

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NILZILENE IMACULADA LUCINDO

QUEM SÃO OS PEDAGOGOS QUE ATUAM
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA SRE-OP:
um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais.

MARIANA - MG

2015

NILZILENE IMACULADA LUCINDO

QUEM SÃO OS PEDAGOGOS QUE ATUAM
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA SRE-OP:
um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA 1: Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente

ORIENTADORA: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

MARIANA - MG

2015

L938q

Lucindo, Nilzilene Imaculada.

Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP [manuscrito]: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais / Nilzilene Imaculada Lucindo. - 2015.

158f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educadores. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia critica. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.013



Nilzilene Imaculada Lucindo

" QUEM SÃO OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO PÚBLICO DA S.R.E.O.P.: um estudo sobre o perfil, a formação e
trajetória desses profissionais "

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra Celia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos pedagogos, em especial, àqueles que foram sujeitos desta pesquisa, aos formadores de pedagogos e a todos os educadores que, embora convivam e trabalhem ladeados pelas mazelas da educação, acreditam no potencial que ela possui de transformar as pessoas e essas transformarem o mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da sabedoria e da serenidade, por guiar os meus passos sempre me protegendo, concedendo-me a graça de ir e voltar, começar e terminar e a fé em acreditar que tudo está sob o tempo e a vontade Dele.

Aos meus pais, Geraldo Lucindo (*in memoriam*) e Marlene Lucindo que, embora só possuíssem um diploma de ensino primário, me ensinaram que a virtude essencial do homem reside no caráter.

Aos meus irmãos, por sempre me apoiarem.

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, que, desde o processo seletivo, acolheu a mim e ao meu projeto de pesquisa. Além de orientadora, foi parceira, competente, paciente, incentivadora e, acima de tudo, um exemplo de profissional. Sob sua orientação, nunca caminhei só.

Aos pedagogos, protagonistas desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas histórias e experiências.

Às professoras Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e Dra. Célia Maria Haas por aceitarem participar da banca e estarem comigo em dois momentos ímpares: na qualificação e na defesa. Obrigada pelas preciosas contribuições, pelos conhecimentos partilhados e por me ensinarem a compreender o que é e como se constrói uma pesquisa.

Aos professores do Mestrado, com os quais convivi e aprendi não só como aluna, mas também como profissional. Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos por me possibilitar aprofundar o conhecimento sobre a avaliação de sistemas educacionais; ao Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos pelas provocações em sala de aula e pelo profundo respeito a mim demonstrado e ao Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino pela oportunidade de fazer parte da comissão organizadora do Seminário de Pesquisa do FOPROFI.

Aos Gestores das Secretarias Municipais de Educação de Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto e aos Diretores das escolas estaduais e municipais onde estão lotados os pedagogos participantes da pesquisa. Agradeço por me receberem e permitirem a participação de seus profissionais.

Aos colegas da turma de Mestrado de 2013 que me permitiram representá-los no Colegiado do PPGE e respaldaram todas as minhas decisões e iniciativas. O meu carinho, em especial, à Luana de Cássia Martins Rodrigues que, mais que uma colega, tornou-se minha amiga.

Ao Conselho Diretor do Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais que concedeu o afastamento das minhas atividades, possibilitando-me dedicar integralmente ao Mestrado e a realizar uma formação abrangente e diversificada nas atividades ofertadas pela academia.

À Profa. Regina Mota, minha professora de Língua Portuguesa, que realizou a revisão de Língua Portuguesa; à Profa. Maria das Graças Gotelipe, minha professora de Língua Inglesa, que realizou a revisão de Língua Inglesa e à Aline Nayara Fernandes, estudante de Pedagogia, responsável pelas transcrições da entrevista.

Aos demais amigos e colegas pela torcida e incentivo.

Aos funcionários do ICHS pela atenção e tratamento cordial que sempre recebi ao solicitar algum serviço.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho.

“Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensino e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia” (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

RESUMO:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP cujo objetivo geral foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP. Como objetivos específicos, busquei conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP; investigar os motivos que levaram esses pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia; verificar como se constituiu seu processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada. O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido na perspectiva biográfica e a metodologia privilegiou a pesquisa documental, tomando por base os dispositivos legais que tratam do curso e que influenciaram suas alterações; a pesquisa bibliográfica embasada no referencial teórico de diversos autores que abordam a história do curso de Pedagogia no Brasil e a pesquisa de campo que contou com uma amostra de 15 pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da região investigada. Na coleta de dados foi utilizado um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada que, a partir de um roteiro elaborado com questões abertas, procurou desvelar as escolhas dos sujeitos pelo curso, o processo formativo vivenciado na graduação e a formação continuada entre outras questões. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que esses pedagogos se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 e a Supervisão Escolar foi a habilitação mais cursada. Dos quinze entrevistados, doze possuem habilitação em Magistério e, hoje, cinco ocupam o cargo de pedagogo, oito de supervisores e dois de orientadores. Apenas um homem integra o grupo. Os motivos que conduziram os profissionais a ingressarem no curso de Pedagogia são vários, contudo, destaca-se a influência do Magistério. Quanto à formação inicial, observou-se que o curso foi mais teórico que prático e que as metodologias mais adotadas pelos formadores eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. Dos entrevistados, apenas seis foram estimulados a desenvolver pesquisa e, para cinco sujeitos, o contato com a Educação Básica se deu apenas no momento do estágio. Quanto à formação continuada, os pedagogos se formam participando de cursos, eventos, congressos, além de ler, pesquisar, trocar ideias e experiências com outros profissionais e ainda participam das formações que são ofertadas para docentes. Há a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a UFOP e outros órgãos como os governos estadual e federal. Todavia, nenhum dos entrevistados mencionou algum curso ou ação diretamente voltados para o pedagogo, confirmando a existência de uma lacuna na formação continuada desses profissionais.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogo. Formação do Pedagogo.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research developed at the Graduate Program in Education at UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto whose general objective is to know who are the teachers working in Public Educational Institutions of SREOP – Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. The specific objectives are the study of the historical and legal aspects of the Faculty of Education; identify the profile of the teachers who works in SREOP Institutions; investigate the reasons that led these teachers to join the Faculty of Education; see how their initial training processes were constituted and how they are continuing training. The study of the qualitative approach was developed on biographical perspective favoring documental research based upon the legal policies that define the course and influenced their modifications; the bibliographical research was based on the theoretical framework of several authors that address the history of the Faculty of Education in Brazil and the field research which included a sample of 15 teachers working in Educational Coordination of the Public Educational Institutions of the investigated area. Data was collected using a standardized questionnaire structured to identify the teacher profiles and a semi-structured interview which was drafted from a script with open questions to unfold their decisions to attend this specific course, their experiences throughout the undergraduation and continued formation among other issues. Data analysis was developed based on the reports of the participants, taken from content analysis. The results showed that these teachers were graduated under the presence of Opinion CFE 252/69 and the most chosen was School Supervisor. Out of fifteen respondents, twelve have Specialization in Teaching and today, five occupy a Teaching position, eight are Supervisors and two are Counselors. Only one man joined the group. The reasons professionals attend the Faculty of Education are different, but stand out the influence of the Magisterium. From the beginning, it was observed that the course was more theoretical than practical and the methodologies that the trainers adopted more were the lectures, group works, individual works and seminars. Only six respondents were encouraged to develop a research and five had some contact with the Basic Education just in the probation period. As for the Continuing Education, educators increase their knowledge participating in courses, events, conferences, reading, searching, exchanging ideas and experiences with other professionals and even taking part in extra courses that are offered to teachers. Nevertheless there are many others of training through partnerships established with the University – UFOP - and other organs such as the State and Federal Government. However, none of the respondents mentioned any course or action directly facing the teacher, confirming the existence of a gap in the continuing education of these professionals.

Keywords: Faculty of Education. Teacher. Educator training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Número de instituições públicas que ofertam o Ensino Fundamental na jurisdição	76
Gráfico 02	Número de pedagogos efetivos por rede de ensino	76
Gráfico 03	Número de pedagogos contactados	77
Gráfico 04	Número de pedagogos que responderam ao questionário.....	77
Gráfico 05	Redes de ensino em que o pedagogo já atuou	82
Gráfico 06	Tempo de atuação no cargo ocupado	84
Gráfico 07	Habilitações obtidas no curso de Pedagogia	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perspectivas de pesquisa qualitativa	67
Tabela 2	Distribuição das escolas por rede em cada município da SRE-OP	74
Tabela 3	Distribuição das matrículas por nível de ensino em cada município da SRE-OP	74
Tabela 4	Percentual de concluintes de graduação presencial, por região geográfica e gênero, segundo a área geral do conhecimento – Brasil 2012	80
Tabela 5	Nível de ensino em que o pedagogo atua	83
Tabela 6	Nível de ensino em que o pedagogo já atuou	83
Tabela 7	Evolução do número de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009-2012.....	87
Tabela 8	Evolução do número de instituições de educação superior, segundo a organização acadêmica – Brasil 2009-2012.....	87
Tabela 9	Área de especialização.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEDU	Departamento de Educação
DEEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DOU	Diário Oficial da União
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENS	Escola Normal Superior
FOPROFI	Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MHNJB	Museu de História Natural e Jardim Botânico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE-OP	Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1- A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM QUATRO MARCOS LEGAIS.....	23
1.1. O Primeiro Marco Legal: Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.....	24
1.2. O Segundo Marco Legal: Parecer CFE nº 251 de 1962	28
1.3. O Terceiro Marco Legal: Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969	30
1.4. O Quarto Marco Legal: Resolução CNE/CP nº 1/06 de 15 de maio de 2006.....	35
1.5. Discussões acerca do curso de Pedagogia no Brasil.....	40
1.6. O que revela a história do curso de Pedagogia no Brasil: entre velhas e novas questões	62
CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
2.1. Caracterização do estudo	65
2.2. Participantes da pesquisa	73
CAPÍTULO 3 - O PERFIL, A FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA DOS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA SRE-OP	79
3.1. O perfil dos pedagogos: quem são os protagonistas da pesquisa?.....	79
3.2. A trajetória dos pedagogos	88
3.2.1. Quais são os motivos que levaram os sujeitos a ingressarem no curso de Pedagogia?	88
3.2.2. Como se constituiu o processo de formação inicial dos pedagogos?	101
3.2.3. Como ocorre a formação continuada dos pedagogos?	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
APÊNDICES	146
Apêndice A – Carta de Apresentação da Pesquisadora aos Gestores.....	146
Apêndice B – Carta de Apresentação da Pesquisadora aos Pedagogos.....	147
Apêndice C – Questionário.....	151

Apêndice D - Carta de Concordância da Instituição de Ensino.....	153
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
Apêndice F – Roteiro de Entrevista semiestruturada com o Pedagogo.....	158

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia no Brasil, em seus 76 anos de existência, viveu permeado por discussões acerca do currículo proposto, do profissional a ser formado e do campo de atuação dos egressos. Essas discussões influenciaram a reconstituição do curso em três momentos distintos, levando-o a ser configurado em quatro marcos legais, se considerarmos como primeiro marco o Decreto-Lei 1.190 que cria o curso em 1939 e as demais regulamentações dadas pelo Parecer CFE nº 251/62; Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

As alterações propostas em cada marco constituíram a história do curso e, simultaneamente, permitiram impor mudanças no perfil e na formação de seus egressos, atribuindo-lhes características distintas em consonância com a legislação vigente à época de formação. Dessa forma, cada marco legal constituiu uma referência capaz de elucidar o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, bem como para traçar um perfil do profissional oriundo do curso de Pedagogia. Logo, o papel dos pedagogos em exercício assume diversas formas, pois está em conformidade com o tempo histórico em que se realiza.

Há, no Brasil, uma vasta produção acadêmica relacionada ao curso de Pedagogia e sobre o profissional por ele formado (AGUIAR *ET AL*, 2006; BISSOLLI DA SILVA, 2006, 2011; CRUZ, 2011; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2001, 2005, 2007, 2010, 2011; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; MARIN, 2014; PIMENTA, 2014; SAVIANI, 2004, 2008; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; AGUIAR, 1999;), dentre outros autores. Essas temáticas estiveram inseridas em muitas pautas de discussões nas principais entidades do campo educacional: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), quando nas décadas de 80 e 90, em nosso país, se discutiam as propostas para a formação dos profissionais da área de educação e as reformas educacionais. O curso de Pedagogia e a formação do pedagogo constituíram também um tema de investigação do grupo de pesquisa FOPROFI/DEEDU/UFOP¹.

¹ As professoras Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo e Dra. Célia Maria Fernandes Nunes atuam no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, sediado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, desenvolvendo pesquisas acerca da formação dos pedagogos. As pesquisas desenvolvidas foram “O significado de ser pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-licenciatura”; “Pedagogia na perspectiva do aluno: impactos na nova política educacional para o curso”. Essas pesquisas também foram desenvolvidas pelas Professoras Dra. Célia Maria Haas da UNICID e Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque da PUC-SP

Em 2007, tive a oportunidade de vivenciar uma discussão sobre identidade, formação e atuação do pedagogo quando participei como representante da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais² (SRE-OP/SEE-MG) da equipe do *Programa UFOP com a Escola*³. Naquela época, após uma série de reuniões realizadas no ano de 2006, por município, com os Diretores das Escolas Estaduais da jurisdição, tivemos (eu e a Diretora da SRE-OP) a oportunidade de estabelecer um diagnóstico do trabalho das escolas. Ao analisá-lo, constatamos a necessidade de buscar o auxílio da UFOP, principalmente, no que se referia à inovação de técnicas e práticas pedagógicas, bem como de estratégias para formação dos profissionais da educação. Iniciamos um diálogo da SRE-OP com a UFOP que resultou na construção coletiva de uma ação, posteriormente, denominada *Programa UFOP com a Escola*. Por meio desse programa, foi possível desencadear algumas ações que nos permitiram apurar uma demanda⁴ apresentada pelos pedagogos em exercício nas escolas públicas da jurisdição e conhecer um pouco mais do perfil desses profissionais. Assim, em um dos encontros promovidos pelo *Programa UFOP com a Escola* com esses profissionais, presenciei uma discussão intensa entre os próprios pedagogos em torno do papel deles nas escolas.

No início do curso de Mestrado, realizou-se um levantamento sobre o estado do conhecimento em relação à produção científica no campo da Pedagogia compreendido entre os anos de 2002 e 2012, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando como descritores as palavras-chave curso de Pedagogia,

que, com a Professora Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, integram o Grupo de Pesquisa Gestão e Políticas Públicas da Educação.

² De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A SRE de Ouro Preto tem sede na cidade de Ouro Preto - Minas Gerais e é composta pelos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

³ Programa iniciado em 2006/2 que se configura como uma parceria entre Educação Básica e Ensino Superior, buscando desenvolver trabalhos fundamentados nas reais demandas apresentadas pelos atores (gestores, pedagogos e professores) da comunidade escolar. Participantes: Prof^a. Dra. Roseli de Alvarenga Corrêa – Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Prof^a. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes - DEEDU – representantes da UFOP; Profa. Darcy do Rosário Ferreira Gomes – Diretora II da SRE-OP e Prof^a. Nilzilene Imaculada Lucindo – Assessora da Diretora da SRE-OP – representantes da SRE-OP/SEE-MG.

⁴ Demandas apresentadas pelos pedagogos: Capacitação Continuada dos Pedagogos; Definição das Atribuições do Especialista na atualidade; Perfil do Pedagogo (identidade); Metodologia de Alfabetização e Letramento; Trabalhar com os Descritores; Orientações para organização do tempo e espaço de EJA; Pedagogia de Projetos; Planejamento Escolar; Elaboração de banco de questões; Estudos dos CBC's, dos Cadernos do CEALE e dos PCN's; Educação Inclusiva; Legislação Educacional; Plano de Ação; Plano Curricular; Avaliações (internas e externas); Currículo por competência; Métodos e Técnicas de Ensino atualizadas; Coordenação de Equipes; Relações Interpessoais (aluno x aluno; professor x aluno; professor x professor); Temas Transversais; dentre outras.

pedagogo, identidade e formação do pedagogo. Identifiquei 49 pesquisas, sendo 42 dissertações e 7 teses.

Esse levantamento revelou que, após a aprovação das diretrizes curriculares para o curso, de maio de 2006, a produção científica no campo da Pedagogia se intensificou. Muitos estudos foram desenvolvidos com vistas a debater os percalços e o próprio processo de implantação dessas diretrizes nas instituições formadoras, suas implicações na organização curricular e na construção da identidade profissional do pedagogo, e suas repercussões na prática docente. Outros estudos, por sua vez, retomaram temas anteriormente debatidos como a formação, a identidade e o currículo proposto para o curso. O foco de alguns desses trabalhos estava voltado para a formação inicial, buscando reconhecer o papel do curso de Pedagogia na formação dos profissionais; qual profissional é formado no curso e sua identidade. Algumas pesquisas buscavam refletir sobre a formação e a atuação do pedagogo em ambientes não escolares e a formação do gestor. Pesquisas que tratavam do estágio e da prática no curso de Pedagogia também foram evidenciadas.

Mediante o exposto, pode-se dizer que as discussões sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo ainda não cessaram, permanecem bem atuais, instigando o desvelamento de muitas questões que perpassam o curso e, principalmente, na atualidade, vêm buscando averiguar e avaliar os reflexos das diretrizes aprovadas em 2006, possibilitando, dessa forma, aprofundar as reflexões sobre esse campo.

Esta pesquisa desenvolvida na linha “Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFOP surgiu em decorrência de dois fatores: a minha trajetória profissional nas instituições de ensino⁵ e a minha formação em Pedagogia.

Balizada pelo conhecimento adquirido no cotidiano escolar, no decorrer da trajetória profissional, hoje em torno de 21 anos de atuação em instituições dedicadas ao ensino e à formação de profissionais, questões inerentes às políticas públicas educacionais e aos programas de formação foram se constituindo objeto de reflexão. O contato e o conhecimento da realidade educacional em que eu estava inserida me instigaram a refletir sobre as práticas pedagógicas, os sujeitos do processo educativo e a sua formação. Assim, ao longo desses

⁵ Durante a minha trajetória profissional atuei como Auxiliar de Secretaria, Secretária Escolar, Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino; Auxiliar de Secretaria, Secretária Escolar, Assistente Técnico de Educação Básica, Professora do curso do Magistério na rede pública de ensino; Assessora de Diretor II na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Secretária Executiva, atuando também na coordenação pedagógica de ações educativas de extensão e em projetos de formação continuada para servidores públicos no ensino superior, professores e pedagogos da Educação Básica no MHNJB. No curso de Mestrado, assumi a docência da disciplina Introdução a Educação no curso de Pedagogia na UFOP no primeiro semestre de 2014.

anos, cada experiência que eu vivenciava, em contextos distintos de atuação, novos aspectos foram incorporados, contribuindo para a delimitação do meu objeto de estudo.

Considero que, na minha trajetória profissional, foram influências significativas para se chegar ao objeto de pesquisa: trabalhar com os pedagogos na época em que eu atuava como Secretária Escolar, tanto na escola privada quanto na pública, pelo fato de constituirmos a equipe de Gestão Escolar; presenciar em 2007 as discussões entre os próprios pedagogos sobre o seu papel na escola; atuar como formadora no curso de Magistério, exercendo uma das habilitações que eram conferidas pelo curso de Pedagogia e também como profissional graduada em Pedagogia que, embora não exercesse formalmente o cargo de pedagoga, tinha e tenho a possibilidade de propor, coordenar e desenvolver, na área de extensão, ações educativas e de formação, dentro de uma instituição de ensino não formal, o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG).

No que tange à minha formação em Pedagogia, o próprio percurso vivenciado durante minha graduação na UFOP, cercado de dúvidas sobre o profissional a ser formado e seus campos de atuação, colaborou para a definição do meu objeto de estudo, à medida que me incitou a investigar a história do curso de Pedagogia e quem era o profissional formado neste curso.

A partir de uma inquietação particular, uma pesquisa foi iniciada, pois queria saber mais a respeito do trabalho realizado pelo pedagogo. Gil (2010, p.1) destaca que “há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa”. No meu caso, posso dizer que o motivo aflorou de várias inquietações que, durante minha trajetória profissional e acadêmica, nutriram meu interesse e desejo em conhecer um pouco mais este profissional.

Assim, logo que foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado na UFOP, passei a considerar as possibilidades de produzir conhecimento sobre o pedagogo. Com a pesquisa, acreditava ser possível, além de buscar respostas para minhas próprias inquietações, oferecer alguma contribuição para o campo da Pedagogia, bem como para profissionais já graduados que atuam na área e para aqueles que nela pretendam ingressar.

