 | 17,32 | 83 | 23,18 | 104 | 29,05 | 249 | 30,18 |
| | Total | 358 | 100 | 358 | 100 | 358 | 100 | 825 | 100 |

| Tabla 12. Carrera de Pedagogia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional. ⁽³⁾ | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Sim | 108 | 30,17% |
| Em parte | 214 | 59,78% |
| Não | 29 | 8,10% |
| Vazia | 7 | 1,96% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 13. Conocimiento de las Diretrizes Curriculares Nacionais para la Carrera de Pedagogia. ^(3.2) | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Sim | 193 | 53,91% |
| Em parte | 132 | 36,87% |
| Não | 25 | 6,98% |
| Vazia | 8 | 2,23% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 14. Preparación para Actuar en Espacios no Escolares. ^(3.3) | | |
|---|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Sim | 70 | 19,55% |
| Em parte | 174 | 48,60% |
| Não | 99 | 27,65% |
| Vazia | 15 | 4,19% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 15. Distribución de Asistir Cursos Relacionados con el Campo de la Tecnología en la Educación. ^(3.5) | | |
|--|----------|----------|
| Categoria | N | % |
| Sim | 214 | 59,78% |
| Não me lembro | 35 | 9,78% |
| Não | 104 | 29,05% |
| Vazia | 5 | 1,40% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 16. Distribución de considerar importante Tener disciplinas relacionadas con la tecnología en la | | |
|---|--|--|
|---|--|--|

| educación. ^(3.6) | | |
|------------------------------------|----------|----------|
| Categoría | N | % |
| Sim | 320 | 89,39% |
| Em parte | 19 | 5,31% |
| Não | 12 | 3,35% |
| Vazia | 7 | 1,96% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 17. Principales competencias a la formación actual del pedagogo. ^(3.4) | | | | | | | | | |
|--|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Categoría | 1ª opción | | 2ª opción | | 3ª opción | | Total | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Didático pedagógico | 1 | 42 | 11,73 | 34 | 9,50 | 21 | 5,87 | 97 | 11,90 |
| Dominio do conteúdo teórico | 2 | 45 | 12,57 | 12 | 3,35 | 17 | 4,75 | 74 | 9,08 |
| Atuar em qualquer ambiente | 3 | 22 | 6,15 | 18 | 5,03 | 14 | 3,91 | 54 | 6,63 |
| Inovar a prática pedagógica | 4 | 35 | 9,78 | 28 | 7,82 | 22 | 6,15 | 85 | 10,43 |
| Dominio do conteúdo | 5 | 14 | 3,91 | 17 | 4,75 | 18 | 5,03 | 49 | 6,01 |
| Refletir sobre organização do trabalho | 6 | 25 | 6,98 | 13 | 3,63 | 17 | 4,75 | 55 | 6,75 |
| Utilizar as TICDS | 7 | 13 | 3,63 | 21 | 5,87 | 5 | 1,40 | 39 | 4,79 |
| Exercer a docência | 8 | 11 | 3,07 | 14 | 3,91 | 0 | 0,00 | 25 | 3,07 |
| Saber aprender | 9 | 13 | 3,63 | 23 | 6,42 | 25 | 6,98 | 61 | 7,48 |
| Gestão de pessoas | 10 | 14 | 3,91 | 5 | 1,40 | 14 | 3,91 | 33 | 4,05 |
| Formação continuada | 11 | 12 | 3,35 | 21 | 5,87 | 20 | 5,59 | 53 | 6,50 |
| Flexibilidade | 12 | 8 | 2,23 | 15 | 4,19 | 13 | 3,63 | 36 | 4,42 |
| Postura investigativa | 13 | 7 | 1,96 | 15 | 4,19 | 8 | 2,23 | 30 | 3,68 |
| Trabalho em equipe | 14 | 9 | 2,51 | 13 | 3,63 | 13 | 3,63 | 35 | 4,29 |
| Saber alfabetizar | 15 | 4 | 1,12 | 7 | 1,96 | 16 | 4,47 | 27 | 3,31 |
| Outros | 16 | 28 | 7,82 | 10 | 2,79 | 24 | 6,70 | 62 | 7,61 |
| | Vazia | 56 | 15,64 | 92 | 25,70 | 111 | 31,01 | 259 | 31,78 |
| | TOTAL | 358 | 100 | 358 | 100 | 358 | 100 | 815 | 100 |

