

DOCUMENTOS

HOMENAGEM PÓSTUMA

IRIA BRZEZINSKI - *PRESENÇA-AUSENTE* NO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL



O Gt 08 – Formação de Professores da ANPED, em seu último fórum, dentro das atividades da 42ª Reunião Anual prestou singela e calorosa homenagem a Profª Drª. Iria Brzezinski (1945-2025), fazendo referência a sua atuação e como uma das fundadoras do referido GT. Estes e outros atos de homenagem póstumas à Iria foram feitas ao longo deste ano por Instituições, Entidades, Universidades, Sindicatos (Anped, Anfope, Anpae, Cedes, CNTE-CUT, e programas de Pós-Graduação no Brasil inteiro) exaltando suas qualidades acadêmicas, políticas, éticas e sociais reconhecendo a importância da sua atuação e sua presença marcante ao longo de toda sua história.

A Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente (RBPFP), neste número reúne um grupo de amigos e parceiros (nacional e internacional) para fazer uma justa homenagem por sua presença-ausência entre nós. Neste texto/Documento de homenagem tecido a várias mãos, reuniu amigos

peçoais e acadêmicos para homenagear Iria Brzezinski, Denise Araujo (UFG/ANFOPE), Luis Fernando Dourado (UFG/ANPAE), Andrea Militão (UEMS/UFGE/ANFOPE), Carlos Marcelo Garcia (Universidade de Sevilla- Espanha) e José Rubens Lima Jardimino (UFOP/ANPED) editor-chefe da RBPFP. Ao final deste documento o/a leitor/a terá acesso a um texto de referência escrito em 2011 pela autora homenageada.



IRIA BRZEZINSKI, UMA VIDA TECIDA COM OUSADIA E CORAGEM

Denise Silva ARAUJO

Universidade Federal de Goiás (UFG)

<https://orcid.org/0000-0001-5734-9295>

Para quem bem viveu o amor
Duas vidas que abrem não acabam com a luz
São pequenas estrelas que correm no céu
Trajetórias opostas, sem jamais deixar de se olhar
É um carinho guardado no cofre de um coração que voou
É um afeto deixado nas veias de um coração que ficou
É a certeza da eterna presença da vida que foi, na vida que vai
É saudade da boa, feliz, cantar
ue foi, foi, foi, foi bom e pra sempre será
Mais, mais, mais, maravilhosamente amar! (Gonzaguinha)

Redigir este texto foi, talvez, uma das tarefas mais difíceis da minha vida. Nenhuma língua parece ser capaz de expressar o que Iria Brzezinski representou e representa para mim e para todas as pessoas que tiveram o privilégio de conviver com ela. Escolho, porém, uma palavra da língua espanhola – que me soa a mais bonita – porque entra pelos ouvidos e se instala no coração: *inolvidable*. Sim, inesquecível, sempre presente Iria! Estrela de primeira grandeza que irá para sempre brilhar em nossos corações, em nossas almas, nossas mentes, nossa luta!

Como diz a canção do também saudoso Gonzaguinha, para “quem bem viveu o amor”, a vida não acaba com a luz. Seu carinho estará sempre guardado em nossos corações! Seu afeto correrá eternamente em nossas veias! Ela realmente deixou em todos nós o que o cantor denominou de “saudade da boa” e plantou em nós sementes para que pudéssemos continuar a “maravilhosamente amar”!!!

Iria nasceu no dia 21 de outubro de 1945, na cidade de Mallet no Paraná, ano em que o mundo vivia tempos de reconstrução após o fim da Segunda Grande Guerra. No Brasil, ares de democracia e possibilidades de mudança com a queda do Estado Novo. Período de efervescência política e de grande articulação dos movimentos sociais.

A formação inicial de Iria Brzezinski foi em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Paraná (1964-1967), em plena ditadura Militar. Na mesma universidade, se graduou em Pedagogia (1972-1974). Desde os tempos

da primeira graduação, começou a atuar como docente e viver uma grande paixão pela educação, o que a levou a cursar a segunda graduação, Pedagogia. Sim, ela era socióloga de origem e dizia, com orgulho, que das Ciências Sociais veio o seu amor pela pesquisa acadêmica, assim como o rigor científico. Formou-se também pedagoga, orientadora educacional. Como tal, iniciou sua militância nos movimentos sociais em defesa da educação pública e da formação do educador, ainda no final da década de 1970.

Em Curitiba, onde se graduou e começou sua vida profissional, Iria também formou sua família. Foi lá que ela se casou (1970) e teve os dois filhos: Hilda (1972) e João Paulo (1975). Com os dois ainda pequenos, no final da década de 1970, mudou-se para Goiânia, cidade em que construiu sua carreira na equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação, como docente do ensino superior na então Universidade Católica de Goiás, como pesquisadora e militante em defesa da formação e valorização docente.

Iria foi uma mulher à frente do seu tempo, que rompeu barreiras, com uma capacidade ímpar de se indignar diante da injustiça e da desigualdade! Não tinha receio de enfrentar os donos do poder, em qualquer instância! Ousou romper com o instituído, propor novos caminhos, superar barreiras, preconceitos, enfrentar obstáculos! Viveu todas as delícias e desafios de mãe trabalhadora, na maior parte do tempo como única provedora da família! Trabalhou, lutou e criou os filhos sempre com garra e determinação.! Contou com a ajuda das amigas que conquistou em terras goianas, as quais sempre foi grata!

Iria Brzezinski, “uma mulher como outra qualquer do planeta”, só queria ser feliz e fazer a felicidade daqueles que amava! Como compreendia a importância da educação para construir outro mundo possível, dedicou-se incansavelmente à militância em defesa da escola pública, de gestão pública, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada! Não lhe bastava, porém, que a essa escola todos tivessem acesso! Iria defendeu de forma intransigente o direito de todos(as) nela permanecerem e aprenderem. Para tanto, se articulou aos coletivos que lutam por políticas públicas que assegurem esses direitos, principalmente por meio da valorização dos profissionais da educação e de uma formação docente crítica, consistente emancipadora!

Nossa grande mestra entendia que a militância política exige conhecimentos sólidos. Acreditava com Paulo Freire que só quem conhece a realidade profundamente, se mobiliza para transformá-la e, com Karl Marx, que a realidade não se dá facilmente a conhecer. É preciso muito estudo e pesquisa científica séria e consistente. Estudou muito e sempre. Tornou-se Especialista em Educação pela UFG (1980), Mestre em Planejamento Educacional pela UnB (1986), Doutora em Administração Escolar pela USP (1994). Vale registrar que, desde os tempos do Mestrado, sob a orientação de Valnir Chagas, Iria começou a atuar como professora e pesquisadora da UnB (simultaneamente à docência na PUC Goiás), até se aposentar do serviço público, no final da década de 1990.

Na PUC Goiás, dedicou a maior parte de sua vida profissional, se consolidou como pesquisadora e intelectual, assumiu diversos cargos de gestão. Como Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação ajudou a consolidar a pesquisa na referida instituição, na qual sempre foi um dos grandes pilares, como Pesquisadora Bolsista Produtividade CNPQ PQ1. Foi uma das fundadoras do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, no qual atuou na Linha de Políticas Educacionais e do qual foi coordenadora por duas gestões. Coordenou, antes disso, o Colegiado da Licenciaturas e ajudou a implantar o Programa de Formação de Professores, um projeto unificado e unificador da formação docente na referida Universidade.