Algumas das inquietações acabaram se tornando as questões norteadoras desta investigação: Pedagogo – que profissional é este? Qual o perfil dos pedagogos que atuam na nossa região? Por que ingressam no curso de Pedagogia? Como se realizou a formação inicial? Participam de formação continuada?

Todavia, para compreender quem é o pedagogo, fazia-se necessário impor algumas delimitações ao estudo, as quais estão relacionadas com a composição da amostra e ao contexto de realização da pesquisa. Dessa forma, tomo como objeto de estudo o pedagogo no exercício da função de coordenador pedagógico, atuante nas instituições de ensino público da SRE-OP. Para a concretização da pesquisa também se tornou fundamental observar os aspectos históricos e os dispositivos legais que fundamentaram o curso de Pedagogia, no qual é formado esse profissional. Logo, esta pesquisa, que trata do pedagogo e do curso de Pedagogia, torna-se relevante em razão das transformações que perpassaram o curso e que vêm promovendo mudanças na formação e nas atribuições desses profissionais, bem como no contexto dos cursos de formação e no cotidiano das escolas.

Acredito que muito da contribuição desta pesquisa está relacionada com a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia, uma vez que abordará aspectos inerentes à construção do conhecimento acerca do curso de Pedagogia no Brasil e ao processo formativo desse profissional. Já a sua relevância social é justificada pelo envolvimento com os pedagogos que estão em exercício nas instituições de ensino público da região pesquisada e que se dispuseram a relatar sobre suas trajetórias, trazendo à tona, questões relacionadas às suas escolhas, à profissão e ao contexto que vivenciaram e vivenciam hoje. Para as instituições formadoras, julgo que esta pesquisa é relevante por tomar conhecimento dos fatores considerados como pontos fortes do curso e daqueles que necessitam ser aprimorados em busca da garantia de uma formação mais abrangente nos cursos de Pedagogia para uma melhor qualificação de seus egressos. A título de contribuição, a pesquisa ainda pode sinalizar para os dirigentes dos órgãos gestores da região pesquisada, as demandas que não têm sido supridas, subsidiando, assim, em regime de cooperação entre os entes federados, a elaboração de políticas públicas em nível regional, com vistas a contribuir não só com a formação e a condição de trabalho de profissionais em exercício, mas também daqueles que estão sob a responsabilidade deles nas instituições de ensino: os docentes e os discentes.

Nesse sentido, os dados que apresento são fruto dessa pesquisa cujo objetivo geral foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP. Como objetivos específicos, busquei conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP; investigar os motivos que levaram esses pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia; verificar como se constituiu seu processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada. São protagonistas da pesquisa quinze pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da região investigada.

O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido na perspectiva biográfica. A metodologia adotada privilegiou: a pesquisa documental, tomando por base os dispositivos legais que tratam do curso e influenciaram suas alterações; a pesquisa bibliográfica, embasada no referencial teórico de autores já destacados e a pesquisa de campo. Para coletar os dados, utilizei um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada que, a partir de um roteiro elaborado com questões abertas, procurou desvelar as escolhas dos sujeitos pelo curso, o processo formativo vivenciado na graduação e a formação continuada, dentre outras questões. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a metodologia proposta por Bardin (2011).

O trabalho está estruturado em três capítulos. Após esta introdução, o capítulo um apresenta a história do curso de Pedagogia no Brasil constituída a partir dos quatro marcos legais que configuraram o curso. Nesse capítulo, darei ênfase à discussão do curso apoiada nos estudos dos autores que retrataram a história do curso de Pedagogia no Brasil. O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, identificando o método escolhido, bem como os procedimentos e os instrumentos utilizados, o contexto de onde a pesquisa se desenvolve, os critérios adotados na seleção dos sujeitos e o processo de constituição da amostra. Ainda nesse capítulo referenciei a metodologia de análise de dados empregada na compreensão dos relatos que se originaram das entrevistas semiestruturadas. O capítulo três apresenta os resultados e as discussões a partir dos dados coletados por meio do questionário e das entrevistas e do referencial teórico que fundamentou a investigação. Assim, explico o perfil dos protagonistas da pesquisa, os motivos que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia, como se constituiu o seu processo formativo na graduação e como ocorre sua formação continuada. Finalizo esta dissertação, abordando algumas considerações, além de evidenciar as reflexões elaboradas acerca do próprio processo de construção da pesquisa, bem como dos seus achados.

1. A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM QUATRO MARCOS LEGAIS

Este capítulo tem por finalidade apresentar a história do curso de Pedagogia que completou 76 anos de existência neste ano de 2015 e foi reconstituído em vários momentos de sua história. Para retratar a história do curso de Pedagogia no Brasil, optei por trabalhar com os quatro marcos legais que regulamentaram o referido curso: o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939; o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 251 de 1962; o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 252 de 11 de abril de 1969; a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 de 15 de maio de 2006.

Justifico essa opção por entender que se trata dos documentos legais que deram origem ao curso e que pretenderam reformulá-lo em diferentes momentos de sua trajetória. Esses marcos constituíram uma referência da pesquisa, tornando possível desenvolver um estudo cronológico que traduz o percurso histórico do curso de Pedagogia no país. A sua análise permitirá identificar a origem do curso, bem como as regulamentações posteriores a sua criação que foram responsáveis pelas mudanças introduzidas no curso, até esse alcançar a configuração que hoje se apresenta.

Na construção dessa história, optei pela pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Na pesquisa documental, utilizei como fontes primárias os documentos oficiais já referenciados que constituíram os marcos legais do curso, além dos demais atos normativos – leis, decretos, pareceres e resoluções – que regulamentavam o ensino no referido período, permitindo, assim, complementar as informações a respeito do curso. A pesquisa bibliográfica propiciou o aprofundamento da temática em questão a partir da exploração de livros e artigos científicos. Foi embasada nos estudos de Aguiar *et al* (2006); Aguiar; Melo (2005); Albuquerque; Haas; Araújo (2012, 2013); Bissolli da Silva (2006, 2011); Brzezinski (2011); Castro (2007a); Cruz (2009, 2011); Cruz; Arosa (2014); Evangelista; Triches (2008); Franco (2008; 2011); Franco; Libâneo; Pimenta (2011); Gatti; Barretto (2009); Gatti; Barretto; André (2011); Kuenzer; Rodrigues (2007); Leite; Lima (2010); Libâneo (2001, 2005, 2007, 2010, 2011); Lima (2004); Marin (2014); Nunes; Araújo (2014); Pimenta (2014); Pinheiro; Romanowski (2010); Saviani (2004, 2008); Scheibe (2007); Scheibe; Aguiar (1999); Scheibe; Durli (2011); Vieira (2011), autores que abordaram aspectos da história desse curso no Brasil, favorecendo a compreensão de sua trajetória e dos dilemas que o cercam. É nesse sentido que os citados autores são utilizados como referência para discutir a história do curso.

Dessa forma, o presente capítulo encontra-se subdividido em seis seções. Dessas, quatro discutem os marcos legais com o objetivo de situar seu contexto de aprovação. A

quinta seção contém as discussões acerca do curso de Pedagogia no Brasil, e a sexta apresenta as considerações a respeito da história do curso.

1.1. O Primeiro Marco Legal: Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939

O Decreto-Lei nº 1.190 aprovado em 4 de abril de 1939 é o primeiro marco legal do curso de Pedagogia, entretanto, no decorrer dos anos 30, no período anterior a sua aprovação, ocorreram debates sobre a criação das universidades brasileiras e reformas educacionais foram implementadas. Algumas dessas reformas se deram por iniciativa de Francisco Campos e ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos.

Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública que assumiu o cargo em 18 de novembro de 1930, no governo Presidente Getúlio Vargas, defendeu a formação específica para professores do ensino secundário e, ao realizar a reforma do ensino, recomendou a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Os decretos nº 19.851 e 19.852 originaram-se na sua gestão.

O Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 dispôs sobre o sistema universitário no Brasil e a organização técnica e administrativa das universidades. Esse decreto instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Segundo o artigo 5º do referido documento, uma unidade universitária seria constituída por três institutos superiores, escolhidos dentre os quatro que seguem: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Na mesma data, também foi publicado o Decreto nº 19.852 que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. A partir dele, a Universidade do Rio de Janeiro passou a ser constituída pelos seguintes institutos: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Escola Politécnica; Escola de Minas; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Escola Nacional de Belas Artes; Instituto Nacional de Música. Além desses institutos, foi incorporada à Universidade do Rio de Janeiro a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada pelo mesmo decreto.

Em conformidade com o artigo 196 do Decreto nº 19.852, coube à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ministrar

o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais (BRASIL, 1931b).

Já o artigo 199 organizou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras nas seguintes seções: Educação; Letras; Ciências. A Seção de Educação compreendia disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendiam licenciatura nas ciências da educação, sendo que a frequência e a habilitação no curso da Faculdade de Educação confeririam o diploma de Licenciado em Educação, dando ao licenciado o direito de lecionar as ciências da Educação nos estabelecimentos de ensino secundário. De acordo com o parágrafo único do referido artigo, os diplomas dos licenciados nas demais seções (Ciências e Letras) confeririam o direito de lecionar as respectivas disciplinas nos cursos secundários, desde que o candidato obtivesse os certificados que fossem exigidos pela Seção de Educação.

A Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 22.579 de 27 de março de 1933, aprovado na gestão do Ministro Washington Pires, serviu de modelo para a organização das universidades estaduais ou livres que não tinham seus estatutos aprovados. As instituições que não dispunham de estatuto próprio deveriam obedecer às leis e aos regulamentos que estabeleciam a organização e o funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro até ser consolidada a legislação sobre o ensino superior.

A Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, promulgada na gestão do ministro Gustavo Capanema durante o governo de Getúlio Vargas, organizou a Universidade do Brasil, a qual teria por finalidades essenciais:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (BRASIL, 1937).

Essa norma determinou que a Universidade do Brasil fosse a mantenedora de todos os cursos superiores previstos em lei. Nesse contexto, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil, cuja sede localizava-se em Brasília, ficando apenas em Ouro Preto - Minas Gerais, a Escola Nacional de Minas e Metalurgia.

A Universidade do Brasil foi constituída pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- a) Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras
- b) Faculdade Nacional de Educação
- c) Escola Nacional de Engenharia
- d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia
- e) Escola Nacional de Química
- f) Faculdade Nacional de Medicina
- g) Faculdade Nacional de Odontologia
- h) Faculdade Nacional de Farmácia
- i) Faculdade Nacional de Direito

- j) Faculdade Nacional de Política e Economia
- k) Escola Nacional de Agronomia
- l) Escola Nacional de Veterinária
- m) Escola Nacional de Arquitetura
- n) Escola Nacional de Belas Artes
- o) Escola Nacional de Música (BRASIL, 1937).

É, pois, no contexto de criação da Universidade do Brasil que surgem a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação que passam a responder pelos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, sendo revogado o Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. De acordo com Saviani (2008, p.35), a “Faculdade Nacional de Educação, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada”.

O Decreto-Lei nº 1.190, aprovado em 4 de abril de 1939, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema e do Presidente da República Getúlio Vargas, visava organizar a Faculdade Nacional de Filosofia. De acordo com esse decreto, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que fora instituída pela Lei nº 452 de 5 de julho de 1937 foi unificada, passando a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, tendo por finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

Ao ser unificada, a Faculdade Nacional de Filosofia foi dividida em quatro seções: a seção de Filosofia, a seção de Ciências, a seção Letras e a seção de Pedagogia. A essas quatro seções foi acrescentada uma seção especial de Didática.

A seção de pedagogia foi constituída por apenas um curso: o de Pedagogia. Da mesma forma, constituiu-se a seção de Didática apenas pelo curso de didática e a seção de Filosofia apenas pelo curso de filosofia. A seção de Letras e Ciências agregaram mais de um curso. A seção de ciências foi constituída pelos cursos de matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais e a seção de letras pelos cursos de letras clássicas; letras neolatinas; anglo-germânicas.

Nessa conjuntura, surgiu o curso de Pedagogia no Brasil, regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939 que estabeleceu para ele a duração de três anos e a seguinte distribuição de disciplinas por série:

- a- 1ª série: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional;
- b- 2ª série: Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional; Administração escolar;

c- 3ª série: História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação (BRASIL, 1939)

Aos concluintes do curso de Pedagogia, seria conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia. O curso de Didática, conforme definição do artigo 20, teria a duração de um ano e seria constituído das seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação.

Ao bacharel que concluísse o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. Dessa forma, o diploma de licenciado em Pedagogia seria concedido ao graduando que tivesse concluído o Bacharelado em Pedagogia e o curso de Didática, estando ele habilitado para o exercício do magistério secundário e do curso Normal. Essa organização dos cursos ficou conhecida como o modelo 3 + 1. Por meio dela, o curso era composto por dois momentos: o primeiro, relativo ao Bacharelado; o segundo, relativo à Licenciatura.

A partir da publicação do Decreto-Lei nº 3.454 de 24 de julho de 1941, essa forma de organização do curso, modelo 3 +1, foi vetada, visto que esse decreto estabeleceu que, a partir do ano de 1942, os alunos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não poderiam realizar o curso de didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado.

É relevante registrar que, mediante a aprovação do Decreto nº 1.190/39, instituiu-se, a partir de 1943, a obrigatoriedade do diploma de licenciado para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, tanto nos estabelecimentos geridos pelos poderes públicos quanto naqueles que eram administrados por entidades particulares. Essa obrigatoriedade também foi extensiva para o preenchimento dos cargos ou funções dos assistentes que objetivavam ocupar cadeiras do ensino superior nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Já para a ocupação dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, era requisitado o diploma de Bacharel em Pedagogia.

Ainda que não fosse considerada uma obrigatoriedade, o referido decreto esclarece que os diplomas de licenciado serão considerados o título preferencial para o provimento dos cargos e funções do magistério com que se relacionarem.

Com essa estrutura, o curso de Pedagogia se manteve por 23 anos e, desde a sua criação em 1939 até 1962, ele se incumbiu de diplomar o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico de Educação, ocupando os cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Com a instituição da seção Especial de Didática que agregou o curso de Didática, foi possibilitada a diplomação do Licenciado em Pedagogia, profissional formado

para atuar como professor no Ensino Secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do Ensino Primário.

1.2. O Segundo Marco Legal: Parecer CFE nº 251 de 1962

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, aprovado no ano de 1962, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961, aprovada no governo do Presidente João Goulart, constituiu o segundo marco legal do curso de Pedagogia. A resolução decorrente do Parecer 251 fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração, alterações que passaram a vigorar a partir de 1963.

Para justificar a fixação de um currículo mínimo, Valnir Chagas registrou que:

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada (BRASIL, 1963, p.61).

Ao ser estabelecido, o currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e as outras duas matérias teriam sua escolha a critério das instituições de ensino superior (IES). Dentre as matérias a serem escolhidas pelas IES, constavam as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional.

Para os interessados no diploma que habilitava para o exercício do magistério no curso normal, Didática e Prática de Ensino eram disciplinas obrigatórias a serem cursadas. A duração do curso foi fixada em quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A respeito do tempo de realização do curso, a justificativa apresentada por Valnir Chagas contida no Parecer 251 assim expressava:

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo – o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos – tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição,

neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos “trabalhadores intelectuais” requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propomos a fórmula única de quatro anos [...] (BRASIL, 1963, p.65)

Embora com uma nova regulamentação, o curso de Pedagogia manteve a configuração anterior instituída pelo Decreto-Lei nº 1.190 no que se refere à formação de seus egressos. Continuou formando profissionais para atuar como Técnico de Educação e Professor das matérias pedagógicas do curso Normal, docente a quem caberia a tarefa de formar os professores que atuariam no Ensino Primário.

Nesse mesmo ano, em 1962, foi publicado no dia 14 de novembro o Parecer nº 292, o qual fixou matérias pedagógicas para a Licenciatura. De acordo com o parecer, as matérias pedagógicas são as seguintes:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único. É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional. (BRASIL, 1963, p.101)

Contudo, ao curso de Pedagogia deverá ser aplicado somente o disposto no parágrafo único. Assim, a licenciatura passou a ser constituída por dois conjuntos de estudos. Um em conformidade com o campo teórico de atuação do profissional, considerando o curso a ser realizado e o outro referente ao campo pedagógico. Esse último, comum a todos os licenciandos. Além disso, os graus de bacharel e de licenciado poderiam ser obtidos concomitantemente, desde que as disciplinas consideradas comuns aos dois graus fossem cursadas. Ao curso de Pedagogia continuou sendo assegurada a formação do docente das matérias pedagógicas e do técnico da educação, porém, houve a instituição de um currículo mínimo.

Estabelecido o segundo marco legal do curso de Pedagogia, outro regulamento foi responsável por propiciar mudanças em relação ao curso. A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, aprovada na gestão do Ministro da Educação Tarso Dutra e no governo de Arthur da Costa e Silva, tratou da reforma universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei, ao tratar da organização das universidades, irá influenciar o curso de Pedagogia, fazendo com que novas alterações sejam implementadas para o curso.

1.3. O Terceiro Marco Legal: Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969

O terceiro marco legal do curso, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 11 de abril de 1969, de autoria de Valnir Chagas, também fixou “os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (BRASIL, 1969, p.113). A promulgação da Lei nº 5.540/68 pode explicar muito das alterações impostas ao curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 252/69. No texto do referido parecer, Valnir Chagas destaca que:

A Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. À noção tradicional do diploma como algo que “assegura privilégios” ao seu portador a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor (BRASIL, 1969, p.104).

Isso pode ser observado quando o relator em seu texto menciona o artigo 23 desta lei, o qual dispõe que: “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968, p. 4).

Em seu parágrafo único do artigo 23, a Lei nº 5.540/68 determina que “serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” e, no artigo 26, delega ao Conselho Federal de Educação a competência para fixar “o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional”.

Segundo Valnir Chagas,

A nova lei, que assumiu características de “diretrizes e bases”, deu o passo imediato e dispôs (art.30) que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1969, p.105)

A regulamentação proposta no Parecer nº 252/69 não alterou o disposto pelo Parecer nº 251/62, o qual incumbiu ao curso de Pedagogia a tarefa de formar o docente que atuará no ensino primário, a partir da habilitação para a docência nas matérias pedagógicas do curso Normal; entretanto, instituiu as habilitações para a formação de especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir aos concluintes apenas o título de Licenciado em

Pedagogia, definindo ainda que os especialistas atuariam no âmbito das escolas e sistemas escolares. A formação do especialista em Planejamento Educacional seria obtida com o Mestrado.

A despeito dessas alterações, podemos observar no excerto a seguir a justificativa apresentada por seu relator:

[...] O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. [...] Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, (grifo do autor) será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho (BRASIL, 1969, p.106).

Ao instituir as habilitações, Valnir Chagas (1969, p. 107) destaca que “a distinção feita prende-se tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho” e “que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel” (1969, p. 109), porém ao ser apreciado, o Plenário, adotando a ideia de um só diploma, acolheu a emenda apresentada pelo Conselheiro D. Luciano Duarte e fixou o título único de Licenciado.

Em relação à fixação de um só título para o egresso do curso de Pedagogia, Valnir Chagas esclarece que:

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais da Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. (BRASIL, 1969, p.109).

Nesse sentido, atendendo ao disposto na Lei nº 5.540/68 e no parecer nº 252/69, ficou decretado que

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, 1969, p.113)

Na proposta implementada, o currículo terá uma parte comum e outra diversificada, em função das habilitações. A Didática que, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 se constituía uma seção, um curso a parte, foi transformada em uma disciplina obrigatória do curso. De acordo com o relator,

A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação

pedagógica, podendo, além disso, constituir objeto de habilitação específica” (BRASIL, 1969, p.106).

Desse modo, na parte comum, constam as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática (BRASIL, 1969, p.114).

Para a parte diversificada, constam 17 matérias:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio) (BRASIL, 1969, p.114).

Assim, da referida relação de matérias foram determinadas, no artigo 3º do Parecer, aquelas que deveriam ser cursadas para cada uma das habilitações, junto com as disciplinas obrigatórias que compõem a parte comum. A carga horária e a duração mínima do curso também variavam em função da habilitação. Quando se tratava das habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau, tidas como habilitações curtas, a carga horária mínima estipulada foi de 1.100 horas, com a duração do curso entre um ano e meio e quatro anos. Para as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, consideradas como plenas, para atuar nas escolas de 1º e 2º graus, a carga horária mínima foi de 2.200 horas, tendo o curso duração de 3 a 7 anos.