Tabla 18. Distribución por modalidad de Curso de Formación. ^(1.12)

| Categoría | N | % |
|------------------|------------|----------------|
| Presencial | 328 | 91,62% |
| A distancia | 27 | 7,54% |
| Vazia | 3 | 0,84% |
| Total | 358 | 100,00% |

| Tabla 19 – Cruzamiento entre Regiones de Nacimiento e de Formación | | | | | | |
|---|----------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|--------------|
| Región de Nacimiento | Región de Formación | | | | | Total |
| | Norte | Nordeste | Centro Oeste | Sudeste | Sul | |
| Norte | 15 | | 10 | 1 | | 26 |
| Nordeste | 1 | 19 | 37 | 3 | | 60 |
| Centro Oeste | 5 | | 151 | 3 | | 159 |
| Sudeste | | 2 | 43 | 47 | 1 | 93 |
| Sul | 1 | | 7 | 1 | 11 | 20 |
| Total | 22 | 21 | 248 | 55 | 12 | 358 |

| Tabla 20 – Cruzamiento entre Regiones de Formación e de Trabajo Actual | | | | | | |
|---|----------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|--------------|
| Región de trabajo | Región de Formación | | | | | Total |
| | Norte | Nordeste | Centro Oeste | Sudeste | Sul | |
| Norte | 15 | 1 | 20 | 8 | 1 | 45 |
| Nordeste | | 18 | 5 | | | 23 |
| Centro Oeste | 6 | 2 | 218 | 1 | 1 | 228 |
| Sudeste | | | 4 | 45 | | 49 |
| Sul | 1 | | 1 | 1 | 10 | 13 |
| Total | 22 | 21 | 248 | 55 | 12 | 358 |

3.3 - ¿Considera que el curso de pedagogía, en general, prepara al pedagogo para trabajar en espacios no escolares, según lo dispuesto en el documento "Directrices

Nacionales para la Escuela de Educación (MEC / 2006)"?

3.6 - Distribución dos pedagogos por considerar necessário que no Curso de Pedagogia haja disciplinas que capacitem o Pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias.

| Tabla 21 – Cruzamiento entre Cuestiones 3.3 e 3.6 | | | | | |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Cuestión 3.6 | Cuestión 3.3 | | | | Total |
| | EM PARTE | NÃO | SIM | Vazia | |
| EM PARTE | 14 | 3 | 2 | | 19 |
| NÃO | 5 | 3 | 4 | | 12 |
| SIM | 154 | 92 | 64 | 10 | 320 |
| Vazia | 1 | 1 | | 5 | 7 |
| Total | 174 | 99 | 70 | 15 | 358 |

3.2 - Distribución de los pedagogos por conocerlas Directrizes Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogia (MEC/2006).

2.5 - Por favor enumere en orden de importancia, donde 1 es lo más importante, tres dificultades que se siente en su trabajo diario.

| Tabla 22 – Cruzamiento entre Cuestiones 2.5 e 3.2 | | |
|--|---------------------|--------------|
| Cuestión 2.5 | Cuestión 3.2 | Total |

| | EM PARTE | NÃO | SIM | Vazia | |
|--------------|------------|-----------|------------|----------|------------|
| 1 | 41 | 9 | 60 | 2 | 112 |
| 2 | 33 | 6 | 38 | 4 | 81 |
| 3 | 50 | 5 | 47 | 1 | 103 |
| 4 | 54 | 4 | 49 | 0 | 107 |
| 5 | 18 | 7 | 25 | 0 | 50 |
| 6 | 23 | 3 | 46 | 1 | 73 |
| 7 | 9 | 1 | 23 | 0 | 33 |
| 8 | 16 | 3 | 23 | 0 | 42 |
| 9 | 14 | 4 | 16 | 0 | 34 |
| 10 | 3 | 1 | 4 | 0 | 8 |
| 11 | 15 | 5 | 22 | 0 | 42 |
| 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 13 | 11 | 4 | 21 | 1 | 37 |
| 14 | 2 | 1 | 13 | 0 | 16 |
| 15 | 11 | 3 | 20 | 0 | 34 |
| 16 | 17 | 2 | 31 | 0 | 50 |
| Total | 320 | 58 | 438 | 9 | 825 |

| Tabla 23 – Comparativos de Edad e Tiempo de Formado | | |
|--|-------|------------------|
| Estatísticas | Idade | Tempo de formado |
| Obs | 337 | 343 |
| Mínimo | 20,0 | 0 |
| Média | 35,7 | 8,9 |
| Desvio padrão | 10,7 | 8,5 |
| Máximo | 80,0 | 46 |