Em sua trajetória profissional e acadêmica, a produção científica sempre se articulou à militância política nos movimentos sociais em defesa da formação e valorização dos professores. Sua vastíssima produção

teórica nesta e em outras áreas do conhecimento educacional tornaram-se referência no Brasil e no exterior, principalmente em Portugal, onde realizou seu Estágio Pós doutoral, na Universidade de Aveiro (2002), e assumiu a vice-presidência da Assembleia Geral do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional de Aveiro (Cidine).

A renomada educadora foi presença marcante e grande liderança nas principais entidades acadêmico-científicas da área educacional no Brasil: Anfope, Anped, Anpae, Cedes, mas foi na primeira delas que sua trajetória de intelectual orgânica mais se fez presente. Impossível narrar a trajetória da Anfope sem reverenciar a grande contribuição de Iria Brzezinski. Da mesma maneira, não se pode pensar a história da vida e da produção de Iria separada da Anfope, entidade que ajudou a construir desde o Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na UNICAMP, e na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na PUC/SP, quando se instalou o Comitê Nacional Pró-formação do Educador. Esteve presente no momento da transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1983, em Belo Horizonte, no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, até sua consolidação como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em julho de 1990. Assumiu a presidência da entidade em três gestões (1996-1998; 2008-2012; 2014-2016). Foi uma das elaboradoras dos princípios que regem a Anfope, dos documentos e diretrizes da associação, desde as suas origens até o final de sua atuação acadêmica e profissional.

Atuando nesses vários coletivos, essa aguerrida intelectual se constituiu em uma das vozes mais altas e influentes na luta pela formação docente emancipadora, pautada na valorização do(a) professor(a) como pesquisador(a) e sujeito crítico da realidade social e educacional. Na sua vida profissional, como docente comprometida com o social, pesquisadora engajada e militante incansável, deixou uma vasta produção científica e intelectual, que se expressa em obras e pesquisas voltadas às políticas públicas, gestão educacional e, principalmente, à formação e valorização dos professores e demais profissionais da educação e às discussões sobre a identidade do pedagogo e da Pedagogia como campo de saber e profissão. De acordo com resenha educativa sobre a obra de Iria assinada por Maria Esperança Fernandes Carneiro e Renato Barros de Almeida, a professora publicou 43 livros, 98 artigos, 62 capítulos de livros e orientou 117 pesquisas concluídas, além de ter participado de 238 bancas de trabalhos acadêmicos e mais de 700 eventos científicos.

É importante salientar, porém, que enquanto produzia esta vasta obra e se engajava em tantas frentes e batalhas, nunca se eximiu de ser uma pessoa presente e dedicada aos amigos, colegas de trabalho e à família que continuou a crescer, tanto em Goiânia quanto em Curitiba. A vida lhe concedeu mais dois filhos do coração, o genro Fabrício e a nora Juliana. Na capital de Goiás, nasceram, filhas de João Paulo, duas de suas netas adoradas: Luísa (2001) e Júlia (2003). No Paraná, mais uma neta, Bárbara (2004), filha de Hilda. Que orgulho e carinho ela tinha por suas meninas! Sempre que estava em Goiânia, procurava passar as noites de sábado com as netas, para acompanhá-las à missa aos domingos pela manhã. Fazia questão de estar presente nas festas de aniversário, atividades da escola, balé. Sempre que possível, viajava para Curitiba para curtir sua pequena Bárbara e a filha Hilda. As viagens de final de ano com a família eram sagradas, mesmo com a mala cheia de trabalho (é claro!). Em 2018, para alegrar ainda mais família, nasceu João Paulo Filho! Indescritível a emoção da querida “Baba”, que era como os netos chamava a nossa querida Iria, descendente de imigrantes poloneses!

Por onde passava fazia grande e sólidas amizades! Dos maiores líderes aos funcionários mais humildes todos a admiravam e amavam. Para ela, era muito importante chamá-los todos pelo o nome e participar da vida de todos os colaboradores dos locais em que trabalhou e viveu! Estou aqui a dizer de forma genérica,

mas na minha memória passam cada um dos vigilantes, porteiros, copeiras, recepcionistas, professores da educação básica e superior e técnicos administrativos, chefes de gabinetes, secretários(as), reitores (as), pesquisadores(as), intelectuais, com os quais pude conviver ao seu lado. Ela tratava todos igualmente, com o mesmo respeito e consideração, mas também com a firmeza de quem sabe o que quer e o que precisa fazer e conquistar.

Feliz de quem pôde partilhar de suas aulas, palestras, batalhas. Eu sou grata por ter podido, nos últimos trinta anos, conviver tão perto e usufruir de tantos momentos da vida profissional, acadêmica, social e familiar dessa educadora extraordinária. Iniciei muito jovem minha carreira de professora do ensino superior na antiga UCG, em 1986, ano em que Iria retornava de seu mestrado na UnB e tornou-se companheira, modelo e apoio em toda minha trajetória acadêmica e profissional.

Em 1999, assumi a coordenação do Colegiado das Licenciaturas, cargo antes ocupado de maneira tão competente por ela (e por um breve período, pela querida Lenita Schultz, grande amiga em comum). Sou muito grata pelo apoio constante e pela confiança em mim depositada pelas minhas antecessoras, pelo Reitor Wolmir Amado e minhas assessoras Marise e Yara. À época, a Iria coordenava o Programa de Pós-graduação em Educação. Assim, pudemos desenvolver muitas ações, pesquisas e publicações conjuntas. Que belo trabalho pudemos fazer tanto na formação de professores para a Educação Básica como para o ensino superior! Como aprendi e cresci com minha amiga! Virei gente grande!

Cursei o doutorado na UFG simultaneamente à coordenação do Colegiado das Licenciaturas e ao concluí-lo, assumi outro grande desafio, atuar como docente no programa de Pós-graduação em Educação, ao lado da minha querida mentora e amiga! Compartilhamos tudo: disciplinas, orientações, bancas, publicações, viagens, festas, lutas, risadas, choros, desafios, sonhos e até a coordenação do Programa, no qual atuei como sua vice e depois sucessora. Não tive a oportunidade de ser sua aluna de graduação ou pós-graduação, mas, finalmente, no Estágio de pós-doutoramento realizado na PUC Goiás, pude finalmente ter a felicidade de ter sua supervisão, quando já estava atuando como docente na UFG.

Éramos vizinhas e compartilhávamos as viagens de carro para as atividades de trabalho e lazer. Tomávamos, muitas vezes, café da manhã juntas aos sábados, quando aproveitávamos para produzir nossos textos, comer, conversar, rir e passear. Tenho muita gratidão por esses momentos de vida compartilhada! Não eram só flores! Tínhamos alguns conflitos também como convém a pessoas que se respeitam e que, portanto, podem pensar e agir de forma diferente. Mas não duravam. O que nos unia era sempre muito maior que nossas divergências!

No seu aniversário de 70 anos, ela fez uma festa linda para celebrar e agradecer por sua vida vivida intensamente. Éramos pouquíssimas pessoas: filhos, nora, genro, netas e apenas duas amigas, Ana Maria Rezende e eu. Ela nos agraciou com uma bela surpresa: uma apresentação de tango, acompanhada por seu professor de dança, Luís Adriano! Foi emocionante presenciar aquela mulher linda e sensual celebrando com vitalidade e alegria uma vida plena!

Quando fomos deixá-la em casa, com o rosto entre felicidade e apreensão, ela me indagou: “quem serei eu aos 80 anos”? Comovida lhe respondi profeticamente: “você continuará sendo essa estrela que ilumina a vida de todos nós!” Assim foi: 15 de outubro, simbolicamente no dia do professor, uma semana antes dos seus oitenta anos, essa estrela de primeira grandeza partiu para brilhar mais alto e permanecer iluminando nossos corações, nossas almas e nossas lutas!