O parecer instituiu a obrigatoriedade do estágio às várias habilitações e à exigência de experiência de magistério para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar.

Os portadores do diploma do curso de Pedagogia estavam habilitados para:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§1º do art. 2º, letras *b* e *f*), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969, p.116).

O diploma do concluinte desse curso terá uma ou duas habilitações, podendo o licenciado complementar seus estudos adquirindo novas habilitações. As habilitações também eram abertas aos egressos de outros cursos, desde que, ao complementarem o estudo, cumprissem uma carga horária mínima de 1100 horas.

Na gestão do Ministro da Educação e Cultura, Jarbas G. Passarinho, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, a LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixou as diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º graus foi aprovada.

No que concerne à formação dos profissionais do ensino, o artigo 30 dessa lei menciona a formação mínima exigida para o exercício do magistério. Para lecionar de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, exigir-se-á a habilitação específica de 2º grau; de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de nível superior, Licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, Licenciatura Plena. Contudo, os professores detentores da habilitação específica de 2º grau poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do 1º grau desde que sua habilitação tivesse sido obtida em quatro séries, ou no caso de terem cursado os estudos adicionais, incluída a formação pedagógica. Já aos professores portadores do título de Licenciado em nível de 1º grau, seria permitido atuar até a 2ª série do Ensino de 2º grau, desde que os estudos adicionais correspondessem a, no mínimo, um ano letivo.

A LDB nº 5.692/71 manteve a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação na graduação, em curso superior de Licenciatura curta ou plena, podendo essa formação ser realizada na pós-graduação.

Cruz ressalta que, mediante a aprovação da LDB nº 5.692/71, Valnir Chagas também propôs uma série de indicações relativas ao Curso de Pedagogia. A autora relata que:

Nesse contexto, Valnir Chagas, principal mentor dessa reforma, organizou um conjunto de indicações que visavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação, tentando dar cumprimento ao que propôs no Parecer CFE nº 251/1962. Dentre as indicações formuladas ressalta-se a de nº 70/1975, que defendeu “formar o especialista no professor”, deslocando os estudos da formação do Pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura. Tal proposição deixou claro que a ideia do legislador era extinguir o Curso de Pedagogia

no âmbito da graduação. Apesar de o Ministério de Educação homologar essa indicação, a mesma foi revogada, prevalecendo até 1996 o Parecer CFE nº 252/1969 como o terceiro marco legal do curso. (CRUZ, 2011, p. 48)

Esse parecer já vigorava durante 27 anos, até que foi aprovada a LDB nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996. Durante o período de vigência do Parecer CFE nº 252/69, principalmente no final da década de 70 e início dos anos 80, devido à reflexão sobre o modelo educacional da época e, conseqüentemente, as discussões sobre a necessidade de se redefinir as políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação, o curso de Pedagogia sofreu muitas críticas e esteve envolto em polêmicas e controvérsias no que concerne à fragmentação da formação oferecida, a base de sua formação, a identidade do profissional formado, seu campo de atuação, dentre outros aspectos.

A promulgação da LDB nº 9.394/96 definiu a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.46).

Com essa definição, a LDB propôs que a formação dos profissionais da educação se dê em nível superior e recriou os Institutos Superiores de Educação, instituindo um novo espaço de formação e também um novo curso para formar esses profissionais – o Normal Superior, o que contribuiu para criar uma complicada situação para o curso de Pedagogia. Dessa forma, colaborou para dar início ao desaparecimento dos antigos cursos de magistério em nível médio e, conseqüentemente, com o término de duas habilitações relacionadas à docência no curso de Pedagogia, a primeira que habilitava os professores a lecionarem nos cursos de magistério, formando os docentes que atuavam no ensino primário/séries iniciais do ensino fundamental; e a segunda que lhes concedia o exercício do magistério na escola de 1º grau/ensino fundamental, conforme o Parecer CFE nº 252/69. Ao mesmo tempo, em seu artigo 64, a LDB delegou aos cursos de Pedagogia a responsabilidade pela formação dos especialistas de educação.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p.47).

Isso concorreu para acirrar os debates acerca do curso de Pedagogia, em especial,

sobre sua tradição histórica em formar professores. Ainda contribuiu para instigar as discussões em torno da Pedagogia por desprezar e contrariar a nova concepção de curso que vinha sendo construída pelas instituições de ensino superior e pelas entidades envolvidas no movimento de reformulação do curso, ao longo de décadas.

Logo, pode-se dizer que as críticas e os debates sobre o curso de Pedagogia originaram, sobretudo, dos movimentos dos educadores em prol da formação dos profissionais da educação, *locus* no qual foi se configurando cada vez mais a identidade do pedagogo como professor, em função do contexto vivenciado pelo curso ao longo de sua existência e da última LDB instituída. Essas discussões incentivaram uma nova regulação para o curso de Pedagogia. Assim, a partir de 2006, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

1.4. O Quarto Marco Legal: Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006

A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia constitui o quarto marco legal. A partir da vigência da LDB nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, na gestão de Ministro da Educação Paulo Renato de Souza e do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o sistema educacional brasileiro foi redesenhado em todos os níveis de ensino e as novas diretrizes e bases da educação nacional foram implementadas.

Com a promulgação dessa lei, a formação de docentes para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Todavia, a referida lei admite, como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação de nível médio oferecida pelos antigos cursos de Magistério.

Apesar de recriar os Institutos Superiores de Educação para oferecer o curso Normal Superior, a LDB, em seu artigo 64, determinou que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, fosse realizada nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

O conflito estava instaurado. Acirrava-se a disputa entre o curso de Pedagogia e o Normal Superior. Dois cursos com a mesma finalidade, sendo responsáveis por formar os docentes para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a instituição do curso Normal Superior, retirava-se da Pedagogia a habilitação de formar

professores, a qual integrava o curso desde os seus primórdios. Ainda se negava a formação do especialista no curso de Pedagogia, já que a formação dele poderia se dar na pós-graduação. Indiretamente, o curso de Pedagogia só não foi extinto porque a lei admitia que a formação do especialista de educação também poderia ser realizada na graduação.

Mediante a vigência da nova LDB, medidas foram tomadas pelo governo com vistas à reforma curricular dos cursos de graduação. Em 10 de dezembro de 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), por meio do Edital nº 04/97, tornou público e convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, as quais seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC. Segundo Scheibe (2007), a Comissão de Especialistas por área de conhecimento foi instituída pela Portaria SESU/MEC nº 146 de 10 de março de 1998, com a finalidade de discutir e propor Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Começava, então, uma longa e lenta trajetória de debates acerca da institucionalização das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Nomeada pela referida portaria, com mandato de 2 anos, a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), foi composta pelos seguintes professores: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP) e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR). A Prof^a. Leda Scheibe assumiu a presidência dos trabalhos.

Scheibe (2007) destacou que a proposta apresentada pela CEEP ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 1999, considerou as sugestões oriundas das entidades educacionais que participaram das discussões relativas à reformulação dos cursos de formação, referindo-se, tanto aos coordenadores de cursos de Instituições de Ensino Superior que foram convocados pela Edital nº 4/1997, quanto às entidades da área educacional (ANFOPE apoiada pela ANPED, ANPAE, pelo FORUMDIR e CEDES).

No documento elaborado pela CEEP, o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (CEEP, 1999)

A partir do perfil elaborado, observa-se uma visão bastante alargada do pedagogo, uma vez que ele poderia atuar como docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Normal, na organização e gestão de sistemas, em projetos educacionais e em diversas áreas da educação. O perfil constituído compreendeu uma concepção de docência para além do Magistério, englobando a gestão e a pesquisa.

Scheibe (2007) ressaltou também que o documento elaborado contemplou a tendência já existente em muitos cursos, a qual consistia na adoção da docência como base da formação das tradicionais habilitações para as quais o curso de Pedagogia formava, entretanto, o documento não foi apreciado pelo CNE.

Mediante o exposto, a portaria anterior foi revogada e por meio da Portaria SESU/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000 foi constituída uma nova comissão, composta por Helena Costa Lopes de Freitas (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP); Maisa Gomes Brandão Kullo (Universidade Federal de Alagoas – UFAL); Marlene Gonçalves (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT); Olga Teixeira Damis (Universidade Federal de Uberlândia – UFU); Merion Campos Bordas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS).

Esta comissão foi presidida pela Prof^a. Merion Campos Bordas e elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, instituída no mesmo ano. Pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, assinaram a proposta: Yoshie Ussami Ferrari Leite (Presidente); Giselle Cristina Martins Real; José Batista Neto e Roberto Nardi. Essa proposta reiterou a anterior que foi elaborada pela CEEP instituída no ano de 1999.

A proposta elaborada defendia que a base da formação do pedagogo seria a docência e que o curso de Pedagogia deveria ser de graduação e, pela sua natureza, seria, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. Assim, consideraram como áreas de atuação profissional do pedagogo:

1. Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada, etc.) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior - Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação.
2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;

3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos. (CEEP, 2002)

O documento elaborado pela segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi encaminhado para o Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2001, mas também não foi homologado. Assim, em 2002, o governo pôs fim ao trabalho das comissões e o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral, constituída por membros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, para definir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Essa seria a terceira comissão constituída para elaborar as diretrizes para o curso.

Em maio de 2004, em função da renovação dos membros do CNE, a Comissão Bicameral foi recomposta, recebendo a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, priorizando as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Novamente vemos a instituição de mais uma comissão com a tarefa de estabelecer diretrizes para o curso.

Em 17 de março de 2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou, para apreciação da sociedade civil, a minuta do Projeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A veiculação desse documento, entre os meses de março a dezembro de 2005, causou inúmeras discussões, visto que o curso de Pedagogia ficou restrito à formação para docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tentaram, com o projeto publicado, reduzir o curso de Pedagogia ao curso Normal Superior.

A minuta publicada, rejeitada pela comunidade acadêmica, desencadeou uma nova mobilização por parte dos educadores, principalmente, pela ANFOPE que sintetizou tais manifestações em um documento e assinando-o conjuntamente com a ANPED e o CEDES, enviou-o ao Conselho Nacional de Educação solicitando uma audiência pública antes da aprovação definitiva das diretrizes.

Diante da pressão do movimento de educadores, uma comissão do CNE elaborou um novo parecer, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução que o acompanha, sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Esse Parecer, considerando algumas das solicitações do movimento de educadores, foi aprovado no dia 13 de dezembro de 2005, em uma reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que também contou com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR.

De acordo com o parecer aprovado,

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. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2005, p.7-8)

Embora aprovado por unanimidade no Conselho Pleno do CNE, três conselheiros explicitaram as declarações de voto, e um deles, o Conselheiro César Callegari, apontou para a divergência entre o artigo 14 da Resolução e o artigo 64 da LDB nº 9394/96.

De acordo com o artigo 14 da Resolução proposta, a formação dos demais profissionais de educação, nos termos do artigo 64 da LDB nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. E a LDB, no seu artigo 64, considera que a formação de profissionais de educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica, será realizada tanto nos cursos de graduação em Pedagogia ou quanto na pós-graduação, ficando a critério da instituição formadora definir, todavia, a base comum nacional deve ser garantida. O conselheiro demonstrou preocupação em relação à restrição ao que dispõe o artigo 64 da LDB. Por esta razão, o MEC, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE solicitando reexame da matéria, o que resultou na elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2006.

Segundo consta no Parecer CNE/CP nº 3/2006, a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes. Após essa revisão, propôs uma ementa retificando o artigo 14 da resolução anexa ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, a qual segue explicitada abaixo:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 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. (BRASIL, 2006, p.2)

A Comissão considerou que a redação supracitada não deixava dúvida sobre o que dispunha o artigo 64 da LDB bem como garantia que a Licenciatura em Pedagogia realizaria a

formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também esclareceu as condições em que a pós-graduação deveria ser realizada. Assim, a Comissão foi favorável ao encaminhamento do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 com a nova redação do artigo 14 para aprovação. Registra-se nesse processo o voto contrário do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Dessa forma, o Conselho Pleno aprovou o voto da Comissão e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que fixa as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi aprovada em 15 de maio de 2006.

1.5. Discussões acerca do curso de Pedagogia no Brasil

Ao longo de sua existência, desde sua criação em 1939, várias discussões perpassaram o curso de Pedagogia no Brasil e, até o momento, continuam ocorrendo. A apresentação de Marin e Pimenta na *Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, a partir de pesquisas*, no último Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014, comprova que a discussão acerca do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo são bem atuais. Marin ressalta:

A produção de trabalhos, debates e questões sobre o curso de Pedagogia não é tema de agora. [...] Ao longo desses mais de setenta anos de existência, sempre foi um curso que gerou polêmicas, passou por algumas mudanças e continua sendo foco de debate. E, de fato, precisa estar, pois se trata da base educacional do país, da formação de professores para a educação das nossas crianças (2014, p.1).

Pimenta, ao justificar a relevância do tema proposto para sessão da qual participava, assim o faz:

O tema proposto para essa sessão se justifica na necessidade de se discutir a formação dos professores no Brasil, sobretudo, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a formular propostas formativas que levem à melhoria da condição educacional da maioria das crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas de educação básica (2014, p.1).

Tomando a trajetória do curso como base, também acredito que essas discussões podem se intensificar à medida que forem socializados os resultados de pesquisas desenvolvidas com a finalidade de analisar a formação propiciada no curso de Pedagogia sob a égide da última regulamentação legal proposta e já aprovada pelo CNE no ano de 2006.

Se, por um lado, tais discussões se tornam positivas pelo fato de propiciarem reflexão e avaliação constantes sobre o curso ao longo de sua trajetória, a fim de o adaptar à realidade exigida pelo contexto educacional para garantir uma formação abrangente, necessária e aspirada pela sociedade brasileira; por outro lado, há chances consideráveis de que tais discussões podem estar sinalizando que depois de decorrida quase uma década da institucionalização da Resolução CNE/CP nº 1/2006, ainda não se chegou a um consenso do que deva ou deveria ser o curso de Pedagogia no Brasil, principalmente, no que se refere a uma de suas finalidades: formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao olhar para a história do curso, observo que cada uma dessas modificações sofridas colaborou para o surgimento e a manutenção de dicotomias que, historicamente, circundaram o curso de Pedagogia. A cada parecer e normas legais instituídas foram suscitadas dúvidas que colocavam em evidência a sua fragilidade em relação a: identidade, finalidade, formação oferecida e campo de atuação do pedagogo, percepção que também já foi destacada por outros autores.

Bissolli da Silva destaca que os conflitos acerca do curso de Pedagogia “incidem, fundamentalmente, sobre questões referentes às suas *funções*, ou seja, ao *para que ele serve*”, sintetizando na seguinte questão: “[...] *cabe ao curso de Pedagogia formar profissionais para a atuação em quais setores do campo educativo?* (grifo da autora) (2011, p.132).

Na perspectiva de Libâneo,

O questionamento sobre o curso de Pedagogia, sua natureza, currículo e funções, do ponto de vista legal e institucional, na perspectiva crítica, foi iniciado por volta dos anos 1980. Atualmente há vários desacordos entre os educadores em relação aqueles aspectos, mas dois deles parecem ser os mais pontuais: o curso como bacharelado ou como licenciatura e a base curricular assentada na docência ou na pedagogia (2005, p.52).

Mais adiante pretendo tratar desses impasses que envolveram o curso de Pedagogia voltando o olhar para os marcos legais e para as publicações produzidas no processo de desenvolvimento dele. A partir das leituras realizadas, identifiquei alguns aspectos que perpassam as discussões acerca do curso de Pedagogia no Brasil. São eles: a identidade, a finalidade, o currículo proposto, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a fragmentação presente no curso ocasionada pela instituição das habilitações, a base do curso ser centrada na docência ou na pedagogia, os reducionismos presentes em função da base estabelecida, a amplitude da formação oferecida, o perfil do profissional formado – pedagogo ou professor e o campo de atuação dos egressos. Nesta seção, esses aspectos serão retomados reafirmando

conceitos e propósitos, mas também explicitando concepções defendidas, dilemas, críticas e reflexões apresentadas pelos autores que abordaram a história do curso. Acredito que as discussões também poderão apresentar dados novos capazes de auxiliar na compreensão da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil.

Conforme já foi abordado, o curso foi instituído em 1939 a partir da publicação do Decreto-Lei nº 1.190/39. Tomando por base o contexto daquela época, período autoritário do governo de Getúlio Vargas, Scheibe e Durli (2011, p. 86) ressaltam que “[...] o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante”. Scheibe e Aguiar (1999) e Castro (2007a) entendem que o curso de Pedagogia no Brasil é fruto da preocupação com a formação de professores que atuam no Ensino Normal. Do mesmo modo, para Cruz (2011, p. 29) “a gênese do curso está na formação de professores”. O Decreto-lei nº 1.190/39, em seu artigo 1º, ao estabelecer as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, declara ser uma delas “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.

Olhando por esse viés, percebo que o curso de Pedagogia é criado com o propósito de formar professores, contudo, pela organização imposta e a que ele estava submetido, primeiro ele formava o bacharel em três anos que, para se tornar professor, necessitava frequentar um segundo curso, o de Didática, com a duração de um ano, o que ficou conhecido como esquema 3+1. Esse é o mesmo entendimento de Cruz (2011, p.36), que registra que o curso de Pedagogia “teve por finalidade primeira formar bacharéis e licenciados, de acordo com o modelo já mencionado (3+1) [...]” e de Saviani (2004), ao afirmar que o curso de Pedagogia, ao lado dos demais cursos que compunham a Faculdade Nacional de Filosofia foi definido como um bacharelado.

Conforme ressalta Bissolli da Silva, tratava-se, na verdade, de dois cursos distintos, “[...] o ‘curso de Pedagogia’, como bacharelado, e o ‘curso de didática’, como licenciatura a ser oferecido após aquele [...]” (2011, p.142). Brzezinski menciona a inversão no caminho a ser percorrido pelo curso de Pedagogia. Para ela, “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” (BRZEZINSKI, 2011, p.124).

Mediante a disposição proposta no currículo dos cursos que compunham as quatro seções da Faculdade Nacional de Filosofia, provavelmente, não poderia dizer que esses cursos tiveram suas bases estabelecidas na docência, uma vez que o bacharelado prevalece em detrimento da docência a qual acabou tornando-se secundária ao ser desenvolvida posteriormente, como uma forma de complementação pedagógica, em curso específico. Em

outras palavras, não se podia ser um licenciado sem antes se tornar um bacharel. Na visão de Scheibe e Durli,

eram, portanto, dois cursos com diplomação específica. Todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a *priori*, bacharel nesse campo de conhecimento. Formava-se, assim, o *professor no bacharel* (grifo das autoras) (SCHEIBE; DURLI 2011, p. 87).

As autoras ainda registram que “o bacharelado permaneceu, portanto, como base da formação do Pedagogo” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.88). Nesse sentido e tendo em vista a organização embasada no esquema 3+1, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, fica explícito que a formação do pedagogo nesse período foi caracterizada pela separação entre bacharelado e licenciatura, “[...] refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método”, conforme apontam Pinheiro e Romanowski (2010, p.146).

Um dos aspectos que tem atravessado a história do curso desde os seus primórdios é a questão de sua identidade. Acerca da identidade do curso na vigência do Decreto-Lei nº 1.190/39, Scheibe e Durli registram que:

Primeiro, ele serviu para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha esta identidade: pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais (2011, p.100).

Brzezinski (2011, p.124) confere ao pedagogo formado na vigência desse decreto uma “identidade ambivalente”, justamente pelo fato de ela se revelar “dicotômica, entre ser técnico e ser professor”.

Bissolli da Silva destaca que “criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (2006, p.12) e ressalta que, quando foi criado em 1939, “o curso de pedagogia já apresentava aquele que seria o seu problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p.50). O egresso era denominado apenas de pedagogo, contudo era um Bacharel podendo atuar como Técnico em Educação por ter concluído o bacharelado em Pedagogia e um licenciado, podendo atuar como Técnico e Professor, no caso de ter concluído o bacharelado em Pedagogia acrescido da licenciatura no curso de Didática.

Quanto ao campo de atuação dos egressos, quando o curso foi instituído em 1939, não havia clareza sobre o *locus* de atuação deste profissional. O mais certo é que atuariam como docentes no Ensino Normal, havendo possibilidades também de atuarem como Técnico em

Educação, no Ministério da Educação, sendo que esse último *locus* só foi definido a partir de 1943, quando se instituiu a obrigatoriedade do diploma de Bacharel em Pedagogia para ocupar os cargos nessa instituição. Scheibe e Aguiar descrevem sobre os campos de atuação do pedagogo na vigência do Decreto-Lei nº 1.190/39.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.223).

Devido à indefinição quanto às funções que o profissional poderia exercer e pelo fato de a Licenciatura não ser um campo exclusivo dos pedagogos, ainda foi concedido ao Licenciado em Pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática (BISSOLI DA SILVA, 2006; SAVIANI, 2008; LEITE; LIMA, 2010).

Sobre o currículo proposto, observa-se que o bacharelado em Pedagogia enfocava disciplinas voltadas para os fundamentos da educação. Cruz destaca que “a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação” (2011, p.36-37). De acordo com a autora, “a estrutura curricular não incluía disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo do curso primário, cujo professor seria formado no contexto da Escola Normal” (CRUZ, 2011, p.37).

Em consequência dessa estrutura, fica evidente que o Licenciado formado para atuar no Ensino Normal não poderia atuar como professor habilitado no ensino primário. A esse respeito, também concordam Castro (2007a), Pinheiro e Romanowski (2010) e Marin (2014), sendo que essa última assim afirma:

Dos anos iniciais, no final da década de 1930 até 1969, o curso de Pedagogia formava o pedagogo sem explicitar habilitações, mas com legislação especificando destinação profissional para formar pedagogicamente os futuros professores que estivessem nos cursos Normais. Eventualmente poderiam assumir outras funções, mas nunca se definiu como curso para formar professores primários (MARIN, 2014, p.5).

Em período posterior, essa questão se apresentará como tema de debate.

Para Saviani, o currículo do curso de Pedagogia desenvolvido sob a égide do Decreto-Lei nº 1.190/39 era fechado, equivalente ao dos cursos das áreas de filosofia, ciências e letras. Ele não se vinculava “aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (SAVIANI, 2008, p.41) e deixava de estimular a construção do espaço acadêmico da pedagogia. Franco reitera o que expressou Saviani.

Considero que este caráter formador proposto, que na realidade não foi instalado, até porque no Brasil, em 1939, estávamos sob o domínio da ditadura Vargas, poderia também ter sido o gérmen identitário das Faculdades de Pedagogia, ou seja, a investigação sobre processos de formação docente, as políticas de formação docente, as pesquisas subsidiárias à educação, aspectos nunca considerados por nosso mais persistente legislador nas questões de Pedagogia, o senhor Valnir Chagas. (FRANCO, 2011, p.105).

Bissolli da Silva, corroborando com as ideias de Saviani (2008), reitera a concepção de currículo que vigorou na vigência do Decreto-Lei nº 1.190/39 ao mencionar que “[...] o currículo completamente fixado e rigorosamente seriado, composto predominantemente por disciplinas do campo da filosofia e ciências da educação, correspondia àquela versão – a generalista” (2011, p.144). De acordo com a autora, ao se tratar da formação do técnico em educação, essa tendência foi a prevalecente em função de concebê-lo “como profissional ajustável a todas as tarefas não docentes da atividade educacional” (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p.144). A tendência generalista a qual mencionou a autora vigorou durante o primeiro e o segundo marcos do curso de Pedagogia.

Durante 23 anos, o curso de Pedagogia manteve-se sem alteração e em conformidade com a configuração inicial proposta na sua criação. Após esse período, a primeira modificação sofrida se deu na vigência da LDB nº 4.024/61, introduzida por meio do Parecer CFE nº 251/62. Ao tratarem do contexto dessa época, Scheibe e Durli salientam que

Essa legislação reflete, além do pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, o seu contexto social e político. No âmbito político, o período de 1945 – 1964 caracterizou-se pela ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, encerrando-se, porém, com o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. As crescentes industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização (2011, p.88).

A principal alteração introduzida pelo Parecer CFE nº 251/62 está relacionada com a composição curricular do curso e sua duração. Tanto Saviani quanto Bissolli da Silva fazem referência às reflexões que Valnir Chagas explicita no documento que deu origem à primeira alteração proposta para o curso de Pedagogia. Essas reflexões apontam para as controvérsias que circundavam o curso de Pedagogia, sendo essas alusivas à sua manutenção e extinção, a falta de conteúdo próprio do curso, à necessidade da formação do professor primário em nível superior e a formação dos especialistas serem realizadas na pós-graduação. Na ótica do relator, todos os fatores destacados favorecem a extinção desse curso. Essas passagens são ilustradas nos excertos abaixo por Saviani e Bissoli da Silva.

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. (SAVIANI, 2008, p.42).

Sobre essas considerações, assim se pronuncia Bissolli da Silva:

Em realidade, nesse parecer, o seu autor, professor Valnir Chagas, explicita claramente a fragilidade do curso de pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a idéia [sic] da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. (2006, p.14-15).

Observo, nas considerações do relator Valnir Chagas expressas por Saviani e Bissolli da Silva, a previsão do passado que hoje, a partir da LDB nº 9394/96 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, se tornou realidade: a formação do professor primário em nível superior e a formação de especialistas podendo ser realizada na pós-graduação, aberta a todos os licenciados. Embora os autores não tenham citado diretamente, acrescento a essa previsão, tal como expôs Chagas no Parecer CFE nº 251/62, o desaparecimento progressivo dos cursos normais, o antigo curso de Magistério em nível médio (BRASIL, 1963, p. 61).

Ao ser aprovado, estabelecendo a primeira regulamentação específica para o curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 251/62 alterou apenas o currículo estabelecendo uma base comum e outra diversificada e a duração do curso para quatro anos. Da forma como currículo estava sendo proposto, Valnir Chagas deixa claro que “ensejava a preparação de um bacharel realmente ajustável a tôdas [sic] as tarefas não-docentes da atividade educacional [...]” (BRASIL, 1963, p.64). A alteração que passou a vigorar a partir de 1963 representou, na opinião de Bissolli da Silva (2006), uma clareza acerca da provisoriedade atribuída ao curso de Pedagogia. Não obstante, afirma a autora que, como seu relator havia descartado a ideia de extinção do curso, para identificar o trabalho do pedagogo, indicou o técnico em educação como o profissional a ser formado pelo bacharelado, cujas características já foram mencionadas acima.

Assim, “a partir de 1962, o *curso de Pedagogia* (grifo da autora) passa a assumir a formação de ambos, tanto a do ‘técnico em educação’ quanto a do ‘professor’ de disciplinas pedagógicas do curso normal” (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p. 137), conferindo o caráter generalista ao curso, tal como descrevem Saviani (2004) e Castro (2007a). Ao se referir ao Parecer CFE nº 251/62, Castro (2007a, p.204) explicita que ele “propunha uma duração de

quatro anos, com formação do pedagogo generalista, sem separação entre bacharelado e licenciatura”.

No entendimento de Bissolli da Silva (2011, p.142), o que houve foi uma tentativa de estabelecer “a concomitância entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos em geral, inclusive no de pedagogia”. Nesse novo cenário, “a licenciatura, a partir daí, não mais se configurou como um ‘curso de didática’, embora continuasse a compreender um elenco de disciplinas em separado às do bacharelado” (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p.142).

Embora tenha feito referência ao caráter generalista atribuído ao currículo, Saviani (2008), apontou para a existência de flexibilidade, já que as disciplinas de licenciaturas poderiam ser cursadas junto com o bacharelado e ainda acreditava que, com a nova regulamentação, o esquema 3+1, ao menos formalmente, deixaria de vigorar. Para ele, a regulamentação atual se distinguia da anterior pelo fato de não ter fechado a grade curricular ao se definir as disciplinas relativas a cada série do curso já que essa competência foi delegada às instituições. Contudo, Scheibe e Durli (2011, p.90) afirmam que “o princípio da concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo não se concretizou [...]” e na vigência do Parecer CFE nº 251/62, a organização dada pelo esquema 3+1, que separa a licenciatura do bacharelado, continuou a existir, o que também foi reiterado por Cruz:

Apesar da perspectiva mencionada, o Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (2011, p. 38).

Bissolli da Silva considera que, ao se propor um currículo mínimo, no qual é possível optar por duas disciplinas e no elenco dessas opcionais configuram disciplinas mais voltadas para as atividades profissionais, “pode-se observar que já se verificava aqui a transição para a introdução da segunda versão – a do especialista” (2011, p.145).

No mesmo ano da publicação do Parecer CFE nº 251/62 foi aprovado o Parecer CFE nº 292 em 14 de novembro de 1962. De autoria de Valnir Chagas, esse parecer estabelece as matérias pedagógicas do currículo mínimo dos cursos que habilitam para a docência. A partir desse parecer, houve regulamentação das licenciaturas (LIBÂNEO, 2010). Segundo Cruz, por meio dele é extinto o esquema 3+1 para a formação do licenciado e a licenciatura passa a ter “dois conjuntos de estudos, um referente ao campo teórico do futuro profissional (História, Matemática, Letras etc.) e o outro, comum a todos, referente ao campo pedagógico” (2011, p.39).

Em 28 de novembro de 1968 passa a vigorar a Lei nº 5.540/68, a lei da reforma universitária, a qual irá acarretar uma nova alteração para o curso de Pedagogia. Libâneo (2010, p.127) registra que “é voz corrente entre pesquisadores que essa Reforma faz com que a Faculdade de Educação se integre efetivamente ao sistema universitário, substituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. Tanto a Lei nº 5.540/68 quanto a Lei nº 5.692/71, segundo Scheibe e Durlí (2011), era uma forma de adequação da legislação da educação ao regime militar.

Com a aprovação da lei da reforma universitária, de acordo com Bissolli da Silva (2006, p.25), “triunfam os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade no trato do ensino superior”. Para Brzezinski (2011, p.126), “as reformulações propostas para o curso de Pedagogia atenderam ao preceito legal de *treinar* (grifo da autora) pedagogos”. Sobre esses princípios é que foram definidos os especialistas que iriam atuar no sistema de ensino, quais funções desempenhariam e os aspectos de sua formação.

Tratava-se de uma época na qual a educação era considerada como um fator primordial para o desenvolvimento do país e, para tanto, os cursos superiores deveriam formar profissionais em conformidade com os preceitos da época, voltados para os diferentes setores demandados pela sociedade. Ainda sobre o contexto da referida época, Pinheiro e Romanowski afirmam que

A formação dos especialistas no curso de Pedagogia foi forjada no contexto educacional da época, o qual, devido à necessidade da mão-de-obra qualificada para atender o modo de produção capitalista, visava especificamente à divisão científica do trabalho na escola para aumentar a produtividade. Naquele período, a organização da escola referencia-se nos princípios da administração empresarial. O trabalho pedagógico assumiu os princípios da administração científica com base em Taylor e Fayol (2010, p.146).

A justificativa para a implementação da reforma universitária, nas palavras de Valnir Chagas, se resumia em “uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor” (BRASIL, 1969, p.104), o que pode ser constatado no artigo 23 da Lei nº 5.540/68, quando se estabelece que “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968). Todavia, na afirmação de Marin (2014, p.6), nunca saberemos se de fato, essa era a justificativa, “[...] pois os reais significados, o de atender a um mercado de trabalho em potencial nunca foi verbalizado [...]”.

Tomando por base a regulamentação anterior, Bissolli da Silva (2011, p. 145) concebe que “o currículo de cunho generalista não instrumentalizava o pedagogo para o atendimento das necessidades da realidade educativa”, o que também pode ter possibilitado a instalação da

tendência especialista. Assim, cumprindo o que determinava a lei da reforma universitária, o Parecer CFE nº 252/69 reorganizou o curso de Pedagogia e, junto à habilitação já existente de formação de professor para atuar no Ensino Normal, foram introduzidas as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, fato que levou a identidade do pedagogo ser a do especialista ou, como explicita Brzezinski (2011, p. 126), “pedagogo especialista: identidade tecnicista”.

Embora se tenha colocado um fim na distinção entre bacharelado e licenciado e tendo o curso passado a conferir apenas o título de licenciado, vigora a ideia de “formar o especialista no professor” (LIBÂNEO, 2010, p.46). Discorrendo sobre a fragmentação do curso de Pedagogia, Lima (2004) destaca que na vigência dos pareceres anteriores, a fragmentação já se configurava pela separação em bacharelado e licenciatura. Ao passo que na vigência do Parecer CFE nº 252/69, o caráter fragmentado do curso se deu em função da institucionalização das habilitações pelas quais o pedagogo se tornava um Especialista. Lima (2004, p.17) revela que “fragmentava-se a realidade escolar segundo as funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras”. Para Scheibe e Aguiar,

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas (1999, p. 224).

Desse modo, na estrutura do currículo, a parte comum composta pelos fundamentos da educação, era considerada necessária a qualquer profissional da área de educação; a parte diversificada se estruturava para atender às habilitações que seriam conferidas aos licenciados. Diante dessa organização curricular, pronuncia-se Bissolli da Silva (2006, p.42), “ora, não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista”.

Na concepção de Libâneo e Pimenta (2011), o parecer foi claro ao estabelecer para o curso a função de formar professores para atuarem no Ensino Normal e os especialistas (orientador, supervisor, administrador e inspetor) para atuarem em funções específicas nas escolas e no sistema escolar, além de conceder, parcialmente, a atuação do licenciado nas séries iniciais no ensino primário. A instituição das habilitações ainda representou uma forma de definir o “exercício profissional do pedagogo não-docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011,

p.22). Ambos os autores entendem que o Parecer CFE nº 252/69 foi o que melhor determinou a natureza de um curso de Pedagogia, apesar de ter sido intensamente criticado.

Cabe aqui registrar uma ressalva quanto à atuação parcial do licenciado no ensino primário, pois foi neste momento que surgiu o impasse “quem pode o mais pode o menos” (BRASIL, 1969, p.110), partindo da premissa de que, se o formador pode preparar o aluno para atuar no magistério primário, também pode ser professor primário. Todavia, conforme consta no referido documento “nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau”. Logo, esses deveriam cursar os conteúdos de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

No entendimento de Saviani, a inserção das habilitações poderia ser considerada como uma forma de “superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como ‘especialista em coisa nenhuma’” (2008, p.49-50). Contudo, conforme destacou o autor, na prática, isso não aconteceu, pois o curso manteve a tendência generalista, estabelecida em função da parte comum do currículo, e a tendência especialista por meio da parte diversificada.

Para Libâneo, a instituição das habilitações gerou muitas críticas, principalmente por parte do Comitê Pró-Participação na formação do educador. As críticas eram, sobretudo, em função de se estabelecer uma proposta de “educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca da eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora” (LIBÂNEO, 2007, p.12-13). Marin, discorrendo sobre a implementação das habilitações, destaca que

a justificativa básica foi a de que com a expansão da escolaridade e a criação extensiva de redes escolares havia necessidade urgente da criação de oportunidades de formação de profissionais que pudessem exercer tais funções (2014, p. 6).

Para Bissolli da Silva,

o que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964 (2006, p. 23).

De acordo com os depoimentos dos pedagogos primordiais, protagonistas da pesquisa de Cruz (2009, p.1197), pode-se ver que “[...] de algum modo, as habilitações contribuíram para definir com mais clareza o papel a ser desempenhado pelo pedagogo [...]”, além de serem

apontadas “como o fator que mais mudança imprimiu ao Curso de Pedagogia” (CRUZ, 2009, p.1196).

Libâneo e Pimenta (2011, p.23) reconhecem essa fragmentação do curso, contudo, afirmam que “não nos parece problemática hoje a ênfase que o Parecer deu à formação de técnicos de educação nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para acompanhamento do ensino”. Na visão desses autores, caracteriza-se como problemático:

(a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.24-25).

A divisão social do trabalho estava implícita no contexto daquela sociedade e, dessa forma, na escola também se repercutiu a divisão do trabalho, havendo uma separação entre o trabalho/formação do professor e do especialista e entre a teoria e a prática. Aguiar *et al* ressalta que

Nos debates sobre a formação do pedagogo vários estudos evidenciaram como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, como preconizado no Parecer CFE/CP n. 262/1969, acabou por contribuir para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e, do outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas (2006, p.833).

O estudo de Brzezinski é um dos que apresenta apontamentos sobre as repercussões derivadas da implementação das habilitações na organização escolar. De acordo com a autora,

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos *especializados* (grifo da autora), 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 (BRZEZINSKI, 2011, p.127).

O cenário apresentado e estabelecido na vigência do Parecer CFE nº 252/69, segundo Libâneo (2007), influenciou a defesa do movimento em prol de um curso voltado para a formação de professores e do extermínio das habilitações. Isso fez com que o curso de Pedagogia fosse desconfigurado e reduzido apenas à docência, a partir da aprovação de sua nova regulamentação, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, instituída em 15 de maio de 2006.

Esses argumentos que deram origem à proposta de redução do curso de Pedagogia à docência são claramente explicitados por Libâneo (2007).

Nas discussões que agora se iniciam com base no último marco legal do curso, não irei retratar a trajetória do referido movimento, tendo em vista que isso já foi realizado por vários autores que discutiram a história do curso, dentre eles, Aguiar *et al* (2006), Castro (2007a), Scheibe (2007), Saviani (2008), Scheibe e Durli (2011), Evangelista e Triches (2011), além dos próprios registros da ANFOPE.

No ano de 1996 foi aprovada a LDB, lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a organização de todo o sistema educacional, passando a exigir de todos os professores a formação em nível superior. Essa lei irá colaborar para impor mudanças no curso de Pedagogia, na medida em que cria a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISE), estabelece o curso Normal Superior como *locus* de formação dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e delega ao curso de Pedagogia a tarefa de formar os profissionais de educação para as tarefas não docentes. Castro apresenta um apontamento bem interessante que poderia justificar o que a referida lei impôs. Segundo a autora,

No que concerne à formação de gestores e especialistas em educação, uma das questões discutidas nessa década dizia respeito à inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para o pedagogo. Enquanto o curso de Pedagogia continuava oferecendo as habilitações tradicionais: Supervisão Pedagógica, Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério, o mercado de trabalho do pedagogo já se configurava de forma diferente, situação que ainda perdura. O cargo de diretor vem sendo exercido por professores ou especialistas da escola, através de eleições diretas e o Supervisor Escolar divide o seu espaço com o coordenador de área que, na maioria das vezes, é um professor licenciado, que não possui formação específica em Pedagogia. Também a ênfase nos Projetos Políticos Pedagógicos coletivos altera a gestão e a atividade dos profissionais da escola, que passam a atuar de forma interrelacionada, sem a divisão rígida do trabalho (CASTRO, 2007a, p.209).

No que diz respeito à formação docente, a autora aponta para a perda de importância dos cursos de magistério em nível médio, instâncias responsáveis por formarem os professores para os anos iniciais do ensino fundamental, dada a exigência da formação em nível superior. A aprovação da LDB ainda contribuiu para instigar as discussões em torno do curso de Pedagogia, uma vez que contrariou a nova concepção de curso que vinha sendo construída pelas instituições de ensino superior e pelas entidades envolvidas no movimento de reformulação do curso. Cruz se posiciona a despeito desta situação. Segundo a autora,

[...] a LDB vigente, no seu artigo 63, ao introduzir o Curso Normal Superior e, mais ainda, ao instituir um novo espaço de formação, o Instituto Superior de Educação, pôs em risco o novo modelo de Curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores, em especial o desencadeado pela ANFOPE. (CRUZ, 2011, p. 56)

Lima, fazendo menção ao movimento em prol da formação dos profissionais da educação, pontua muito bem o ocorrido mediante a institucionalização da nova LDB:

Mesmo assim, a atual LDB não reconhece tal produção e acaba por afetar brutalmente os rumos pelos quais vem se pautando a formação de profissionais da educação. A meu ver, os artigos da lei representam um retrocesso, em especial quando criam um *no locus* para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação e, dentro deles, o Curso Normal Superior, onde seriam formados os professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, afetando diretamente a produção acumulada quanto ao curso de Pedagogia (LIMA, 2004, p. 23)

Com isso, a autora também aponta para outras questões que evidenciam a disputa entre o curso de Pedagogia e o Normal Superior, dentre essas: a falta de preferência pelo curso de Pedagogia em ministrar a formação dos docentes que atuarão na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, fazendo menção para o tipo de formação docente que seria oferecida, o fato de os Institutos Superiores serem o tipo mais simples de instituição para realizar esta formação, ao passo que essas instituições estão desvinculadas da estrutura das Universidades e dos Centros Universitários, além de contarem com um corpo docente composto por apenas 10% de mestres e doutores, o que representa nas palavras de Scheibe e Aguiar (1999, p.222), “o nível mais baixo da hierarquia”.