IRIA BRZEZINSKI: INTELECTUAL E MILITANTE PELA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Luiz Fernandes DOURADO

Universidade Federal de Goiás (UFG)

<https://orcid.org/0000-0001-5212-6607> 

Conheci a professora Iria Brzezinski em meados dos anos 1980 e consolidamos uma trajetória de muitos encontros e trocas acadêmicas e afetivas que se solidificaram ao longo dos anos, em especial, na intersecção e participação em entidades educacionais 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) e Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em movimentos de lutas e proposições no campo, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), na Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb, 2008), nas Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014), e em outros tantos espaços de produção de conhecimento.

A trajetória de Iria é demarcada por inserção político-pedagógica qualificada em defesa da democracia, dos direitos sociais, da educação pública, da gestão democrática, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e, sobretudo, da formação e valorização de professores. Ela foi uma educadora comprometida com a retomada democrática, com a efetiva democratização da educação e com a valorização dos profissionais da educação no país, por meio da articulação entre suas atividades acadêmicas e a militância em movimentos sociais. A esse respeito, Iria, em artigo publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, declara:

Em razão do compromisso político, nos anos 1980, fui instigada, pelas lembranças de minha indignação de estudante de Ciências Sociais aos desmandos da ditadura militar nos “anos de chumbo”, desde 1964, e então elegi, como prioridade de minha profissionalização docente, a articulação das atividades acadêmicas profissionais à militância em movimentos sociais. Este compromisso político reside em ocupar os mais diferentes espaços públicos democráticos em defesa da escola pública, laica e gratuita, em todos os níveis e modalidades, para todos os brasileiros, com garantia de acesso e permanência bem sucedida, com qualidade social. Meu compromisso político objetiva, também, a defesa da valorização dos profissionais da educação e da formação inicial de professores na Universidade, lugar “[...] das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, [lugar que] tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]” (CHAUÍ, 1999). (BRZEZINSKI, 2013:224)

Na condição de professora universitária, atuou na graduação e na pós-graduação, foi professora da Universidade Brasília e da PUC-GO, onde foi Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi bolsista produtividade do CNPq, orientou gerações de pós-graduandos, especialmente mestrandos e doutorandos, participou e coordenou grupos de pesquisas nacionais e internacionais.

Sua vasta e significativa produção acadêmica inclui a publicação de diversos livros, artigos e capítulos de livros que propiciaram e propiciam à área de educação um significativo e consistente repertório acadêmico e de contribuição científica ímpar, sobretudo, nas questões atinentes à formação dos profissionais da educação/docente, envolvendo análises e discussões substantivas para o campo, no tocante a políticas e gestão, identidade profissional, reflexões sobre concepções e proposições histórico-político-pedagógicas sobre os cursos de pedagogia e licenciatura, formação inicial e continuada, relação teoria e prática, dentre outros temas.

A sua história acadêmica foi permeada, portanto, pela defesa da educação pública e por sua vinculação aos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. Expressões dessa vinculação com as entidades acadêmicas se encontram registradas pela sua importante atuação no Comitê Pró-Formação do Educador¹; como Presidente da Anfope, por três mandatos (1996-1998; 2008-2012; 2014-2016). De 2012 a 2024, como coordenadora do grupo de trabalho de formação de professores, membro e vice-coordenadora do Comitê Científico do GT – Formação de Professores da Anped; como membro titular do Cedes e pela efetiva participação nas discussões e proposições sobre políticas e gestão da educação na intersecção com a formação de profissionais na Anpae, por meio da participação em eventos nacionais e internacionais da entidade, coordenação de eixos temáticos e por inserção qualificada na RBPAE, com a publicação de artigos de grande densidade teórico-epistemológica que contribuem para avanços na área, sobretudo, para a articulação entre políticas de formação de professores. Dentre essas produções na RBPAE, destacam-se:

Artigo: *Princípios da Carta de Goiânia - V CBE na Constituição Federal Cidadã (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais*, no qual a autora situa a importância da Carta de Goiânia - IV CBE² e suas reverberações na CF 1988 e, posteriormente, na LDB. A esse respeito, ela destaca os avanços na construção da identidade dos profissionais da educação, ao afirmar que:

Na verdade, não havia, antes da LDB/1996, uma denominação identificadora do profissional da educação. Na Carta de Goiânia, ele é nominado “educador” ou “profissional do magistério”. Na CF/1988, o termo adotado é “profissional da educação escolar”. Claro está que cada denominação traduz uma concepção deste profissional, que pode ser bastante restrita ao “profissional da educação escolar”, ou mais abrangente, como “profissional da educação”. A redação dada ao Art. 61 da LDB, pela Lei n. 12.014/2009, configura-se como uma retração na abrangência do conceito “profissional da educação”, ao ser substituído por “profissional da educação básica”, que se desdobra nas denominações “professor” e “trabalhador da educação”, como pode ser conferido nas redações dadas pela referida lei ao caput do art. 61 e aos incisos I, II e III (BRZEZINSKI, 2013,237)

Artigo: *Formação de Professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte*, em que a autora delinea os limites entre a proposição e materialização de políticas no campo da formação de professores para a educação básica, com foco nas análises desses processos no curso de Pedagogia. É singular a maneira como a autora retrata a sua trajetória como pesquisadora das áreas de políticas, gestão educacional e formação de professores, ao

1 Sobre o Comitê, segundo BRZENZINSKI, “Na verdade, nos anos 1980, era o plano político que suscitava o aparecimento das contradições entre os interesses do aparato estatal e da sociedade civil, o que propiciou a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador, em 2/4/1980, durante as exposições sobre a reformulação do currículo da Pedagogia e das Licenciaturas na I CBE (ANDE, ANPED, CEDES, 1981). O Comitê teve como sede a Faculdade de Educação da UFG, vanguardista na reformulação de seus cursos de Licenciatura e na extinção das habilitações do curso de Pedagogia” (BRZENZINSKI, 2013,231).

2 IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), ocorrida em Goiânia, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, reuniu 5.000 educadores/as. A Carta de Goiânia, resultante das deliberações da IV CBE, explicita que “A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional.”

mesmo tempo, em que reitera seus compromissos com a valorização e profissionalização docente ao afirmar que:

Sintonizo-me, por um lado, como professora-pesquisadora das áreas de políticas, gestão educacional e formação de professores com as teorias histórico-críticas da educação. Por outro, como militante, afilio-me ao ideário das associações que vêm lutando, durante as últimas três décadas, para que se instale em nosso país uma política global de formação de profissionais para a educação básica e de profissionalização docente, que contemple igualmente formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e planos de carreira com critérios justos. (BRZEZINSKI, 2007: 230)

Nessa trajetória de compromissos e engajamentos, ressalto, ainda, a participação da professora Iria como membro titular do Fórum Estadual de Educação de Goiás e membro do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), criado por um conjunto de entidades, dentre elas Anpae, Anfope, Anped e Cedes, após a intervenção unilateral do Ministério da Educação, em 2017, no Fórum Nacional de Educação. Sua efetiva participação contribuiu com a instituição do FNPE e para a construção da I Conferência Nacional Popular de Educação ocorrida em Belo Horizonte, em 1988.

Ressaltamos, ainda, a sua contribuição em pesquisas direcionadas à área de políticas e gestão da educação e, particularmente, à formação de profissionais da educação/docentes, papel dos cursos de licenciatura, identidade do/a pedagogo/a e da Pedagogia. Uma identidade profissional consolidada e articulada à efetiva participação nos movimentos sociais. Nessa direção, é fundamental situarmos o esforço teórico-político feito por Iria ao afirmar, em artigo da RBPAE, princípios basilares, extremamente atuais, para o exercício da docência, investigação e gestão; assim, destacamos algumas de suas afirmações:

contemplar todas as práticas que requerem o exercício da docência, da investigação e da gestão em consonância com a função tripartite de professor-pesquisador-gestor, sinalizo que esse profissional, em termos gerais, deve

- ser formado preferencialmente na universidade, locus que permite articular o ensino, a pesquisa e a extensão;
- assumir que a base de sua identidade profissional é a docência, respeitando a base comum nacional de formação;
- adotar a concepção de educação para a emancipação de homens e mulheres em que a solidariedade impulsiona a liberdade e a socialização do conhecimento;
- mover-se com curiosidade científica para novas descobertas, suscitada pela hermenêutica da suspeita ao conhecimento cartesianamente lógico, pronto, acabado;
- reconhecer a práxis como princípio formativo;
- recriar práticas pedagógicas para exercer a docência do campo de conhecimento que lhe é pertinente, sendo mediador no processo de ensinamento, promovendo a tão almejada interdisciplinaridade entre conteúdos específicos e saberes pedagógicos;
- desenvolver pesquisas e produzir conhecimento científico sobre o fenômeno histórico-crítico da educação, sem se descuidar da investigação sobre o cotidiano da realidade escolar;
- comprometer-se com formas de gestão educacional e escolar democráticas, participativas e colegiadas, tendo em vista as recentes transformações nas relações das forças produtivas, que provocam outras formas de divisão social do trabalho, reconfiguração

das profissões, novos formatos de organizações sociais e instituições educacionais, redimensionamentos curriculares da Educação Básica.

- admitir o uso das novas tecnologias da educação como recurso didático e midiático, mantendo familiaridade com os ambientes computacionais educativos (BRZEZINSKI, 2007:234).

Nesse texto, destacamos alguns recortes da trajetória de Iria Brzezinski, como professora e pesquisadora, sua produção científica qualificada, sua atuação efetiva nas entidades da área e na articulação com movimentos sociais. Essa rede nos permite afirmar que sua trajetória profissional articulou-se a compromissos político-pedagógicos com a área educacional e suas políticas, expressos em uma reconhecida inserção qualificada e propositiva. Nossas entidades enaltecem a sua importância e seu legado para proposições e avanços nas políticas e gestão e na formação de profissionais da educação e sua valorização. Assim, ao situar parte de seu relevante percurso acadêmico e de lutas, ressaltamos as suas importantes contribuições em prol da educação pública e de políticas de estado para a formação e valorização de profissionais da educação, especialmente docentes, que resultaram em seu amplo reconhecimento nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. In. **RBPAE**. v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007

_____. Princípios 1 da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. In. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 223-241, mai/ago. 2013.




IRIA BRZEZINSKI: BIBLIOGRAFIA OBRIGATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Andréia Nunes MILITÃO

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

<https://orcid.org/0000-0002-1494-8375> 

Iniciamos esse texto reconhecendo a professora-pesquisadora Iria Brzezinski como uma das mais influentes intelectuais do campo da formação de professores do cenário nacional. Alguns aspectos confirmam esta afirmação, a saber: a produção concentrada na formação de professores; o volume da produção sobre formação de professores; a inserção em espaços acadêmicos tais como grupos de trabalho em associações científicas, à exemplo do GT08 da Anped, em Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupos de Pesquisa, participação na criação de revista específica como as Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores – Formação Docente do GT8/Anped; Revista Formação em Movimento da Anfope; presidência e vinculação em associação científica específica como a Anfope e Anped; participação em eventos especializados. Iria Brzezinski trata de maneira indissociável a formação de professores e a política, inaugurando as pesquisas sobre políticas docentes. Assim, no campo teórico da formação de professores, Iria Brzezinski é validada pelos pares com referência na produção, na circulação e nos usos do conhecimento.

As pesquisas do campo da formação de professores inequivocadamente recorrem à produção de Iria Brzezinski. Trata-se, desse modo, de bibliografia obrigatória de disciplinas, de planos de ensino, artigos, teses e dissertações que se debruçam sobre a formação de professores. Considera-se que “Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta” (Freire, 1982, p.09). Por isso, a produção de Iria Brzezinski constitui-se em objeto de luta política por traduzir a defesa de uma proposta de formação de professores que para além do campo científico, influenciou sobremaneira a posição de entidades como a Anfope Anped e a própria elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Brasil, 2006).

A inserção de produções de Iria Brzezinski no rol das ementas de disciplinas das mais diversas licenciaturas, em geral, na bibliografia obrigatória, confirma a importância da sua produção e do seu pensamento para o campo educacional, notadamente, para a formação de professores.

Considera-se, dessa forma, “a intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem a ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso...” (Freire, 1982, p.09 – grifos meus). Tello e Mainardes (2012, p.5) consideram como “investigador-referente a aquellos autores cuyos referenciales teóricos se observaron con mayor frecuencia en las conceptualizaciones y referencias bibliográficas de las investigaciones relevadas, de este modo surge metodológicamente (a través de las conceptualizaciones y referencias bibliográficas) la categoría de referencial teórico”. Nesta perspectiva, podemos caracterizar Iria Brzezinski como uma autora de referência para o campo da formação de professores.

Iria Brzezinski possui uma vasta produção acadêmica que marca uma carreira de sucesso, a consolidando como uma referência para a área de educação, mais especificamente para o campo da formação de professores.

Durante sua trajetória acadêmica, foram publicados 98 artigos em periódicos de circulação nacional e internacional, com destaque para as revistas: Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação Pública, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores -Formação Docente, Linhas Críticas, Educativa, Formação em Movimento, Eccos Revista Científica, Revista de Educação PUC-Campinas, Dialogia, Revista Brasileira de Formação de Professores, Pesquiseduca, Educação & Linguagem, Educação em Questão, Avaliação (Campinas), Revista Brasileira de Educação, Inter-ação (Goiânia).

No formato de livros, a autora publicou na condição de autora e organizadora 43 obras em editoras universitárias nacionais e estrangeiras (Universidade de Aveiro, UFG, PUC/Goiás, UEG, Editora UCG/ABEU, UNIJUI), editoras ligadas a órgãos governamentais (INEP, Secretaria da Educação do Estado de Goiás), e em veículos comerciais de repercussão nacional no campo educacional (Cortez, Papirus, LiberLivro, Editora Plano, Espaço Acadêmico). A autora publicou ainda 62 capítulos de livros, que marcam uma trajetória que atravessa as décadas de 1980 até os anos 2020.

A autora teve participação expressiva em 721 congressos educacionais realizados no país e no exterior. A circulação da autora como conferencista, palestrante demonstra sua importância para o campo educacional. Além disso, produziu 854 trabalhos técnicos.

Entre a vasta produção, se destacam algumas obras que marcam a trajetória desta autora e, de certa forma, sinalizam como se configura sua contribuição científica para a discussão na área educacional. Poderíamos utilizar várias formas para indicar as obras de destaque, preferimos consultar aquelas que são as mais citadas, considerando que estas se constituem de fato referências para outros pesquisadores em sua produção, constituindo-se em base teórica da área de educação.

O Índice h5 do *Google* caracteriza como via para quantificar a produtividade e o impacto de cientistas baseando-se nos seus artigos mais citados, chamado também de *h-index* em inglês, tem uma série de críticas quanto ao seu uso para dimensionar a relevância de um pesquisador ou pesquisadora, por não trazer uma análise qualitativa da produção, ainda assim, trata-se de um indicador importante que quantifica a frequência com que determinado texto é citado em produções acadêmicas. Iria Brzezinski aparece nesta plataforma 5.068 vezes, o que indica que seus textos foram identificados compondo a bibliografia destes trabalhos acadêmicos, sendo 1.269 apenas nos últimos cinco anos. Importante considerar que se trata apenas de um indicativo, visto que na maior parte de sua carreira essas ferramentas não existiam. Paulo Freire (1982) reflete sobre esse tema destacando que

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida. A bibliografia se torna um papel inútil, entre outros, perdido nas gavetas das escrivaninhas (Freire, 1982, p. 09).