Sobre a falta de preferência pelo curso de Pedagogia em propiciar essa formação, Gatti e Barretto reiteram que, após a aprovação da LDB, entre os anos de 1997 e 2006, “instaurou-se disputa acirrada entre grupos favoráveis aos ISEs e ENS e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não prevê” (2009, p.48). Posteriormente, um novo decreto foi aprovado e substituiu a expressão “exclusiva” para “preferencial” e, assim, a exclusividade da oferta pela formação docente para a educação infantil e séries iniciais não ficou restrita ao curso Normal, podendo o curso de Pedagogia também ofertá-la, o que mais tarde foi reiterado na normativa que estabeleceu as diretrizes para o curso. Essa discussão traz em seu bojo a justificativa sobre a pertinência do curso de Pedagogia. Para que um curso de Pedagogia? Faria sentido possuir um curso de Pedagogia se a formação para a educação infantil e as séries iniciais foi delegada ao Curso Normal Superior e a formação para as antigas e específicas habilitações ofertadas pelo curso de Pedagogia passaria a ser realizada no âmbito da pós-graduação?

Após a aprovação da LDB nº 9.394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) iniciou um processo de reforma curricular e elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Esse processo, longo e demorado, teve

início com a nomeação da primeira Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) instituída em 10 de março de 1998 e somente foi concluído oito anos mais tarde com a aprovação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia em 15 de maio de 2006. Na mesma época, também iniciou a busca dos professores pela habilitação em nível superior, impulsionados pela própria instituição onde atuavam e pelo mercado de trabalho bem como a expansão de instituições da rede privada. Esses dois movimentos propiciaram novas discussões em busca de uma diretriz para o curso de Pedagogia e, com elas, são retomadas antigas e novas dicotomias acerca da formação e da atuação profissional do pedagogo.

As diretrizes em vigor definiram a docência como base da formação do pedagogo, a qual também irá se tornar a base de sua identidade profissional que, na compreensão de Brzezinski, trata-se de “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (2011, p.123). O curso é definido como uma licenciatura, cuja finalidade é a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, todavia, apresenta uma ampliação do conceito de docência.

Na visão de Aguiar *et al* (2006, p.830), o sentido de docência nas DCN não é o de apenas dar aulas, “uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]”. Mesmo entendimento a que chegam Scheibe e Durlí (2011), para as quais a docência é um conceito mais amplo que ultrapassa os limites da sala de aula, no entanto engloba as funções de professor, de gestor e de pesquisador. Nesse sentido, o profissional formado, ou seja,

o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.103).

Cruz e Arosa chegam à conclusão de que considerar esse conceito ampliado de docência

[...] pode levar à compreensão que a Pedagogia ficou restrita à docência, enquanto esta se ampliou, abarcando a Pedagogia. Tal concepção gera imprecisão quanto ao objeto próprio da Pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a Pedagogia por dentro dela e não o contrário (2014, p.44).

Para Aguiar e Melo (2005, p.120) “as interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia têm resultado historicamente em vários reducionismos e abrangências, bem como em diversas identidades concernentes ao curso de Pedagogia no Brasil”. Na sua análise, Saviani (2008, p.67) concebe que a DCN apresenta um paradoxo, “são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no

acessório”. O autor, quando se refere ao essencial, está tratando da dimensão da pedagogia como ciência da e para a educação, o que vai de encontro às ideias defendidas por Libâneo e Pimenta (2011), Kuenzer e Rodrigues (2007), pelos pedagogos primordiais, protagonistas da pesquisa de Cruz (2009) e de Cruz e Arosa (2014). Embora o curso apresente a docência como base de sua formação, o estudo da Pedagogia não pode ser relegado a um segundo plano, justamente, por possuir uma dimensão que está além da docência e não ao contrário, levando a crer que é a docência que está além da Pedagogia. Argumentando sobre o reducionismo da pedagogia à docência, Libâneo e Pimenta justificam que

[...] a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (2011, p.33).

Com a redução do curso de Pedagogia à docência ou, como concebem Kuenzer e Rodrigues (2007), com o curso reduzido ao Normal Superior, esse estreitamento também se estendeu ao profissional da Pedagogia que deixa de ser, segundo Libâneo, o

profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (2001, p.11).

Isso para se tornar o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, com base na proposta defendida pela ANFOPE, “o curso de Pedagogia destina-se à formação do professor de 1ª a 4ª série (que muitos chamam de professor normalista de nível superior)”, tendo fim “aquele curso de Pedagogia concebido em 1939 e parcialmente mantido em 1962 e 1969” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.26-27).

Para Libâneo,

O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores (2011, p.65).

Na visão de Franco, “no processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente” (2008, p.124).

Tendo reduzido a pedagogia à docência e suprimido as habilitações, Libâneo (2005, p.57) destaca ainda que, “com a extinção das habilitações, minou-se uma estrutura mínima de gestão e funcionamento escolar e de auxílio pedagógico efetivo aos professores”. Não obstante, ele considera que “não há nenhuma teoria sólida que justifique a idéia [sic] corrente de que ter especialista e professor na escola representa fragmentação do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2007, p.26).

Em suas reflexões, Scheibe (2007, p.58) também fez menção às habilitações que foram extintas, uma vez que, no novo formato, caberá ao curso de Licenciatura em Pedagogia “formar integradamente para o conjunto das funções a ele atribuídas”, cabendo a cada instituição, em seu projeto pedagógico, descrever as áreas ou modalidades de ensino que proporcionarão o aprofundamento dos estudos e declara que “significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia” (SCHEIBE, 2007, p.59). Na visão de Cruz e Arosa (2014, p.43), “as habilitações saem, mas a formação para o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo atenuado”. Em meio a esse reducionismo e abrangências, muitas dúvidas pairam sobre o cenário educacional. Bissolli da Silva questiona se “a presente situação na qual apenas através dos cursos de preparação do docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental se possa preparar o pedagogo em nível de graduação” (2011, p. 151), questão que vem sempre apontada nos diversos estudos de Libâneo. Para Cruz e Arosa,

o problema, no nosso entender, deixou de serem as habilitações e passou a ser a base da formação. Ser professor é ser professor. Ser pedagogo é ser pedagogo. Professor ensina. Pedagogo faz pedagogia. Se o curso forma na pedagogia o professor, como ficará a formação do pedagogo? (2014, p.43)

Franco, ao distinguir a ação do pedagogo da ação do docente, registra que:

Ao pedagogo, educador por excelência, cabe a organização da escola, a reflexão sobre as ações desencadeadas, a composição dos elementos da filosofia da educação que emergem da prática, a previsão de ações didáticas, o acompanhamento do papel do professor. Este será um executor em sala de aula da organização e dos fins pretendidos (FRANCO, 2008, p.44).

Ao analisarem as DCN para o curso de Pedagogia, Evangelista e Triches (2008) reconhecem no curso concebido sob a égide da Resolução CNE/CP nº 1/2006, três conceitos estruturadores: docência, gestão e pesquisa. Para Evangelista e Triches (2008, p.7), a docência está voltada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, porém, “deixa de ser prática docente em sala de aula e assume dimensão mais abrangente”, já que abarca a

participação em outras áreas de ação, no entanto, sem deixar de se apresentar com um conceito impreciso. Para as autoras,

a palavra *participação* (grifo das autoras) não esclarece se o curso fornecerá conhecimentos que possibilitem ao professor participar/acompanhar a gestão da escola, bem como se produzirá e difundirá conhecimentos ou se sua função supõe as duas tarefas (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p.8).

Outro apontamento relevante trazido por essas autoras demonstra a hegemonia exercida pela docência, a qual foi constatada a partir de uma contagem de palavras realizada na própria Resolução. Evangelista e Triches (2008) constataram que “docência/docente” são as palavras que mais aparecem no texto, em detrimento de outras como, por exemplo, “pedagogo”, palavra que não aparece. Por conseguinte, cabe uma reflexão se, de fato, estamos tratando de um curso de Pedagogia ou simplesmente de um curso de formação de professores. As considerações expostas na publicação das autoras também apontam para o risco de esvaziamento dos estudos teóricos da pedagogia, devido à “amplitude dos campos de exercício, seja pela restrição da adequada formação para tantos campos, seja pela fragmentação concreta da identidade profissional dos educadores que serão formados [...]” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p.13). Por sua vez, Vieira (2011) ao analisar a DCN do curso de Pedagogia também identifica os três conceitos já referenciados por Evangelista e Triches (2008) e apresenta a hierarquia desses conceitos: docência, gestão e conhecimento. A docência, no entendimento de Vieira (2011), é um conceito alargado, tal como já discutido por outros autores, constituindo a base da formação profissional e caracterizando que o curso de Pedagogia é uma licenciatura que tem por finalidade formar o professor. Quanto ao conceito de gestão, ela assim o define:

O conceito de gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado “especialista” (grifo da autora) de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação, o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros (VIEIRA, 2011, p.138).

Vieira afirma ainda que “a gestão foi incorporada à Resolução CNE/CP nº 1/06 estando presente tanto como espaço de participação do professor, como de formação do gestor” (2011, p. 138). Ao tratar do terceiro conceito, o conhecimento, para autora, este foi secundarizado pela legislação, ficando em terceiro plano na formação do pedagogo. Logo, para ela, “o conhecimento a ser adquirido no Curso de Pedagogia é restrito à ação docente. A ideia de conhecimento [...] está pautada na construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, [...]” (VIEIRA, 2011, p.142).

Para Marin, manteve-se na atual DCN o que já era desenvolvido no curso, “entretanto foi acrescentada a genérica Educação Profissional na área de serviços (que não sabemos explicitamente de que se trata) e outras áreas, oportunizando amplíssima abrangência, não vislumbradas por quem toma as decisões” (2014, p.7). Observo, a partir da afirmação de Marin, uma incoerência nas DCN. Como poderá o curso de Pedagogia manter a mesma estrutura em termos da preparação de funções, se para uma delas – a formação de professores para atuarem no Ensino Normal – é provisória, pois, com a exigência da formação docente em nível superior, a tendência dos cursos de magistério é desaparecer? Isso, tomando por base o próprio prazo que a LDB estabeleceu para que se concretize a formação exigida.

Tratando das funções estabelecidas para os concluintes do curso de Pedagogia, Scheibe (2007, p.56) enfatizou que elas se aproximam daquelas concebidas pelo movimento dos educadores e que a formação dada pelo curso de Pedagogia aparenta ser mais abrangente que a formação oferecida no curso Normal Superior. Na visão de Saviani (2008, p.69), o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura traduz-se em propostas opostas àquelas apresentadas por Valnir Chagas, “em especial aquela traduzida no *slogan* ‘formar o especialista no professor’. No entanto, esse movimento acabou por incorporar, de certo modo, esse slogan [...]” em função de ter definido a docência como a base da formação dos profissionais da educação, ou seja, formar o especialista no professor. Esse mesmo apontamento foi realizado por Scheibe e Aguiar (1999).

Ao se referir à nova diretriz estabelecida para o curso de Pedagogia, Scheibe (2007, p.60) afirma que “a resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional”. Ao estabelecer a docência como a base do curso de Pedagogia e ao abrir um leque amplo de formação, a discussão volta-se para essa amplitude oferecida e se, de fato, o currículo tem garantido a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão. Neste sentido, discuto os resultados de algumas pesquisas que foram realizadas com vistas a verificar como tem sido realizada a formação no curso de Pedagogia sob a égide da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Ao analisar o conteúdo desta resolução, Marin adverte sobre “a possibilidade de encontrarmos, aqui, os mesmos princípios da grande mudança feita em 1969, abrindo várias possibilidades de formação em um único curso” (2014, p.7). Abertura que dá margem para que o curso fique carregado de ênfases formativas, o que já foi destacado por Cruz e Arosa (2014). Essa diversidade de formação profissional ou amplitude, posso assim dizer, ainda é uma preocupação apresentada no estudo de Leite e Lima (2010), justamente, devido ao tipo de *locus* onde a formação é realizada. As autoras registram que esse pode caracterizar-se

como uma instituição descomprometida com a formação docente, ensejando a oferta de todas as modalidades formativas dentro de uma carga horária que seria insuficiente para contemplar todas elas, aspecto também pontuado por Gatti e Barretto (2009) e Kuenzer e Rodrigues (2007).

Não é de se estranhar que o foco e a amplitude propostos nessa resolução vêm suscitando críticas a partir da socialização do resultado de pesquisas que são desenvolvidas com o objetivo de verificar como tem sido realizada a formação de pedagogos com base na vigência dessa resolução. Ao discutir o último marco do curso, observo que as questões apontadas pelos autores sempre retornam a esse mesmo foco.

Albuquerque, Haas e Araújo realizaram uma pesquisa com professores que atuam nos cursos de Pedagogia em três universidades da região sudeste com a finalidade de evidenciar o que esses docentes pensam sobre as diretrizes curriculares. Para as autoras, as atuais diretrizes “não impediram a formação do bacharel, mas a dificultou pelo excesso de atributos exigidos na formação do professor” (2012, p.9056). As pesquisadoras também chegam à conclusão de que a licenciatura foi privilegiada em detrimento do bacharelado e que houve um rompimento na identidade do curso ao se retirar dele a tarefa de formar em um mesmo curso o especialista de educação e o professor.

Para os docentes participantes da referida pesquisa,

as diretrizes romperam com uma identidade já cristalizada do curso e impôs outra que ainda não foi incorporada e assumida, porque está por ser construída, dificultada por fatores como: a ambiguidade expressa do perfil de licenciado e bacharel, a indefinição das próprias diretrizes e o aodamento para a sua implantação, este, especificamente na instituição privada. As diretrizes, pelos dados obtidos na pesquisa, causaram insegurança e turbulência na ação docente e provocaram alterações pouco positivas no curso de Pedagogia (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2012, p.9067).

Aspectos que coincidem com a pesquisa de Pimenta, quando a autora revela que

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de Pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, não se formando (bem) nem o pedagogo nem o docente (PIMENTA, 2014, p.12).

Compreensão similar é exposta por Nunes e Araújo (2014). Essas autoras, ao desenvolverem uma pesquisa com o objetivo de identificar que profissional vem sendo formado no curso de Pedagogia, concluíram que o curso privilegia a formação docente, não forma o gestor, deixando de formar também o professor da Educação Infantil. Esse último

aspecto também foi uma deficiência evidenciada na pesquisa realizada por Pinheiro e Romanowski (2010).

Outro artigo de Albuquerque, Haas e Araújo publicado em 2013, apresenta dados sobre a análise realizada no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia de três instituições da região sudeste, construídos a partir das DCN de 2006. Os resultados demonstram que “os perfis do pedagogo nos três projetos pedagógicos atendem às diretrizes, mas cada instituição fez uma opção do quanto investir na formação do professor e do gestor, diminuindo o espaço deste último” (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2013, p.112).

No meu entendimento, a opção de priorizar o investimento em alguma área da formação pode estar relacionada com a autonomia e a flexibilidade que a LDB confere a essas instituições no momento de elaborar o seu projeto político pedagógico, apesar de a docência ser a base principal, percepção similar à de Scheibe (2007) que aponta para a flexibilidade que permeia a construção dos currículos. Não obstante, ainda se pode concluir que, embora tenhamos uma única legislação, as interpretações são distintas. Contudo, em conformidade com o entendimento de Evangelista e Triches, “[...] o curso é uma licenciatura que formará docentes para atuarem na Educação Infantil – EI – e anos iniciais do Ensino Fundamental – AIEF. Enfatize-se que essas duas modalidades serão de oferta obrigatória para as instituições de ensino. [...]” (2008, p.6).

Igualmente relevante é a constatação encontrada por Albuquerque, Haas e Araújo (2013, p.113) em relação à atual DCN e que se mostrou comum nas três instituições investigadas, “os dados evidenciam um processo de implantação de uma reforma que, sem estar concluído, já revela aspectos que devem ser mantidos e outros que exigem reformulações”. Considerei importante o achado na Universidade Confessional que participou desta pesquisa, já que nesta instituição, o foco é na docência para a educação infantil, diferindo-se dos resultados apontados por Nunes e Araújo (2014) e Pinheiro e Romanowski (2010). Ao concluírem o artigo sobre a análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia das três instituições da região sudeste, Albuquerque, Haas e Araújo destacam uma solução que, no passado, já foi cogitada por Valnir Chagas.

Arriscamo-nos a pensar que seria benéfico se as diretrizes para o curso de Pedagogia objetivamente decidissem formar apenas o licenciado, rompendo claramente com a concepção histórica do curso de Pedagogia de formação do licenciado e bacharel, optando – não só no *caput*, mas no conteúdo da lei – pela formação do pedagogo professor e deixando a formação dos especialistas da educação para cursos de pós-graduação (2013, p.115).

Portanto, as diretrizes publicadas em 2006 refletem o jogo de intenções opostas que possibilitou a redução do significado da Pedagogia e do pedagogo, ao mesmo tempo em que ampliou o significado de docência em detrimento da ampliação do significado da Pedagogia, gerando mais contradições na formação do profissional (LIBÂNEO, 2007; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Esse fato causa certo estranhamento se levarmos em conta que a sociedade está repleta de práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2001), demandando a formação de um profissional com a visão alargada de educação, concebendo que as práticas educativas não se restringem à escola e que o curso de Pedagogia necessita formar o profissional docente. Como afirma Libâneo,

a formação de professores de educação infantil e de 1ª a 4ª séries não pode mais prescindir de conhecimentos específicos dos conteúdos de português, história, geografia, matemática. Não é suficiente tratar apenas das metodologias específicas como tem sido feito em boa parte dos cursos (2011, p.89).

Como registram Libâneo e Pimenta (2011), os cursos de Pedagogia se configuram como cursos de formação de professores. Logo, o que vem sendo imposto pela legislação vigente dificilmente será cumprido. Como apontam os dados deste estudo, as lacunas existentes na formação inicial estão expressas e, conforme explicitam Gatti, Barretto e André (2011), elas precisam ser repensadas. Talvez, de fato daqui a alguns anos, com base na divulgação de novas pesquisas, se torne mais explícita a necessidade de institucionalizar um curso voltado para a formação do professor e outro específico para a formação do pedagogo – especialista tal como propõem Libâneo (2010), Franco (2011), Albuquerque, Haas e Araújo (2013) e defendem Franco, Libâneo e Pimenta.

O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.71-72).

Ou ainda, como defende Marin (2014), um curso denso voltado para a formação dos professores de séries iniciais e outro específico para o docente que atuará na Educação Infantil, já que a falta de aprofundamento teórico pode comprometer o trabalho que será desenvolvido seja esse por parte do docente ou do especialista. E, conforme registra Libâneo (2011, p. 65), “cada profissional desses pede uma formação diferenciada”.

1.6. O que revela a história do curso de Pedagogia no Brasil: entre velhas e novas questões.

Analisei a trajetória do curso de Pedagogia partindo dos quatro marcos legais que o regulamentaram e também foram responsáveis por introduzir as modificações que o curso sofreu durante seus 76 anos de existência: Decreto-Lei nº 1.190/39; Parecer CFE nº 251/62; Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Recorri também às normativas complementares que implicaram em mudanças na configuração do curso.

O primeiro marco legal, Decreto-Lei nº 1.190/39, foi o responsável pela criação do curso e assinala que ele é criado com a finalidade de formar especialistas de educação e professores que atuaram nos cursos Normais. O segundo marco legal, o Parecer CFE nº 251/62, fixou o currículo mínimo, a duração do curso e permitiu que os graus de bacharel e licenciado pudessem ser obtidos de forma concomitante. O Parecer CFE nº 252/69, terceiro marco legal, manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e instituiu as habilitações para a formação de especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A partir da vigência deste Parecer, o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir apenas o título de Licenciado em Pedagogia. O último e atual marco legal, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, extinguiu as habilitações e definiu a docência como base da formação do pedagogo. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi destinado à formação de professores. Nesse período, tanto as reformas educacionais como as tendências e necessidades formativas de cada época foram responsáveis por influenciar as mudanças ocorridas no curso. Dentre essas reformas, cito a LDB nº 4.024/61, a Lei nº 5.540/68 conhecida como Lei da Reforma Universitária, a LDB nº 5.692/71 e LDB nº 9.394/96.