Ter uma obra referenciada confere prestígio aos autores, considerando que aquele que faz a bibliografia de seu texto tem neste ato uma intencionalidade. Ainda, segundo Freire (1982), uma relação bibliográfica não

pode ser uma simples cópia de títulos feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz” (Freire, 1982, p.09).

Mais que uma análise puramente quantitativa usamos aqui esse instrumento para destacar a contribuição da pesquisadora Iria Brzezinski à produção do conhecimento na área educacional, se constituído como referência para o debate das políticas nacionais de formação de professores.

Entre as obras mais citadas³, temos o livro “Pedagogia, pedagogos e formação de professores” publicado pela Editora Papirus em 1996; o artigo “Estado da arte na formação de professores no Brasil” divulgado na Revista Educação e Sociedade em 1999; a organização da coletânea “LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam” publicado pela Editora Cortez em 1997. Por fim, destacamos o livro “Profissão professor: identidade e profissionalização docente” publicado pela Editora Plano em 2002.

Essas quatro obras aparecem em uma base de dados com mais de 2.300 citações, porém, somente esse número não expressa sua importância para a área da educação, que pode ser mais bem compreendida quando analisamos o conteúdo das obras em que se destaca o pioneirismo na análise das políticas de formação de professores, produção que se confunde ou se soma à uma ativa participação política na defesa de uma formação de professores com qualidade.

No livro “Pedagogia, pedagogos e formação de professores” temos uma reconstrução das origens do curso de Pedagogia, marcado por ambiguidades e contradições, elemento que perpassa seu trabalho ao longo das décadas, refletindo sobre as mudanças da formação do pedagogo enquanto uma política pública que se modifica ao longo do tempo. De certa forma, essa preocupação também está presente no artigo aqui mencionado “Estado da arte na formação de professores no Brasil”. Produzido em conjunto com outras investigadoras, é uma obra de fôlego que contou com apoio do Inep, em convênio com Anped/Pnud, para análise da produção acadêmica brasileira sobre formação de professores aliando, assim, o estudo diretamente da formação de professores com a análise sobre a produção que se debruça sobre o tema, em que demonstrou que a área abordou aspectos como a avaliação do curso de formação, a identidade e a profissionalização docente e a formação continuada, que abrange diferentes níveis e modalidades de ensino e contextos variados.

Na mesma vertente de análise da política educacional com o foco na formação de professores, porém, sem descuidar dos aspectos mais amplos da organização da educação brasileira se destaca a produção do livro, em formato de coletânea, intitulado “LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam”. Este livro derivou duas produções subsequentes – “LDB 10 anos depois” e “LDB 20 anos depois”, que analisaram não só a materialização da lei 10 anos depois, como também as inúmeras mudanças aprovadas em 20 anos de vigência da LDB. Destacam-se os avanços, limites e a necessidade de alterações na legislação.

Na obra “Profissão professor: identidade e profissionalização docente” apresentado como um livro resultante do trabalho docente, onde foram desenvolvidas atividades pedagógicas e acadêmicas da disciplina Formação de Profissionais da Educação. A disciplina tem como eixo temático a Identidade Profissional e a Profissionalização Docente que orienta todos os artigos que compõem a presente coletânea, uma vez que eles são produtos dos trabalhos das disciplinas que buscaram confrontar teorias e práticas, iluminadas pelas teorias já existentes e pela construção dos referenciais teóricos que a própria disciplina proporcionou a respeito do assunto.

³ Considerou-se o Índice h5 do google <<https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&authuser=1&user=csQKXuUAAAAJ>>. Acesso em 01/12/2025.

Destacando a potência da pesquisadora como docente, capaz de reflexões profundas que se tornaram ao longo do tempo referência para vários pesquisadores da temática.

Neste texto, recuperamos uma pequena fração da contribuição desta importante professora-pesquisa para a produção acadêmica da área da educação que se configura, sobretudo, por uma íntima articulação entre sua atuação política e sua produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Simões; SIMÕES, Regina H.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Editora Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.


TELLO, C., MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012.



IRIA BRZEZINSKI UNA PERSONA APASIONADA Y COMPROMETIDA CON LA EDUCACIÓN

Carlos MARCELO

Universidad de Sivilla – España

<https://orcid.org/0000-0002-8547-367X> 

Iria era una persona apasionada y comprometida con la educación. Entendía que, para que la educación mejorara en Brasil, era imprescindible contar con profesores no solo bien formados en competencias pedagógicas, sino también comprometidos ética y políticamente. La recuerdo como una persona incansable, trabajadora y siempre llena de ideas y proyectos.

Fue la responsable de que empezara a establecer lazos con investigadoras e investigadores brasileños. Creo que fue la principal difusora de las ideas que expuse en mi libro *Formação de professores para uma mudança educativa*. La invitación que me hizo para participar en el encuentro de ANPEd en Caxambú, a finales de septiembre de 2002, fue mi primera toma de contacto con el mundo de la educación y de la formación del profesorado en Brasil. Aquel encuentro tuvo lugar apenas un mes antes de la primera elección de Lula da Silva como presidente, en un contexto marcado por una intensa movilización social y una gran expectativa de cambio. El congreso se vivió con una mezcla de emoción, esperanza y un fuerte carácter reivindicativo, en el que la educación pública, la justicia social y la formación del profesorado ocuparon un lugar central en los debates.

A través del GT08 – Formação de Professores pude conocer a una comunidad de investigadores muy activa, con una profunda preocupación por la formación inicial y el desarrollo profesional docente. A partir de este encuentro se sucedieron otras participaciones en ANPEd, así como visitas a la PUC de Goiás en encuentros organizados por Iria. También tuve el honor de invitar a Iria a realizar una estancia en mi universidad, donde pudo impartir seminarios de doctorado.

Mi relación con Iria fue siempre estrecha, a pesar de la distancia. Nos hemos leído y también publicado artículos conjuntos. Su visión política de la formación del profesorado impregnaba todo su discurso. Ambos fuimos observando la evolución de los procesos de formación y cómo las tecnologías digitales estaban creando nuevas oportunidades y espacios de colaboración y afinidad entre el profesorado.

Junto con Iria, y a lo largo de todo nuestro trayecto profesional, hemos intentado destacar la importancia de la formación de los docentes en nuestros respectivos países. He de confesar, en mi caso, que el impacto de mis trabajos ha sido escaso entre quienes deben tomar decisiones relacionadas con la mejora de los procesos de aprendizaje en los centros educativos y las aulas. No sé si ello se debe a que nuestras investigaciones no han dialogado adecuadamente con la política educativa, o a que dicha política es reacia al conocimiento y a la evidencia procedente de la investigación. Lo cierto es que, como en el mito de Sísifo, seguimos haciéndonos casi las mismas preguntas que al inicio de nuestra carrera.

En 2016 participé con Iria en un número monográfico de la Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente. A lo largo de la redacción del artículo pude comprobar el rigor y la seriedad

con que Iria abordaba todos sus trabajos. En aquel texto comparamos las políticas de formación y valoración del profesorado en dos contextos distintos: el Plan Nacional de Educación de Brasil (PNE 2014-2024) y el III Plan Andalúz de Formación del Profesorado (España, 2014). Siguiendo la sugerencia de Iria, abordamos esta comparación desde una perspectiva sociohistórica, apoyándonos en un enfoque cualitativo basado en el análisis documental y los estudios comparados. Nuestra intención fue identificar aproximaciones y distanciamientos entre ambos modelos, destacando cómo cada territorio concibe el desarrollo profesional docente, la mejora educativa y la valoración social del profesorado.