Vale ressaltar que cada uma dessas modificações colaborou para o surgimento e a manutenção de críticas, dicotomias, polêmicas, controvérsias, debates, discussões, reflexões e pesquisas que, historicamente, envolveram o curso de Pedagogia no Brasil. A cada parecer instituído, foram suscitadas novas dúvidas que colocavam em evidência a fragilidade que o curso apresenta quanto à identidade e finalidade, a formação oferecida e o campo de atuação do pedagogo. E, claro, essas questões não cessaram com a aprovação das últimas diretrizes curriculares, pelo contrário, mediante as DCN de 2006, novas questões se agregaram às antigas.

Assim, desde o primeiro até o último marco legal vigente, estiveram presentes na história do curso: a fragmentação, em função da distinção entre a identidade do técnico em

educação x professor; da organização do curso, bacharelado x licenciatura; da ênfase dada na formação, generalista x especialista ou do profissional a ser formado, professor x especialista; os princípios da racionalidade técnica; o reducionismo e a abrangência; a indefinição pela identidade do profissional a ser formado e pelo seu campo de atuação; a indefinição do lugar que ele ocupava na Academia, seja na Faculdade de Filosofia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ou na Faculdade de Educação ou ainda, o não lugar pela desvalorização do poder público em virtude da demora em definir as DCN e os interesses antagônicos que buscavam dar-lhe uma direção. Foram situações que, por pouco, não levaram à sua extinção, tanto no passado quanto no presente, quando foi promulgada a LDB nº 9394/96 que provocou uma situação de tensão em que o curso de Pedagogia se viu em disputa com o Normal Superior, o qual assumiu uma atribuição que, desde os primórdios, é de competência do curso de Pedagogia, formar professores, embora fosse um curso de formação com amplas atribuições.

Constatei certa dificuldade para caracterizar o profissional formado neste curso e para definir as funções do curso, o que acredito estar relacionado com a própria complexidade que é inerente ao campo e ao objeto de estudo da Pedagogia. De fato, apesar das críticas que o Parecer CFE nº 252/69 sofreu, foi na sua vigência, ao se instituir as habilitações para o curso, que ficou mais fácil sinalizar quem era o profissional formado.

A partir da institucionalização do último marco legal, o curso de Pedagogia tem as habilitações suprimidas, que podem ser realizadas de modo “disfarçado” na graduação ou no âmbito da pós-graduação, além de serem abertas a todo licenciado. Não obstante, pela restrição a que está imposto, centra-se na formação do professor da educação infantil e séries iniciais, visto que a licenciatura foi privilegiada em detrimento do bacharelado. Paradoxalmente, o curso necessita realizar uma formação abrangente do docente, sem deixar de enfraquecer os estudos do campo pedagógico, considerando os contextos intra e extraescolares. Ainda, pela gama de funções que lhe foram atribuídas, não me resta, assim como a tantos outros estudiosos e pesquisadores, outra opção a não ser questionar qual tem sido o lugar que a formação docente e a gestão têm ocupado nesse curso e se ele, da forma como está estruturado, de fato, está dando conta de viabilizar uma formação consistente do profissional preconizado no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Entretanto, pelos resultados das pesquisas aqui apresentados, já temos um indício da resposta.

Mediante a elaboração deste estudo, organizado a partir dos marcos teóricos, foi possível delimitar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e reconhecer as normativas legais que o constituíram até ele alcançar a configuração que se apresenta na atualidade. Do

mesmo modo, a pesquisa também propiciou a compreensão da origem dos questionamentos que ainda acompanham o curso de Pedagogia. Concluo que essas questões caminham sempre em uma mesma direção, a de indicar qual é o profissional formado neste curso e como será realizada ou tem sido realizada a formação no curso de Pedagogia. A pesquisa acerca da trajetória do curso também sinaliza para a necessidade de repensar as lacunas apresentadas na formação do pedagogo, principalmente, aquelas advindas da decisão de estabelecer a docência em detrimento do bacharelado.

Como um curso polêmico, sempre esteve no cerne dos debates do meio educacional e, por enquanto, afirmo que essa condição não se modificará, pois os debates acerca do curso de Pedagogia estão longe de ser encerrados. Permanecemos entre velhas e novas questões. Concluo este capítulo deixando-o aberto e à espera de novos apontamentos e debates que possam dar continuidade à história e trajetória do curso de Pedagogia no Brasil.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo foi organizado em duas seções e tem por finalidade apresentar os caminhos empregados na realização da pesquisa. Na primeira seção, tratarei da caracterização do estudo, apresentando o tipo de abordagem, os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e o processo de tratamento desses dados. Esta seção se inicia com a justificativa que subsidiou minha escolha por esta abordagem metodológica. A segunda seção apresentará os participantes da pesquisa, enfocando os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos e o processo de constituição da amostra.

O referencial metodológico empregado neste trabalho foi embasado nos estudos de André (2010); Bardin (2011); Bogdan; Biklen (1994); Bueno et al (2006); Duarte (2004); Flick (2009); Fraser; Gondim (2004); Gil (2010); Goodson (1992); Imbernón (2009); Ludke; André (2013); Minayo (1999, 2013); Nóvoa (1999); Santos Filho (2009); Severino (2007); Souza (2006, 2007).

2.1. Caracterização do estudo

A pesquisa exige um confronto entre teoria, dados, evidências e informações sobre determinado objeto, o que é realizado a partir do estudo de um problema, contudo, a metodologia adotada é decisiva para alcançar o objetivo proposto (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Então, para traçar o percurso metodológico desta pesquisa, recorri a algumas leituras que pudessem contribuir para fundamentar o meu referencial.

André (2010), ao desenvolver um exame das pesquisas da área de educação, registra o crescimento dos programas de pós-graduação em educação e das pesquisas, sendo esse aumento seguido pelo interesse dos pós-graduandos em investigar a temática formação docente. De acordo com a autora, nos anos 90, a temática a ser investigada voltava-se para a formação inicial; nos anos 2000, o interesse volta-se para o tema identidade e profissionalização docente; e a tendência atual está centrada no professor, nas suas representações, opiniões, saberes e práticas. André (2010, p.278) afirma que “parece haver, por parte dos pós-graduandos, uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente”.

Nóvoa (1999, p.10) explicita que “é verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar de morto’”. Para esse autor, os saberes da

experiência dos professores ainda recebem menor atenção, fala reiterada por Goodson (1992, p.69) ao afirmar que “particularmente no mundo de desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz *do professor*” (grifo do autor).

Na minha percepção, o sujeito que está inserido na sala de aula – o professor – tem sido o objeto de estudo mais privilegiado das pesquisas da área de educação, por isso, o meu interesse em dar voz aos pedagogos. Julgo que, apesar de atuarem em outras áreas da escola, eles aguardam um momento para falarem, serem ouvidos e compartilharem suas histórias e experiências. Dar voz a esses sujeitos é trazer à tona questões relacionadas à cultura, à realidade e ao contexto que vivenciam, é permitir um mergulho para conhecer melhor as especificidades da profissão e da formação de pedagogo.

Sem fazer distinção entre o profissional que exerce sua atividade dentro ou fora da sala de aula, mas considerando seu *locus* de atuação que é a escola e o lugar que ele ocupa no discurso educacional, concordo que são legítimas as reflexões de Nóvoa (1999) e Goodson (1992). Logo, foi com esse propósito que busquei evidenciar a voz desses sujeitos. Ressalto que, quando falo em “dar voz”, não estou discutindo aqui “como” ou “se” a fala dos entrevistados fosse apontar informações para garantir o desenvolvimento de políticas públicas educacionais ou fazer alguma interferência no cenário educacional; o que me propus a fazer foi privilegiar a fala dos pedagogos, criando um espaço para que eles tenham a oportunidade de se expressarem, já que necessitam ser ouvidos e, muitas vezes, têm suas vozes ignoradas. Também levei em conta o que diz Imbernón (2009, p.75), ao ressaltar que “as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais”. Dessa forma, ao falarem de si, falam de seu contexto de trabalho, de sua profissão. Gestores e políticos podem até ignorarem as vozes dos educadores, mas de forma alguma podem alegar a inexistência de uma produção que expressa a realidade pela qual estão subjugados os professores brasileiros, uma vez que dada a oportunidade, eles próprios narram sobre sua realidade.

Assim, o entendimento de André (2010) sobre a intenção dos pós-graduandos em dar voz ao professor; o de Nóvoa (1999) sobre o lugar ocupado pelos professores nas pesquisas educacionais, e o de Goodson (1992) sobre a necessidade de evidenciar a voz dos professores elucidam a base que justificou a natureza da pesquisa e subsidiou a escolha dos procedimentos metodológicos. Aos estudos desses autores, acrescento os de Fraser e Gondim. Essas autoras destacam que, na pesquisa de abordagem qualitativa, o que se pretende fazer é “dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala” (2004, p.146).

Desse modo, mediante a problemática de definir quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP, optei pela abordagem qualitativa por

considerá-la mais apropriada, visto que ela se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, neste caso, os pedagogos da região investigada, distinguindo-se, portanto, da pesquisa quantitativa cujo foco é a representatividade numérica. Tenho ciência de que qualquer que fosse a abordagem escolhida haveria limitações, sendo essas inerentes às próprias abordagens.

O objetivo da amostra nas pesquisas qualitativas é produzir informações aprofundadas e ilustrativas. Segundo Minayo (2013, p.21), este tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo um de seus pontos centrais, conforme registra Santos Filho (2009), a experiência individual de situações.

Bogdan e Biklen apresentam as características da pesquisa qualitativa. Segundo eles,

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Após definir a abordagem qualitativa para nortear o desenvolvimento do estudo, ele foi classificado na perspectiva biográfica, em atenção às categorias estabelecidas para fundamentar o desenvolvimento da investigação, as quais contribuíram para revelar aspectos da história de vida e expressar as trajetórias profissionais dos entrevistados. Flick (2009) estruturou uma tabela na qual é possível determinar as perspectivas de pesquisa qualitativa. A tabela por ele desenvolvida contribuiu para elucidar o enquadramento utilizado.

Tabela 1 – Perspectivas de pesquisa qualitativa

	Abordagens aos pontos de vista subjetivos	Descrição da produção de situações sociais	Análise hermenêutica das estruturas subjacentes
Posturas teóricas	Interacionismo simbólico Fenomenologia	Etnometodologia Construtivismo	Psicanálise Estruturalismo genético
Métodos de coleta de dados	Entrevistas semi-estruturadas Entrevistas narrativas	Grupos Focais Etnografia Observação participante Gravação de interações Coleta de documentos	Gravação de interações Fotografia Filmes
Métodos de interpretação	Codificação teórica Análise de conteúdo Análise narrativa Métodos hermenêuticos	Análise de conversação Análise do discurso Análise de gênero Análise de documentos	Hermenêutica objetiva Hermenêutica profunda
Campos de aplicação	Pesquisa biográfica Análise de conhecimento cotidiano	Análise das esferas de vida e de organizações Avaliação Estudos Culturais	Pesquisa de família Pesquisa Biográfica Pesquisa de geração Pesquisa de gênero

Nessa tabela podemos observar que as abordagens a partir de pontos de vista subjetivos estão enquadradas no campo de aplicação da pesquisa biográfica. Ainda assim, Bogdan e Biklen (1994, p.72-74) elaboraram um quadro explicativo sobre as características das abordagens qualitativa e quantitativa. Nesse quadro, foram explicitadas expressões e frases associadas com cada uma dessas abordagens e, na coluna da abordagem qualitativa, os autores destacaram a “história de vida”, o que também justifica o enquadramento utilizado nesta pesquisa.

Na concepção de Souza (2006), as pesquisas com história de vida na área das Ciências Sociais têm adotado diferentes terminologias, mesma conclusão a que chega Bueno *et al* (2006). Assim, conforme explicita Souza (2006, p.29), “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização”. Para Souza (2007, p.15), “através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes [...]”. É nesse sentido que Goodson (1992) considera relevante dar voz ao professor. Para ele, os dados sobre a vida dos professores como as experiências de vida, o ambiente sociocultural, o estilo de vida etc. podem ser importantes para as pesquisas educacionais porque se tornam dados úteis, podendo, assim, ser utilizados para explicar a constituição do ser professor.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracterizou por ser bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica utiliza-se de referências teóricas já analisadas e publicadas; a pesquisa documental tem como fonte documentos diversos os quais, segundo Ludke e André (2013, p.45), “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”. Já a pesquisa de campo, utiliza-se da coleta de dados, na qual “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio” (SEVERINO, 2007, p.123).

Dessa forma, constato que os três procedimentos acima descritos estão em conformidade com a abordagem proposta e o que se espera desenvolver neste estudo. A pesquisa bibliográfica subsidiou a revisão bibliográfica evidenciando os estudos produzidos na área e os enfoques que foram dados a esses. A pesquisa documental tem o seu mérito na constituição da história do curso de Pedagogia, visto que foi necessário recorrer aos documentos legais (leis, decretos, resoluções e pareceres) que regulamentaram o curso. Por

sua vez, a pesquisa de campo proporcionou o contato com os profissionais e seu campo de atuação, possibilitando o levantamento das informações desejadas.

Na coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário, no entendimento de Severino (2007, p.125), se caracteriza como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados [...]. Podem ser questões fechadas ou abertas”. Nesta pesquisa, utilizei o questionário com a finalidade de identificar os potenciais participantes da pesquisa e levantar seu perfil (APÊNDICE C).

A entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado” (SEVERINO, 2007, p.124). Da forma como a entrevista foi concebida por Severino, posso caracterizá-la ainda como uma conversa, na qual uma pessoa estimula a outra a responder questões sobre determinado assunto, visando, com isso, explicitar o que essa pessoa pensa, sabe, faz etc., ou seja, captar qualquer tipo de informação que se deseja obter. É ilustrativa também a forma como Minayo descreve a função da entrevista. Para essa autora,

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais de investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2013, p.65).

Embora se constitua uma técnica de coleta de dados muito utilizada na área de Ciências Humanas, o tipo de entrevista a ser utilizado varia de acordo com o objetivo do pesquisador. Dessa forma, na busca de obter dados descritivos com os quais se pode enfatizar o discurso dos sujeitos, optei por utilizar a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Bardin (2011, p.93), também é denominada de entrevista semidiretiva, “com plano, com guia, com esquema, focalizadas”. A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2013, p.64). Bogdan e Biklen (1994, p.135), registram que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”. Esse tipo de entrevista pode ser feito verbalmente

ou por escrito, mas inclui um roteiro e a interação direta entre o pesquisado e o pesquisador (MINAYO, 1999).

A existência de um roteiro ou esquema básico na realização de entrevistas semiestruturadas também é apontada por Ludke e André (2013), as quais explicitam que esse não é aplicado rigidamente, permitindo que se façam as adaptações necessárias. Essas autoras também assinalam que o tipo de entrevista que melhor se adapta à pesquisa em educação aproxima-se dos modelos menos estruturados e mais livres e flexíveis. Por essa razão, optei por trabalhar com tópicos na construção do roteiro da entrevista semiestruturada e não com perguntas, pois essas, no meu entendimento, acabam por induzir os entrevistados a darem respostas mais curtas. Assim, ao propor a organização da entrevista em tópicos, buscava obter, por parte de cada pedagogo entrevistado, um relato descritivo em relação ao tema proposto, já que a descrição é uma das características da abordagem qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1994). Deste modo, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) utilizada nesta pesquisa foi elaborada na perspectiva biográfica e estruturada em quatro categorias: Vida Pessoal; Vida Escolar; Processo Formativo; Atuação Profissional, sendo cada uma dessas categorias subdivididas em tópicos ou unidades de registro conforme nomeia Bardin (2011).

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, o primeiro passo consistiu no levantamento das instituições de ensino público que ofertam o Ensino Fundamental e estão sob a supervisão da SRE-OP. Na sequência, foi realizado um contato com o órgão responsável pela rede estadual e pelas escolas municipais em cada um dos cinco municípios da jurisdição para apresentação da pesquisadora e da pesquisa, bem como para solicitar autorização para desenvolver a pesquisa e levantar os pedagogos efetivos por rede (APÊNDICE A).

De posse da relação dos dados dos pedagogos efetivos⁶, entrei em contato por telefone e e-mail com os pedagogos informados pelo órgão gestor para encaminhar a carta de apresentação e o questionário (APÊNDICES B e C). Por meio do questionário, foi levantado o perfil dos participantes e o interesse deles em participar da pesquisa, obtendo-se dessa maneira os primeiros dados. Após ter em mãos o quantitativo de interessados em participar da pesquisa, encaminhei novo e-mail aos sujeitos confirmando sua participação na pesquisa e informando que entraria em contato novamente no início do próximo ano para agendar a

⁶ A descrição do processo de seleção dos participantes da pesquisa bem como dos critérios estabelecidos para participação dos sujeitos e do processo de constituição da amostra será apresentada na próxima seção que trata dos participantes da pesquisa.

entrevista. Essa primeira etapa de coleta de dados foi iniciada no mês de junho e concluída em dezembro de 2013.

Os sujeitos que constituíram a amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE E). Da mesma forma, os Diretores das escolas e/ou chefias imediatas dos pedagogos autorizaram a participação dos mesmos, assinando a carta de concordância da instituição de ensino (APÊNDICE D).

Antes de ir a campo e iniciar as entrevistas com os participantes selecionados, foi aplicado um pré-teste seguindo a metodologia proposta por Gil (2010). O pré-teste, destinado a um sujeito da região pesquisada que atua no cargo de pedagogo, teve como finalidade testar a clareza e eficácia da entrevista, bem como permitir a sua reelaboração, o que não foi necessário. A entrevista deste sujeito foi gravada e teve apenas esse objetivo; logo, os dados nela obtidos não foram considerados para fins de análise nesta pesquisa.

Já nesta segunda fase de coleta, para realizar as entrevistas, a pesquisadora foi ao encontro dos sujeitos em horário e local determinado pelos entrevistados. Nove entrevistas ocorreram na própria escola, quatro foram realizadas na Secretaria Municipal de Educação, no município em que o entrevistado atua e as outras duas na Biblioteca Pública Municipal da cidade onde o entrevistado trabalha.

No dia agendado para a entrevista, antes de iniciá-la, ainda com o gravador desligado, estabeleci maior proximidade com o sujeito visando deixá-lo mais à vontade. Primeiro, agradei o interesse do pedagogo em me conceder aquela entrevista, bem como evidenciei a importância dele naquele processo de pesquisa. Deixei bem claro que eu estava ali para ouvi-lo, pois tinha interesse em dar voz aos pedagogos. Nesse momento, também retomei o objetivo da pesquisa, explicito como se deu a construção do meu objeto de estudo, as contribuições que pretendia oferecer com aquela pesquisa, enfatizei meu desejo e minha disponibilidade em ouvir aquele depoimento. Esclareci que ele, o sujeito, poderia se sentir à vontade para interromper a entrevista em qualquer momento, seja para elucidar qualquer tipo de dúvida e até mesmo estava livre para se abster de falar sobre qualquer aspecto que julgasse inconveniente. Novamente, destaquei que os dados serão confidenciais. Por fim, perguntei se gostariam de ler novamente o TCLE e o roteiro da entrevista. Após estarmos acordados, iniciei a gravação das entrevistas e, simultaneamente, utilizei um diário para registrar os aspectos que considere relevantes durante o relato dos entrevistados.

Após tratar de todos os tópicos estabelecidos nas quatro categorias que constavam no roteiro de entrevista, deixei espaço para que o entrevistado pudesse falar sobre algum aspecto que ele considerasse relevante e não foi veiculado na entrevista. Em seguida, desliguei o

gravador e passei a dar um retorno para o sujeito sobre as questões que ele apresentou em seu discurso, enfocando aquelas que mais me chamaram atenção e confirmando outras que foram comuns e também destacadas pelos demais entrevistados. Depois de agradecê-lo novamente, perguntei se ele teria o interesse em ficar com uma cópia do áudio de sua entrevista. Àqueles que manifestaram esse desejo, imediatamente, foi disponibilizada uma cópia. Em relação ao período de realização das entrevistas, o pré-teste foi realizado dia 5 de fevereiro de 2014, a primeira entrevista dia 10 de fevereiro de 2014 e a última 11 de junho de 2014.

A entrevista, técnica que foi utilizada na coleta de dados associada ao questionário, tornou possível levantar informações sobre o objeto investigado. A etapa que passa a ser aqui descrita corresponde ao tratamento que será dispensado aos dados coletados.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, em seguida, foram ordenadas e organizadas para que pudessem ser analisadas e interpretadas. Para realizar a transcrição, adotei a metodologia proposta por Duarte (2004). De acordo com essa autora, as entrevistas podem e devem ser editadas com vistas a evitar erros gramaticais, cacoetes, vícios de linguagem etc. Diversos autores apresentam formas de trabalhar com os dados, contudo, a análise dos dados obtidos para esta pesquisa foi realizada a partir da análise de conteúdo, com base na metodologia proposta por Bardin (2011).

Bardin define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p.37). Para a autora, esse procedimento pode ser definido também como uma análise dos significados ou uma análise temática, tentando “compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado” (p.49). O foco é a fala, leva em consideração o conteúdo dessa fala, o que está por trás das palavras, por trás da mensagem e a sua finalidade é a inferência, a qual será realizada a partir de indicadores de frequência. É a presença ou ausência das características de conteúdo que será tomada para análise. Assim, uma das técnicas utilizadas na análise de conteúdo é a análise categórica temática e frequencial.

Como método para organizar a análise, Bardin propõe três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise busca ordenar e organizar as ideias, sendo necessário levar em consideração quais documentos serão submetidos à análise, as hipóteses, os objetivos formulados para o trabalho e a elaboração de indicadores que vão fundamentar a interpretação final dos dados. Os indicadores serão elaborados em função das hipóteses ou as hipóteses poderão ser criadas tendo por base os índices que se revelam nos dados, contudo, o primeiro passo consiste no que a autora define como leitura “flutuante”, que é “estabelecer um contato com os

documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p.126).

A fase de exploração do material consiste em codificar e enumerar em função das regras que foram estabelecidas para tratar o material. Para a autora, codificar nada mais é que transformar os dados brutos do texto permitindo a expressão do seu conteúdo. Desse modo, a codificação envolve o recorte que permite a escolha das unidades de registro (palavra, tema, personagem, objeto, acontecimento ou documento) e unidades de contexto; a enumeração que permite estabelecer a forma de contagem dessas unidades analisando a presença ou ausência de elementos e, por fim, envolve a classificação e a agregação que permitem a categorização. Essa tem por objetivo condensar os dados brutos, apresentando-os de forma simplificada.

A última fase, relacionada ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, busca transformar os dados brutos em algo significativo ou, no dizer da autora, tornar os dados “falantes e válidos” (BARDIN, 2011, p.131). A partir deles, torna-se possível realizar as inferências e a interpretação em conformidade com os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Tomando por base a metodologia proposta por Bardin (2011), destaco que, no caso desta pesquisa, as categorias e as unidades de registro da entrevista semiestruturada foram previamente estabelecidas por temas em função dos objetivos delimitados na pesquisa. Logo, a análise incidiu sobre os elementos que emergiram desses dados e será realizada em diálogo com aporte teórico que sustentou a pesquisa bem como da leitura de autores que tratam das temáticas evidenciadas.

2.2. Participantes da Pesquisa

Esta segunda seção do capítulo trata da apresentação dos participantes da pesquisa e será iniciada enfocando o critério utilizado para selecionar os pedagogos. Após destacar os critérios, descreverei o processo de constituição da amostra, passo a passo, buscando evidenciar como alcancei o número de quinze sujeitos.

Para delimitar os participantes da pesquisa, primeiro foram considerados dois aspectos: a região e as instituições de ensino onde os pedagogos exerciam suas atividades. Na sequência, foram estabelecidos os critérios para seleção dos pedagogos que estariam envolvidos na pesquisa.

Fez parte do universo pesquisado a jurisdição da SRE-OP que, segundo a organização definida pela SEE-MG, contempla os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito,

Mariana e Ouro Preto. Politicamente, essa organização se difere. Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto pertencem à microrregião de Ouro Preto e à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A economia dessa microrregião está na extração do minério de ferro, apoiada pelo turismo, que também é uma fonte de renda. Na organização política, Acaiaca pertence à microrregião de Ponte Nova e sua principal fonte de economia é a pecuária de leite. Dados do censo demográfico revelam que a população residente nos cinco municípios é de 177.717; a população residente que nunca frequentou a escola e creche é de 12.555 e o número de pessoas de dez anos ou mais de idade sem instrução e ensino fundamental incompleto é de 74.489 (IBGE, 2010). As tabelas que seguem ilustram outros dados da região pesquisada.

Tabela 2 – Distribuição das escolas por rede em cada município da SRE-OP

Rede / Município	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto	TOTAL
Estadual	2	1	5	11	11	30
Federal	0	0	0	0	1	1
Municipal	3	6	35	25	52	121
Privada	2	0	11	12	21	46
TOTAL	7	7	51	48	85	198

Fonte: SEE-MG (2013)

Tabela 3 – Distribuição das matrículas por nível de ensino em cada município da SRE-OP

Município / Nível de Ensino	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto	TOTAL
Creche	66	-	661	555	1196	2478
Pré-escola	107	96	1314	1555	1777	4849
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	284	313	3628	4576	5066	13867
Anos Finais do Ensino Fundamental	348	300	3190	4005	5216	13059
Ensino Médio	278	167	1577	2183	3880	8085
TOTAL	1083	876	10370	12874	17135	42338

Fonte: MEC/INEP – Todos Pela Educação (2013)

Como critério para selecionar as escolas, após realizar um levantamento de todas as escolas públicas da jurisdição da SRE-OP no banco de dados da SEE-MG em 6/6/13, a primeira ação consistiu em selecionar aquelas que ofertam o Ensino Fundamental. Ressalto que não era do meu interesse incluir a rede privada, já que a pesquisa não tinha como objetivo realizar um estudo comparado entre a rede pública e a rede privada.

Justifica-se a escolha por escolas da rede pública o fato de serem criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, sendo a instituição responsável pela promoção da educação

das grandes massas e por permitir o acesso de todos os brasileiros, garantindo, assim, o direito constitucional prescrito em lei de que todo cidadão tem direito à educação. Ademais, as escolas públicas configuram-se como o alvo de investigação de pesquisadores, de organismos nacionais e internacionais, do ensino superior e do próprio governo que busca diagnosticar os impactos produzidos por suas políticas públicas e por outros investimentos que são empregados no setor educacional.

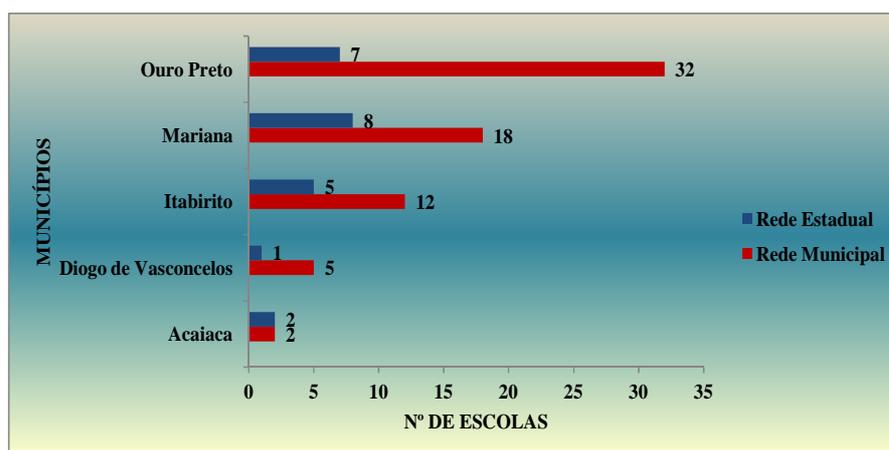
No que tange à escolha da rede, municipal e estadual, tomou-se por base a legislação que trata da estrutura administrativa do ensino brasileiro e que atribui competências a cada um dos níveis administrativos: municipal, estadual e federal. Em consonância com a LDBEN 9394/96, os estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; os municípios devem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Dessa maneira, participam da amostra, escolas da rede municipal e estadual de ensino. Por meio desse critério também foi possível definir o nível de atuação do profissional a ser pesquisado: ensino fundamental, pois as escolas municipal e estadual ofertam esse nível de ensino.

Em relação à região pesquisada, considerei que ela constitui o foco de observação e realização de pesquisas e estágios que são desenvolvidas por muitos estudantes dos diversos cursos das licenciaturas da UFOP, a qual tem um campus instalado em Ouro Preto e outro em Mariana. A região é significativa para o Programa de Pós-Graduação em Educação por se configurar como o *locus* de investigação do FOPROFI, do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes e outros grupos sediados no DEEDU/UFOP. Ademais, trata-se de um espaço geográfico conhecido pela pesquisadora, não só pelo fato de residir em uma das cidades pesquisadas, Itabirito, mas também por possuir uma experiência de trabalho na SRE-OP, no período de 2003 a 2008, a qual me permitiu mais aproximação com a realidade educacional desses cinco municípios. A escolha também levou em conta que a região apresenta um número considerável de escolas de acordo com o levantamento feito. Logo, poderia encontrar os dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Após definidos o nível de ensino e os municípios, passou-se para a escolha dos profissionais que participaram da pesquisa, considerando-se nesse processo os seguintes aspectos: interesse em participar da pesquisa, vínculo empregatício permanente ou, em outras palavras, servidor efetivo, com ingresso no serviço público por meio de concurso de provas e títulos e que atuasse ou tenha atuado no Ensino Fundamental. Ressalto que não era do meu interesse trabalhar com o pedagogo professor e nem com o pedagogo na função de diretor. O foco era o pedagogo que atuasse ou tenha atuado na coordenação pedagógica.

O processo de constituição da amostra que será aqui descrito busca ilustrar, por meio de gráficos, como se obteve a amostra final dos sujeitos da pesquisa. Início apresentando o número de instituições públicas que ofertam o Ensino Fundamental, discriminadas por rede e município.

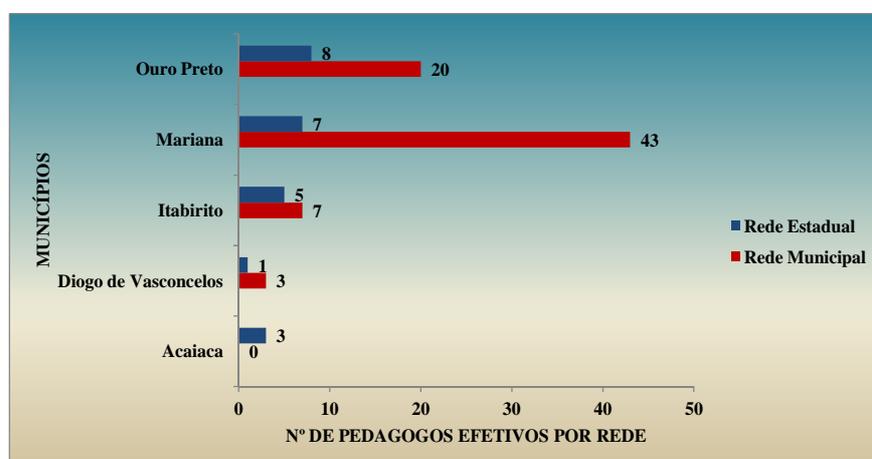
Gráfico 01 – Nº de instituições públicas que ofertam o Ensino Fundamental na jurisdição



Fonte: SEE-MG (2013)

Após a autorização dos gestores, busquei levantar o número de pedagogos efetivos por rede e município. Das cinco Secretarias Municipais de Educação, quatro me encaminharam a relação dos pedagogos efetivos; apenas a Secretaria Municipal de Acaiaca não deu retorno, embora tenha solicitado outras vezes. O levantamento da rede estadual foi realizado pela própria pesquisadora que entrou em contato direto com as escolas nos cinco municípios. O gráfico 2 explicita o número de pedagogos efetivos identificados por rede e município.

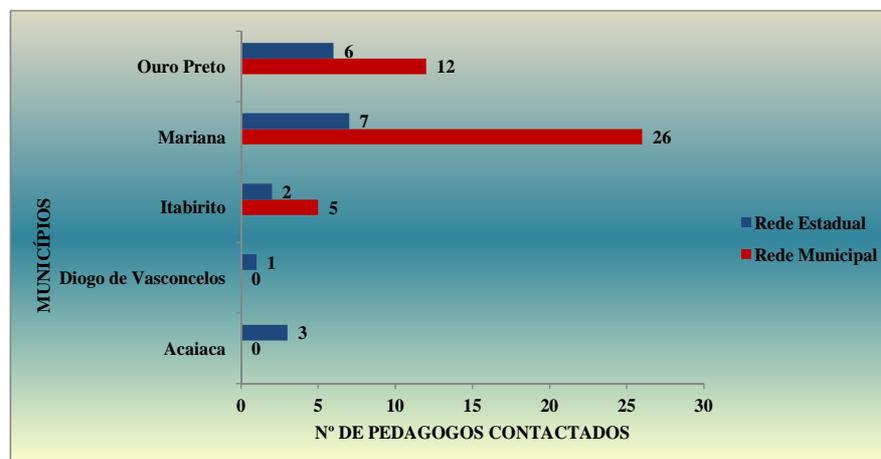
Gráfico 2 – Nº de pedagogos efetivos por rede de ensino



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado pela SME e nas escolas estaduais.

O gráfico 3 demonstra o número de pedagogos com os quais se conseguiu estabelecer um contato para a apresentação da pesquisadora, convidá-los a participar da pesquisa e a responder o questionário.

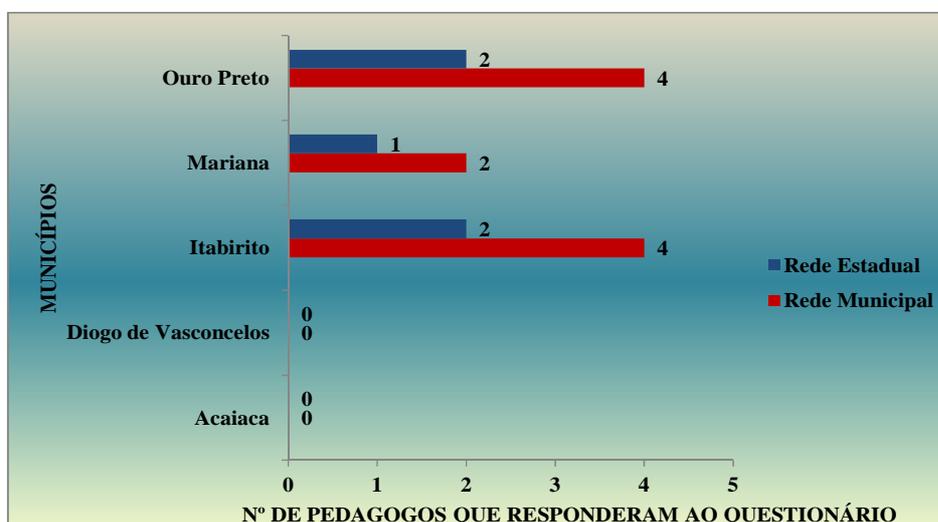
Gráfico 3 – N° de pedagogos contactados



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado nas escolas municipais e estaduais.

Mesmo tendo estabelecido o contato por telefone e e-mail, registro que não foi possível alcançar todos os profissionais informados pelos órgãos gestores. Alguns não retornaram o e-mail e, ao estabelecer o contato telefônico, também identifiquei profissionais afastados por licença-saúde, licença-maternidade ou frequentando cursos. Alguns pedagogos já me disseram nesse primeiro contato que não teriam interesse em participar da pesquisa, apresentando justificativas diversas, como o pouco tempo para se aposentar e a excessiva demanda de atividades na escola. Dessa forma, o gráfico 4 destaca o total de quinze pedagogos que aceitaram participar desta pesquisa e devolveram o questionário preenchido.

Gráfico 4 – N° de pedagogos que responderam ao questionário



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado nas escolas municipais e estaduais.

É relevante registrar que a intenção inicial era de trabalhar, ao menos, com um sujeito pertencente a cada rede de ensino, por município, o que totalizaria uma amostra mínima de dez sujeitos. Contudo, como quinze sujeitos se interessaram em participar da pesquisa, optei por constituir a amostra com todos os pedagogos interessados em participar, uma vez que a ampliação da amostra também propiciaria obter uma diversidade maior de dados.

3. O PERFIL, A FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA DOS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA SRE-OP.

Neste capítulo, apresento a análise e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, organizados em dois blocos. O primeiro bloco tratará da descrição do perfil do pedagogo, recorrendo aos dados obtidos por meio da aplicação do questionário. No segundo bloco, apresentarei a trajetória dos profissionais tomando por base a entrevista realizada, explicitando os dados das categorias presentes na pesquisa⁷. Assim, o segundo bloco abordará as questões alusivas à identificação com a área educacional e os motivos que conduziram os sujeitos a ingressarem no curso de Pedagogia; o processo formativo na graduação e o processo de formação continuada.

O aporte teórico utilizado na interpretação dos dados foi embasado nos referenciais utilizados no capítulo um e complementado pelos estudos de André (2012); Araújo (2010); Barbieri; Carvalho; Uhle (1995); Basílio; Machado (2012); Borges (2000); Braúna (2009); Carvalho (1996); Carvalho (2012); Christov (2009); Comenius (2011); Diniz-Pereira (1999, 2010); Franco; Libâneo; Pimenta (2007); Fusari; Rios (1995); Garrido; Pimenta; Moura (2000); Gatti (2008, 2014); Imbernón (2009, 2011); Louro (1989); Ludke (2012); Luz (2010); Marin (1995); Pimenta (1997); Pimenta; Lima (2012); Placco; Sarmiento (2009); Placco; Souza; Almeida (2012); Rabelo (2010); Santos (2012); Saraiva; Ferenc (2010); Saviani (2005, 2007, 2009); Severino (2007); Somacal (2010); UNESCO (2004).

3.1. O perfil dos pedagogos: quem são os protagonistas da pesquisa?

A amostra foi constituída por quatorze mulheres e um homem, totalizando quinze pedagogos⁸ que concluíram a graduação em Pedagogia no período entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer nº 252/69. Os estudos de Libâneo (2001; 2010; 2011) e de Franco, Libâneo e Pimenta (2007; 2011) que tratam da pedagogia, também caracterizam o pedagogo. Na concepção desses autores, o pedagogo, profissional graduado no curso de Pedagogia, é aquele “[...] que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática”. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 89). O pedagogo é ainda,

⁷ Devido à quantidade de dados coletados, optei em trabalhar com as unidades de registro aqui apresentadas, as quais também foram sugeridas pelos membros da banca de qualificação.

⁸ Embora a amostra seja constituída por sujeitos do sexo feminino e masculino, ao apresentar os dados, tratarei os entrevistados por pedagogos.

[...] o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e da ação do professor *na sala de aula, organizando situações pedagógicas para o aprendiz*, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 58)

Em relação ao gênero, constata-se que o Magistério ainda é uma profissão tipicamente feminina. De acordo com Carvalho (1996), no Brasil, desde os anos 20, já existe essa tendência de a mulher ocupar o cargo de professora primária e, nos anos 90, tomando por base o estado de São Paulo, a autora registra que há uma intensificação da presença feminina das séries iniciais para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e os cargos de especialistas. Várias outras pesquisas comprovam a predominância de mulheres no magistério.

O estudo da UNESCO (2004) sobre o perfil do professor brasileiro demonstrou que no Brasil 81,3% dos docentes são mulheres e 18,6% são homens. A pesquisa de Gatti e Barretto (2009) evidencia que os estudantes de licenciatura, na sua maioria, 75,4% são mulheres. As dissertações de mestrado realizadas por Araújo (2010), Luz (2010), Somacal (2010) e Carvalho (2012) que tiveram como sujeitos professores, pedagogos e licenciandos em Pedagogia reafirmam a preponderância do sexo feminino no magistério. Ainda, segundo dados do INEP/MEC (2012), o sexo feminino representa o maior percentual de concluintes de graduação presencial na área de educação em todas as regiões geográficas.