El análisis comparado nos permitió identificar diferentes aproximaciones conceptuales entre ambos planes, especialmente en la concepción de la formación como proceso continuo, la importancia de la investigación docente, la unidad teoría-práctica, el trabajo colaborativo y el compromiso social del profesorado. Sin embargo, también encontramos profundas diferencias estructurales: mientras Andalucía dispone de políticas estables, financiación sostenida y un sistema de formación permanente consolidado, Brasil enfrenta discontinuidades políticas, disputas por la inversión pública y grandes desigualdades sociales y territoriales.

Este trabajo conjunto, y las largas conversaciones que mantuvimos, me permitió conocer mejor a Iria: su empuje, su dedicación y su compromiso con una educación mejor. Con el paso del tiempo, he ido pensando que quizá hemos medido el impacto de nuestro trabajo con parámetros demasiado estrechos. Tal vez el verdadero alcance de nuestras investigaciones —y en esto Iria fue siempre un ejemplo— no se encuentre tanto en las políticas educativas finalmente adoptadas como en las personas con las que hemos trabajado, dialogado y formado a lo largo de los años.

El impacto de Iria fue, sobre todo, un impacto humano e intelectual. Se puso de manifiesto en generaciones de estudiantes de grado y posgrado que aprendieron a pensar la formación del profesorado desde una perspectiva crítica, histórica y comprometida; en jóvenes investigadoras e investigadores que encontraron en ella una referente ética y académica; y en redes de colaboración que trascendieron instituciones y fronteras nacionales.

Su influencia no se limitó a la transmisión de conocimientos, sino que asumió una forma de ser universitaria entendiendo el trabajo académico como una práctica colectiva, rigurosa y políticamente situada. Iria enseñó —con su palabra y con su ejemplo— que investigar sobre formación docente implica asumir una responsabilidad social, y no solo una tarea técnica o burocrática.

Hoy, en un contexto marcado por la incertidumbre, la desigualdad y la fragilidad de muchas políticas educativas, el pensamiento y la trayectoria de Iria adquieren una relevancia aún mayor. Su trabajo nos recuerda que la formación del profesorado no es un ámbito técnico ni neutral, sino un espacio profundamente ético y político en el que se ponen en juego determinadas concepciones de educación, de escuela y de sociedad. Mantener viva esa mirada crítica, seguir defendiendo una formación docente comprometida con la justicia educativa y con la transformación social, es una responsabilidad compartida por quienes trabajamos en este campo. En esa continuidad del pensamiento y del compromiso reside, sin duda, una parte esencial del legado de Iria.



Estamos reproduzindo neste documento de homenagem a autora um de seus textos mais empolgantes na defesa da formação dos profissionais da educação e sua luta pela defesa da formação no Curso de Pedagogia em um processo de universitarização da Formação do Professor no Brasil. Transcrito com autorização do periódico no qual publicou o artigo:

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

PEDAGOGO: DELINEANDO IDENTIDADE(S)

Iria Brzezinski⁴

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A sólida formação teórica do profissional pedagogo, a unidade teoria prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros, são princípios orientadores da *base comum nacional*⁵ da formação do pedagogo brasileiro e comprovam a importância do que advogam Houssaye, Soëtar, Hameline e Fabre (2004), isto é, a importância do significado social da profissão-pedagogo e das condições fundamentais para o exercício profissional.

A conjugação dos princípios orientadores da *base comum nacional* com as condições fundamentais para o exercício profissional, que não se esgotam nas já citadas, atribui de ao status profissional do pedagogo no Brasil para o início do séc. XXI, e dispõe elementos constitutivos para o delineamento de sua identidade ou identidades.

Considera-se, portanto, que a formação e a profissionalização⁶ do pedagogo, no contexto educacional, cultural e político brasileiro, por sua vez, favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades, considerando-se que a formação no curso de pedagogia, que especificamente forma pedagogos, sofreu, como qualquer prática cultural humana, profundas modificações ao longo da história. Assim sendo, tratar-se-á neste artigo do delineamento de identidades do pedagogo, mediante uma inserção na história do curso de pedagogia e da práxis inerente ao trabalho docente assumido pelo pedagogo quotidianamente, pois não é possível traçar uma única identidade deste profissional da educação.

PEDAGOGO: A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

À luz de explicações de Hall (2004), uma identidade singular advém da visão do indivíduo da modernidade racionalista-instrumental, que concebia a identidade como individual e personalista. Refere-se à concepção do

4 Texto de Iria Brzezinski publicado na revista da Universidade Federal de Goiás, escolhido pelos editores deste documento para ser reproduzido nesta homenagem como expressão de sua significativa produção como um de seus textos mais importantes sobre o tema das Políticas de Formação - BRZEZINSKI, Iria. PEDAGOGO: DELINEANDO IDENTIDADE(S). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 15 dez. 2025. Professores (usado com permissão da revista RUFG).

5 Concepção cunhada nos estudos desenvolvidos pelo Movimento Nacional de Educadores do qual se originou a ANFOPE e sustenta a tese de que todos os cursos de licenciatura devem assumir a *base comum nacional* como matriz referencial de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Cf. BRZEZINSKI, I (org), 2011, p. 20-22.

6 A profissionalização é configurada pela unidade dialética profissionalidade e profissionalismo. Conceitua a profissionalização como um processo marcado por um continuum de transformações que vão ocorrendo por toda a vida do professor que poderá levá-lo a atingir condições ideais que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade. Cf. BRZEZINSKI, 2005.

inflexível, do acabado, do definido, levando em conta que essa concepção se baseia na “versão essencialista da história e do passado, na qual a história é constituída ou representada como verdade imutável” (WOODWARD, 2000, p.14).

Em face disto, parte-se do pressuposto de que a identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas com delineamentos provisórios referenciados por um “processo de identificações que de época em época, vem dando corpo e vida” a uma identidade ou identidades, que “escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação”, conforme sustenta Santos (1994, p. 1). Neste sentido, a afirmativa de Berger e Luckmann (1966, p. 230) aclara a concepção de identidades como se aborda neste artigo, ao indicar que “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade” e que as diferentes identidades são “produtos sociais *tout court*”. Na linha conceitual, Hall (2004) sinaliza que as identidades são produtos sociais, tornando-se enfático em relação ao caráter cultural do processo de constituição das identidades individual e coletiva. De acordo com o autor, o indivíduo possui uma identidade para si, balizada pelo que ele pensa que é e pelo que ele expressa acerca do que pensa de si. O próprio discurso sobre si mesmo intima o indivíduo a dizer o que os outros pertencentes à sua cultura pensam sobre ele, configurando-se esta como identidade para outrem, ou identidade coletiva. A identidade coletiva, mesmo construída de dentro para fora, é plena de múltiplas determinações da cultura, do grupo social, das circunstâncias, portanto é histórica, pois o sujeito localiza-se no tempo e no espaço de uma determinada sociedade e a dialética se manifesta nas mútuas determinações entre o sujeito e essa sociedade. Complementa esta ideia a posição assumida por Woodward (2000, p.19) de que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”. É ilustrativa, também, a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002, p.77) de que a construção de uma identidade profissional se realiza “com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extra muros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo.

Nóvoa (1992) adverte que a identidade profissional do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Em outro trabalho publicado com colegas (2006), desvelou-se que as diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos revelam várias identidades atribuídas ao pedagogo, egresso do curso de pedagogia. Essas identidades, grosso modo, estão impregnadas dos conflitos atinentes ao estatuto epistemológico da pedagogia, sobre tudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

As identidades do pedagogo, embora não só por influência disso, vão se delineando em nosso país sob certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais e instrumentos normativos como, por exemplo, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades educativas cotidianas.

Na atualidade, segundo a Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN Pedagogia), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.

As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber-domínio do conhecimento, objeto do campo, das atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer domínio dos saberes da prática profissional.

É necessário, então, contextualizar ao longo da história e da cultura educacional brasileira as políticas de formação do pedagogo e as identidades do profissional, bem como analisar as identidades contemporâneas do pedagogo pós-DCN Pedagogia.

PEDAGOGO: IDENTIDADE AMBIVALENTE

Uma inserção na história da educação e um mergulho nas políticas da educação que efetivam por meio de reformas educacionais permitem reconhecer uma identidade ambivalente do pedagogo formado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) prevista no *Estatuto das Universidades Brasileiras* (1931), porém efetivamente organizada por força do Decreto-lei n.1190, de 04/04/1939.

Os cursos ministrados na FFCL que formavam professores, denominados licenciaturas, seguiam o padrão universitário federal, segundo o qual eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber (bacharelado) e mais um para o curso de Didática (licenciatura). Esse sistema passou a ser conhecido por “Esquema 3+1” e, a partir de 1943, passou a vigorar em todo o território nacional. Também foi padronizado o curso de Pedagogia, com a utilização da simetria Artificial adotada para cursos de bacharelado. Com a configuração curricular do “Esquema 3+1”, o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados; nos três anos em que os estudos deveriam ter por objeto a epistemologia da educação, estudavam-se generalidades sobre ciências auxiliares da educação e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de Didática da Pedagogia. Desse modo, o bacharel em pedagogia formava-se técnico em educação, e com mais um ano de curso transforma-se em pedagogo. A função de técnico em educação no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida e a função de pedagogo lhe era conferida pela certificação para atuar como professor do ensino secundário, emitida no curso de Formação de Normalistas. A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se diretamente no exercício profissional.

A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão.

Desde os anos 1940 até ao final da década 1960, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior tiveram uma evolução, via de regra lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. Neste interregno de 30 anos, o regime didático do padrão federal de 1939 foi ampliado, uma vez pelo Decreto-lei n.9092, de 26/03/1946, mas não setor obrigatório (Art.1º). Conforme o modelo, o diploma de licenciado ou de bacharel só seria conferido após quatro anos de estudos. Nos três primeiros os alunos seguiam um currículo fixo. No quarto ano poderiam optar por aprofundar estudos do bacharelado ou licenciar-se professor/pedagogo, sustentados em uma formação didática, teórica e prática no curso de Didática e em um curso de Psicologia Aplicada à Educação. A falência desse modelo suscitou novas mudanças que só vieram a acontecer impulsionadas pela: a) promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.4.024, de 20/12/1961. Mesmo anacrônica (tramitou por longos 13 anos no Congresso Nacional), desta lei resultaram desdobramentos, um deles foi a instituição, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), dos currículos mínimos para os cursos de ensino superior e o CFE regulamentou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, programando uma identidade para o pedagogo pelo Parecer 251/1962; b) imposição da reforma universitária da ditadura militar – Lei n.5.540/1968, que fortaleceu o modelo educacional, ancorado na pedagogia tecnicista e na ideologia veiculada pela teoria do capital humano, levando à configuração de mais uma identidade do pedagogo, cujos pilares assentavam-se nas habilitações profissionais. Esta identidade foi traçada com mais nitidez no art.30 da Lei da reforma universitária, definindo-a coerentemente em relação à pedagogia tecnicista, por meio de postulados que emanaram do Parecer n.252/1969 e da Resolução n. 2/69

O relatório CFE, do Parecer 251/1962, do Parecer n.252/1969 e da Resolução n.2/69, conselheiro Valnir Chagas, argumentava que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso de Pedagogia: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio e outra, que defendia sua existência, supervalorizando esse conteúdo. Em uma postura conciliatória, Chagas (1962, 1963) não fez confronto às posições divergentes. Valendo-se de análises de experiências e modelos formativos de outros países, o conselheiro defendeu com argumento valioso as especificidades do campo de formação do pedagogo – as habilitações.

PEDAGOGO: ESPECIALISTA: IDENTIDADE TECNICISTA

Na segunda metade do séc. XX, a divisão social do trabalho originária da revolução científica, tecnológica e industrial do final do séc. XIX invadiu a instituição escolar brasileira, sob a égide das teorias taylorista/ fordista de organização do trabalho, que começava a distinguir atividades docentes das não-docentes. Tal divisão do trabalho no interior da escola sustentava também a abordagem escolanovista de que “os homens são iguais quanto aos valores e essenciais, mas diferem nas capacidades individuais”. A realidade educacional, por esta época, já comportava a especialização em conformidade com a aptidão individual para determinadas funções que requeriam saberes pragmáticos e especializados, sendo a formação dos especialistas reforçada em alguns dispositivos das Leis 4.024/ 1961, 5.540/1968 e na prática pedagógica do ensino de primeiro e segundo graus⁷, determinada pela Lei 5.692/1971. A Lei da Reforma Universitária do regime autoritário (Lei n. 5.540/1968) reestruturou o sistema de ensino superior e, na área de formação de professores, extinguiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criando a Faculdade de Educação e Institutos de *Conteúdos Específicos*.

A formação do pedagogo coube à Faculdade de Educação, cuja dinâmica interna submeteu-se ao estabelecido no Parecer 252/ 69 e na Resolução n. 2/ 69, os quais fixam os mínimos de conteúdo e duração do curso de

⁷ Preserva-se a nomenclatura da época, hoje substituída pela expressão educação básica

Pedagogia, e no Parecer 672/69 e na Resolução. 9/69, que preceituam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas.

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de Pedagogia atenderam ao preceito legal de *treinar* pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica. De maneira mais precisa, dominou a “capacitação de recursos humanos para a educação” por duas décadas, a qual inclui formação de professores e especialistas sob a égide da teoria do capital humano. No Parecer 252/69, a *filosofia* da regulamentação, instituída por Valnir Chagas, exigia do setor de educação uma justamento à nova ordem tecno-burocrata-militar que impunha à licenciatura e ao bacharelado em pedagogia uma diversidade de habilitações – orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais (Dispositivos da Resolução CFE n.2/ 1969).

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos *especializados*, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: *a identidade tecnicista*.

No final dos anos 1980, o regime militar já demons trava sinais de esgotamento e os movimentos sociais que se fortaleceram na clandestinidade passaram a assumir um protagonismo mais explícito no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Essa ação impulsionou o Movimento Nacional de Educadores a tomar vulto e demonstrar sua força, como resistência ao poder instituído, por meio de debates, embates, manifestações públicas e ações de ordem epistemológica, política e didático-pedagógica. As críticas detonadas pelo movimento atingiam o cerne do modelo de formação do pedagogo especialista, de identidade tecnicista.

Como já mencionado, as instituições escolares, marcadas pela intrínseca característica conservadora em relação às demais instituições sociais e as *amarras* estabelecidas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, condenaram nosso país a manter a fragmentação em especializações que até hoje não foram superadas, em razão de que elas ainda constam do art.64 de LDB/ 1996, onde está prescrito:

A formação do profissional da educação para adminis- tração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Justamente contra tal conservadorismo investiram as lutas do Movimento de Educadores e se intensificaram em defesa de um novo paradigma para o curso de Pedagogia que favorecesse uma outra identidade do pedagogo. Os contornos desta identidade deveriam se inspirar em uma *base comum nacional*, cujos princípios são aqui lembrados: uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros.

Nova identidade vai-se engendrando na práxis dos formadores de pedagogos e nas práticas das universidades, lócus adequados à formação de qualidade. As universidades e os cursos de Pedagogia, a rigor, baseiam-se em um projeto concebido à luz da pedagogia histórico-crítica e na formação como conhecimento. Decorrentemente, desta concepção se constrói um projeto político peda- gógico de curso, com proposta curricular interdisciplinar nuclearizadora, visando a superar conteúdos delimitados em territórios de disciplinas. Por um lado, o projeto

dos educadores corresponde a uma expectativa histórica de constituir uma política nacional e, em seu interior, um sistema articulado de formação e de valorização dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. Por outro lado, a dinâmica ministerial, nesta ocasião materializada em atos do CNE, favorecia a implementação de um projeto inspirado na Pedagogia de Resultados, que requer a formação por competências e a formação do pedagogo fora do contexto universitário, em instituições dispensadas legalmente de desenvolver pesquisa.

Um terceiro projeto pedagógico de formação do pedagogo emergiu do que foi negociado entre o Movimento Nacional dos Educadores e os conselheiros do CNE integrantes de uma Comissão Bicameral, instalada para elaborar as DCN-Pedagogia. Essas diretrizes homologadas em 2005 (Parecer CNP/CP n.5) e em 2006 (Resolução CNP/CP n.1) demarcaram um novo tempo, definiram a abrangência da formação a ser desenvolvida no curso de pedagogia e a destinação do profissional nele formado, bem como delinearam uma identidade consensuada. Tal identidade, longe de ser a ensejada pelos educadores, resultou da negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo. Projeto possível, sim, para o momento em que o conflito estava instalado, o que exigiu muitas rodadas de negociação em audiências junto à Comissão Bicameral do CNE. Nessas audiências, os representantes das entidades acadêmicas que fazem parte do Movimento de Educadores questionavam, interpelavam, resistiam, reivindicavam e apresentavam propostas contrárias às imposições. De imediato, os embates se acirravam, as tensões recrudesciam, a ruptura tornava-se uma constante ameaça. A participação na arena política conflituosa e nos embates sobre as DCN Pedagogia permitiu-me descobrir que há uma alternativa para o enfrentamento desses impasses – a negociação, o acordo, a conciliação que levou a delinear a identidade consensuada do pedagogo.

PEDAGOGO DE IDENTIDADE CONSENSUADA: PROFESSOR-PESQUISADOR-GESTOR

A identidade de pedagogo que foi possível delinear em razão de negociações, nas novas DCNP tem por base a docência e foi assim explicitada em seu art. 2º, §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.

O pedagogo, portanto, deverá ser professor e pesquisador, ainda que os documentos legais insistam na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em lócus extramuros da universidade, em que a pesquisa é pouco valorizada e ainda que, anacronicamente, se mantenha a formação dos especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar para a educação básica (art.64/Lein. 9.396/1996) em nível de graduação. As DCNP ampliam o horizonte de formação e de atuação do pedagogo em consonância com as possibilidades que constam em seus art.4º e art.5º:

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, e contextos escolares e não-escolares.

A análise destes dispositivos legais evidencia que o curso de Pedagogia deverá garantir componentes que do temos contornos da identidade múltipla do pedagogo, na qual se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional. A concepção de gestão educacional está expressa no Parecer CNE/CP n. 5/2005 que trata do corpus doutrinário das DCNP. É entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (Parecer CNE/CPn.05/2005,p.8).

Optar por uma solução negociada requer concessões e renúncia das partes que negociam. O acordo ou a solução negociada se sustenta na relação *perde/ganha*, de modo que, ao final, os atores em disputa se contentam com *meia conquista*, porém é necessário, nas considerações finais deste trabalho, revelar alguns avanços que servirão de subsídios para a configuração desta outra identidade do pedagogo brasileiro do século XXI. Ademais, algumas derrotas precisam também ser lembradas com o propósito de servir de estímulo ao Movimento de Educadores para continuar propositivo na elaboração de políticas para a formação do pedagogo e para a organização de um sistema nacional de formação e de valorização dos profissionais da educação, em tempos atuais de construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Como avanço assinala-se que há convicção, entre as entidades acadêmicas que integram o Movimento de Educadores, de que no espaço universitário o estudante de licenciatura em Pedagogia poderá construir, no coletivo, sua trajetória profissional e sua identidade de professor-pesquisador-gestor, tendo por base de sua identidade a docência.

Acredita-se que, em cursos universitários de qualidade reconhecida pela Fundação de Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Básica e Superior (CAPES), é facultado ao pedagogo que se prepara para atuar nos três níveis da Educação Básica—Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – o desenvolvimento de uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, dominar tecnologias de suporte didático ao trabalho docente e produzir novos conhecimentos. Outro avanço consiste na adoção da *base comum nacional*, com seus princípios norteadores, para formar o pedagogo e, espera-se, que seja adotada em todos os cursos universitários que formam profissionais da educação.

Na sequência, a organização curricular por núcleos propalada pelas DCNP é um avanço, no sentido de superação do currículo organizado por disciplinas, visto que, ao longo da implementação de um projeto pedagógico do curso de pedagogia, apoiado nas DCNP, se aposta no currículo organizado por meio da intersecção desses três núcleos. A organização curricular por núcleos criou expectativas em todos os envolvidos como curso de pedagogia, em especial, porque esses núcleos devem se integrar e se articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da Pedagogia (BRZEZINSKI et al., 2006, p. 833).

Considera-se como retrocesso na caminhada para indicar contornos mais nítidos a uma nova identidade do pedagogo, a tese não consensuada sobre a aceção de que o curso de graduação em Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. Definiu-se que, por impedimentos legais, ainda este curso deve ser denominada de Licenciatura Plena em Pedagogia. Acrescente-se como retrocesso o que estabelece o art. 14 das DCNP, que revela o conteúdo anacrônico do art. 64 da Lei n.9.394/ 1996, ao assegurar a formação tanto na graduação (curso de Pedagogia), quanto na pós-graduação, de especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional para atuarem na escola básica, expressando uma indisfarçável visão tecnicista de formar pedagogos. Desafortunadamente, o grande retrocesso é permanecer, como fundamento epistemológico do *corpus* doutrinário da formação do pedagogo, a Pedagogia de Resultados, que enaltece a formação por competências e despreza a formação com base no aprofundamento do conhecimento.

É pertinente, nestas considerações finais, retomar o que nos ensinaram Haussaye, Fabre, Hameline e Soëtard (2004); tem-se clareza de que, a Pedagogia de Resultados é incapaz de ancorar uma formação e uma identidade múltipla do pedagogo que lhe permita dizer-se pedagogo e é preciso teorizar sua prática e submetê-la à discussão para suscitar críticas que confirmem maior qualidade à práxis no exercício da docência, no desenvolvimento de pesquisas e no exercício da gestão democrática em nosso Brasil republicano.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. New York: Doubleday & Company, 1966.
- BRZEZINSKI, I. **Profissionalização da docência**: identidade profissional do professor. UCG, 2005 (Minicurso ministrado na Semana de Planejamento da UCG, em 2005). Disponível em: <<https://www.ucg.br>>. Acesso em: 18 fev.2006.
- BRZEZINSKI, I. et. al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006.
- BRZEZINSKI, I. (org). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: LiberLivro, 2011.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HOUSSAYE, J. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. De S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista da Sociologia da USP**. São Paulo: Tempo Social, v. 5, n. 1-2, nov.1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 8-60.