Tabela 4 – Percentual de Concluintes de Graduação Presencial, por Região Geográfica e Gênero, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil 2012

Área Geral	Total	Região Geográfica									
		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Total	100%	61,40%	38,60%	61,40%	38,60%	58,70%	41,30%	59,10%	40,90%	61%	39%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	100%	19,90%	14,90%	23%	17,40%	26,70%	18,20%	27%	19,20%	27,40%	19,40%
Educação	100%	18,90%	8,30%	14,70%	6,30%	10,80%	3,90%	10,90%	4,10%	13%	5,20%
Saúde e Bem-estar Social	100%	15,50%	5,70%	16,50%	5%	11,70%	3,90%	10,70%	3,40%	12,10%	3,50%
Engenharia, Produção e Construção	100%	2%	3,80%	1,80%	3,50%	2,80%	7,30%	2,80%	6%	1,80%	2,80%
Ciências, Matemática e Computação	100%	1,50%	2,80%	1,70%	3,40%	2,50%	4,90%	2%	3,90%	2,10%	4,40%
Humanidades e Artes	100%	0,60%	0,50%	1,10%	1,10%	1,90%	1,50%	2,20%	1,50%	1,30%	0,70%
Agricultura e Veterinária	100%	1,10%	1,50%	0,80%	1,00%	0,70%	0,80%	1,40%	2,10%	1,40%	2,10%
Serviços	100%	1,90%	1,10%	1,70%	0,80%	1,60%	0,90%	0,90%	2,00%	2%	0,90%

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep

Segundo Louro (1989, p.31), “a mulher foi e é responsável pela educação das crianças”. Isso, associado às transformações econômicas e sociais pelas quais o país passou e que corroboraram para o aumento e a diversificação dos postos de trabalho, à necessidade da população se escolarizar, às características de cada gênero, pode ter contribuído para que as mulheres se ocupassem do Magistério. Louro destaca que, no Brasil, os primeiros educadores

foram os jesuítas, mas o cenário se alterou a partir da Constituição de 1824, quando “se começa a falar no parlamento nacional da conveniência de serem mulheres as educadoras das primeiras letras” (1989, p.33) e tal como apontam Gatti e Barretto ao tratarem da feminização da docência.

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETTO, 2009, p.161-162).

Pimenta, ao tratar da profissão do professor primário, registra que

Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres (1997, p.29).

Para Gatti e Barretto, “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (2009, p.162), conclusão a que também chegam Basílio e Machado (2012) e Braúna (2009), todavia, essa autora pontua em seu estudo que a procura de estudantes do sexo masculino para o curso de Pedagogia tem aumentado a cada ano. Os dados que evidenciam ser o Magistério uma profissão tipicamente feminina, ao mesmo tempo, reforçam que os homens, por serem desprovidos de atributos peculiares ao sexo oposto, não podem se dedicarem ao exercício do Magistério, acabando por afastar, dessa forma, o sexo masculino da docência. Todavia, conforme aponta Rabelo (2010, p.165) no seu estudo desenvolvido em Portugal e no Brasil, “os homens gostam de lidar com crianças e que a maioria escolheu esta profissão por gosto e não porque esta foi a melhor opção possível”.

Apesar de “ser professora” se constituir uma opção para as mulheres, o único sujeito masculino da amostra ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”. Desejo que se aproxima da opção das mulheres e influencia a sua escolha, bem como de muitos outros que fazem a opção pela Licenciatura, segundo Gatti e Barretto (2009).

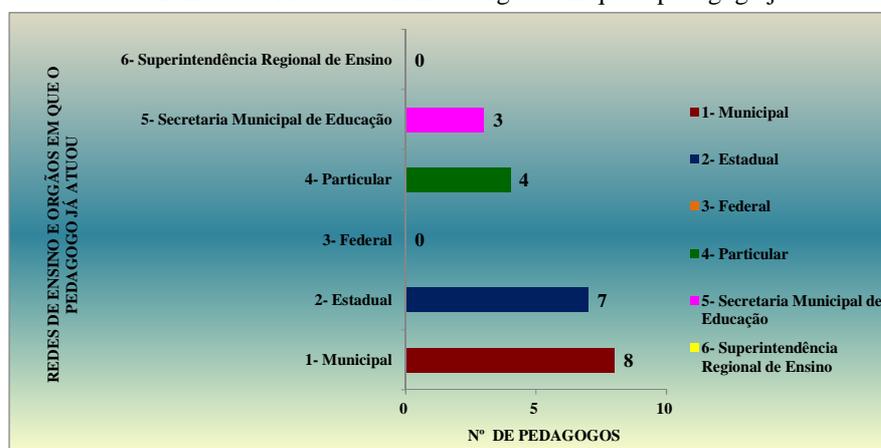
Ao concluírem o curso na vigência do Parecer nº 252/69, os profissionais obtiveram o título de Licenciado em Pedagogia e as habilitações que eram proporcionadas pelo curso. Embora um dos sujeitos tenha concluído o curso no ano de 2010, esse foi habilitado em Supervisão e Orientação Educacional, pois seu ingresso no curso se deu antes de vigorar o novo currículo estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2006.

Todos os entrevistados atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. A amostra não contemplou profissionais dos municípios de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Dos três sujeitos identificados na rede estadual em Acaiaca, dois não se interessaram em participar e um não possuía vínculo efetivo. Em Diogo de Vasconcelos, dos quatro sujeitos identificados, os três profissionais da rede municipal não se interessaram e o outro que atua na Supervisão Escolar na escola da rede estadual, apesar de possuir cargo efetivo, sua formação é em Normal Superior e não em Pedagogia. A partir desse dado, suspeitei que essa poderia ser a mesma situação dos profissionais que atuavam na rede municipal e, talvez por isso, não tiveram interesse na pesquisa.

Dessa forma, ao iniciar a análise dos dados, entrei novamente em contato com o Secretário de Educação de Diogo de Vasconcelos e constatei que, embora essa Secretaria tenha me informado de que se tratava de pedagogos, os três profissionais que lá atuam na coordenação pedagógica são licenciados em outras áreas com especialização em Supervisão Escolar. Assim, naquela localidade, são os professores efetivos que ocupam o cargo em comissão de coordenador pedagógico. A referida situação e que retrata a realidade de Diogo de Vasconcelos em ambas as redes de ensino é a estabelecida pelo artigo 64 da LDB nº 9394/96 que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em nível da pós-graduação.

Dos quinze sujeitos contemplados na amostra, cinco atuam na rede Estadual e dez na rede municipal de ensino, contudo, eles já atuaram em outras redes e órgãos educacionais, conforme pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Redes de ensino e órgãos em que o pedagogo já atuou



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

A tabela 5 apresenta o nível de ensino em que os profissionais estão atuando; e a tabela 6, aqueles em que já atuaram, evidenciando, assim, a experiência desses pedagogos em outros níveis de ensino.

Tabela 5 – Nível de ensino em que o pedagogo atua

Sujeitos	Frequência
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	3
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	2
Ensino Médio	1
Educação Profissional	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	2
Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano / 6º ano ao 9º ano	2
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano / Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano / Educação Profissional	1
Total	15

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

Tabela 6 – Nível de ensino em que o pedagogo já atuou

Sujeitos	Frequência
Educação Infantil	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	3
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano / Educação Profissional	1
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano / Ensino Médio	1
Educação Infantil - Ensino Fundamental 1º ao 9º ano / Ensino Médio / Educação Profissional	1
Educação Infantil - Ensino Fundamental 1º ao 9º ano / Ensino Médio / Educ. Profissional / Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano / Educação Profissional / Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Infantil / Ensino Fundamental 1º ao 9º ano / Ensino Médio	2
Nunca atuou em segmento diferente do que atua hoje	1
Total	15

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

Todos eles cursaram Pedagogia, porém, ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo próprio curso na vigência do Parecer 252/69 ou pela rede de ensino em que atuam: oito são supervisores pedagógicos; dois são orientadores educacionais e cinco pedagogos⁹. Esses foram os cargos para os quais os profissionais prestaram concurso e foram admitidos, todavia, hoje, três profissionais atuam na função de diretor de escola; um está na coordenação dos supervisores pedagógicos da rede municipal e outro atua em duas funções: supervisor e inspetor.

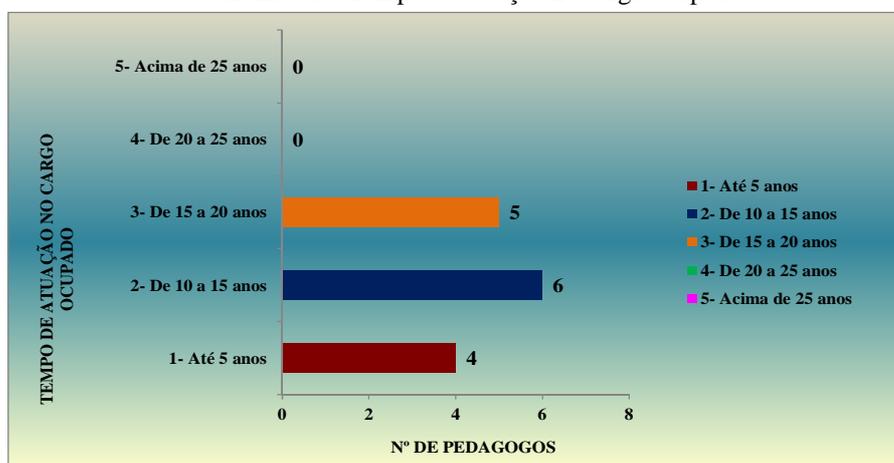
⁹ Ainda hoje convivemos com uma multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais em exercício formados pelo curso de Pedagogia. São diversos os concursos públicos que para a atuação do pedagogo abrem vagas com diferentes especificações: pedagogo, coordenador pedagógico, gestor educacional etc.

A situação desse último profissional pode ser justificada em função da nomenclatura do cargo – pedagogo. Embora se trate de um profissional formado na vigência Parecer nº 252/69, a sua atuação se dá no contexto da Resolução CNE/CP nº 01/2006 segundo a qual o pedagogo assume em um único cargo todas as habilitações propostas para o Especialista de Educação. Todavia, cabe um questionamento sobre a ênfase que se dá ao trabalho dele: está focado no processo pedagógico, no administrativo ou há uma divisão? A questão também pode ser justificada em função da organização estabelecida pela rede de ensino em Minas Gerais, já que o cargo de Inspetor Escolar pertence à rede estadual e a supervisão das instituições de ensino, que pertencem às demais redes, está sob a tutela do estado. Nesse sentido, a instituição onde esse sujeito é lotado buscou uma forma de adequar-se às demandas de sua própria rede, incluindo aí a possibilidade de se ter um profissional “polivalente”, sendo desnecessário contratar outro profissional para desenvolver a segunda função.

A situação aqui encontrada se assemelha à relatada por Somacal (2010), ao realizar um estudo sobre quem é o *Professor Pedagogo*, nova configuração estabelecida para profissionais das escolas estaduais do Paraná após serem extintas as profissões de Orientadores Educacionais e Supervisores de Ensino. Ao ser admitido como Professor Pedagogo, o profissional assume as duas funções que foram extintas e agora estão vinculadas em um só cargo. Dessa forma, as funções exercidas referem-se à docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa. De acordo com Somacal (2010, p.90), os entrevistados “percebem-se como profissionais, que possuem amplas funções, havendo uma ‘multifuncionalidade’, estas variando entre funções administrativas e pedagógicas”.

O tempo de atuação no cargo em que ingressaram pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Tempo de atuação no cargo ocupado



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

Os entrevistados também possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). Quanto à experiência na docência, a L.D.B. nº 9394/96, no seu artigo 67 atesta que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Dos participantes da pesquisa, onze possuem habilitação em Magistério de 1º grau, curso que habilitava para atuar na docência de 1ª a 4ª série e um cursou o Magistério de 1º grau, obtendo a habilitação para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme dispunha o artigo 30 da Lei nº 5692/71. Dentre os onze que obtiveram a habilitação para atuar de 1º a 4ª série, identifiquei na entrevista de um deles que seu curso de Magistério foi realizado na vigência da Lei nº 4024/61, a qual determinava que:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. (BRASIL, 1961).

Logo, esse entrevistado obteve o diploma de regente por ter realizado o curso em nível secundário e posteriormente o de professor primário. O relato abaixo ilustra esse entendimento.

O curso normal que fazíamos lá, que era o projeto da Helena Antipoff era para trabalhar na escola rural [...] O Magistério era feito com quatro anos, regime de internato, quarenta horas de atividade por semana. [...] É, era outra estrutura, você fazia, era paralelo, era uma educação que não existe mais, mas você fazia em quatro anos. Você tinha, é, hoje, o que nós chamaríamos de ensino fundamental das séries finais, junto com habilitação para o Magistério (pedagogo 13).

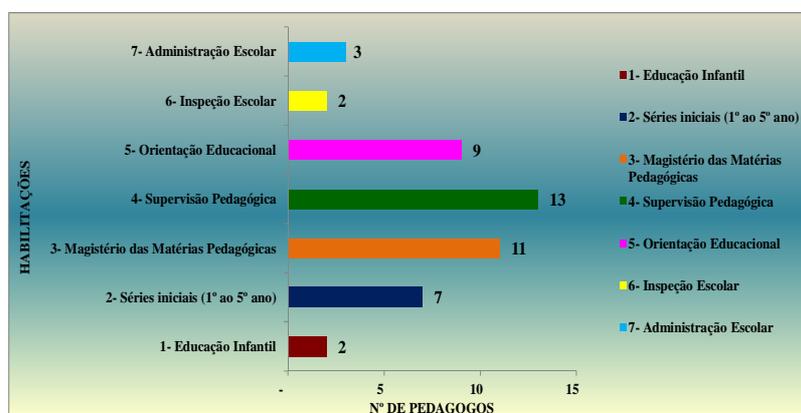
Tal qual apontam os dados de Gatti e Barretto (2009) e Braúna (2009), a pesquisa revela que o perfil dos entrevistados constitui-se de uma maioria que, antes de ingressar no curso de Pedagogia, passou pela experiência do curso de Magistério. Cenário que difere a partir dos anos 2000, segundo Braúna (2009), já que os alunos que ingressam na Pedagogia, em sua maioria, não detêm o curso profissionalizante. Cruz (2011, p.67) concluiu em estudos realizados com pedagogos que o curso de Magistério mantém uma relação muito próxima com o curso de Pedagogia, pois esse “se afirmou no seu início e, também, durante boa parte do seu percurso como uma continuidade natural ao Curso Normal”.

As habilitações que os entrevistados obtiveram no curso de Pedagogia, podem ser visualizadas no gráfico 7. A Supervisão Pedagógica foi a habilitação mais cursada pelos

entrevistados, dado que se aproxima da pesquisa de Somacal (2010) que ao tratar do perfil de seus entrevistados identificou que as habilitações mais cursadas eram Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

A segunda habilitação mais cursada pelos entrevistados foi o Magistério das Matérias Pedagógicas, que pode estar relacionado com o entendimento exposto por Valnir Chagas de que todo portador do diploma de Pedagogia, em princípio, é professor do Ensino Normal (BRASIL, 1969).

Gráfico 7 – Habilitações obtidas no curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

Quanto ao *locus* de conclusão da graduação, constatou-se que cinco pedagogos concluíram seus estudos na instituição privada, seis na instituição de ensino estadual e quatro na instituição federal. Quanto ao tipo de instituição, sete sujeitos concluíram seu curso em Universidades, quatro em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. De acordo com a legislação aplicável à época, a Lei nº 5.540/68, além de ter estabelecido a formação do especialista em nível superior, em seu artigo 30, determina que:

§1º A formação dos professores [sic] e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.
 §2º A formação a que se refere êste [sic] artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, 1968).

Atualmente, a organização acadêmica das instituições do ensino superior é regida pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, que estabelece as seguintes classificações: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores

ou escolas superiores, sendo uma das características da Universidade a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As tabelas a seguir apresentam o quantitativo de instituições existentes no Brasil por categoria administrativa e por organização acadêmica.

Tabela 7 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012

Ano	Total	Categorias Administrativas			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2314	94	84	67	2069
2010	2378	99	108	71	2100
2011	2365	103	110	71	2081
2012	2416	103	116	85	2112

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep

Os dados mostram que as instituições de rede pública demonstraram maior crescimento em relação às da rede privada, porém ainda predominam as instituições privadas.

Tabela 8 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2009-2012

Ano	Total	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
2009	2314	186	127	1966	35
2010	2378	190	126	2025	37
2011	2365	190	131	2004	40
2012	2416	193	139	2044	40

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep

A tabela 8 mostra que predominam as faculdades, em seguida aparecem as Universidades e os centros universitários. Por último, aparecem os IFs e os Cefets.

Ao discutirem sobre a organização acadêmica do ensino superior, Scheibe e Aguiar (1999) chamam a atenção para a distinção existente entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e o lugar onde se desenvolverá a formação docente: o menos oneroso. Segundo as autoras, “estabeleceu-se como *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.222). Para Diniz-Pereira (1999, p.113), nas instituições de Ensino Superior, “em especial nas particulares e nas faculdades isoladas, é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores”.

Pimenta (2014) ao tratar da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia das instituições de ensino público e privado do estado de São Paulo registra que a maioria é ofertada por instituições privadas onde não há exigência da pesquisa e os cursos são desenvolvidos com a carga horária mínima proposta pela legislação, preocupação também apontada por Leite e Lima (2010). Dessa forma, posso concluir que, certamente, o *locus* onde o pedagogo concluiu seu curso irá influenciar a sua formação, principalmente no que concerne à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, os autores referenciados manifestam certa preocupação em relação à qualidade dos cursos ofertados fora das universidades. Na concepção de Libâneo e Pimenta (2011, p.48), o pedagogo deve ser formado nas universidades, “que é o *locus* da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”.

Doze pedagogos possuem Especialização Lato Sensu e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional. Mesmo já tendo uma Especialização em outra área, um dos sujeitos cursou Pós-Graduação em Supervisão; e outro, em Inspeção e Orientação. A tabela 9 apresenta as áreas cursadas na Pós-Graduação.

Tabela 9 – Área de Especialização

Sujeitos	Frequência
Pesquisa em Educação	1
Psicopedagogia	4
Planejamento Educacional	1
Formação de Professores	1
Gestão Escolar e Psicopedagogia	2
Metodologia e Didática	1
Matérias Pedagógicas	1
Pedagogia Empresarial	1
Total	12

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os pedagogos.

3.2. A trajetória dos pedagogos

3.2.1. Quais são os motivos que levaram os sujeitos a ingressarem no curso de Pedagogia?

A escolha por uma profissão não é realizada aleatoriamente, pois não é neutra e é influenciada por aspectos diversos. O ambiente social e familiar, os fatores culturais e socioeconômicos, colegas, professores, a escola, os espaços frequentados, as experiências

profissionais que tivemos, as nossas características pessoais e o nosso desejo e liberdade de escolha influenciam no momento de tomarmos uma decisão quanto a qual carreira seguir. Torna-se necessário considerar os motivos que levam os indivíduos a realizar suas escolhas, visto que estes se constituem fatores determinantes na formação acadêmica e atuação profissional desses sujeitos. É notória a desvalorização e a falta de prestígio que acometem a área educacional, porém, para muitos, essa ainda é considerada uma área capaz de favorecer a ascensão social, principalmente, quando se trata de indivíduos oriundos de classes desfavorecidas economicamente.

Ao analisar os motivos que levaram os pedagogos a ingressar no curso de Pedagogia, constatei que esses motivos se encontram no passado longínquo, têm origem na infância e na adolescência, em um tempo em que os sujeitos começam a compreender que todo indivíduo necessita fazer escolhas diversas, dentre essas, optar por qual profissão seguir. Desse modo, buscam referências capazes de subsidiar essas escolhas e, tendo por base as mais suscetíveis influências, acabam se identificando com a profissão docente e se descobrindo um educador. Com o passar do tempo, a própria trajetória de vida vai se encarregando, naturalmente, de conduzir os sujeitos para ingressarem na área na qual mais se identificam. No caso da maioria dos protagonistas desta pesquisa, primeiro, ingressaram no curso de Magistério e depois no curso de Pedagogia, como se o primeiro indicasse a certeza de qual direção seguir, e o segundo confirmasse a decisão que foi tomada. Esse entendimento é exposto por Pinheiro e Romanowski, ao afirmarem que:

O processo de opção de escolha, não definido pelos alunos como magistério, no início do curso transforma-se durante a formação, ou seja, o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo, determinando-se como professor no decorrer de seu desenvolvimento profissional, iniciado na formação inicial (2010, p.144).

Ao serem perguntados sobre como se identificaram com a área educacional, as respostas apresentadas foram: *“por opção, por gostar; por falta de opção; quando ingressei no Magistério; por influência da família; opção de curso para o sexo feminino; desejo de criança; por influência da catequese; por influência de professores; por influência da escola; por gostar de estudar; por gostar de criança”*. Contudo, as respostas que mais se sobressaíram nos relatos foram: *“por opção, por gostar (8); por falta de opção (8); por influência da família (6)”*. *“É uma área de que eu gosto mesmo, faço por prazer, porque eu gosto da área de educação, e gosto muito assim, de atuar com o grupo de professores, de alunos, na escola, então eu não vejo mesmo em outra área”*, relatou o pedagogo 4. *“Então fiz Magistério por opção, não foi falta de opção não, quis, escolhi Magistério para minha vida.*

Então todo curso que eu fiz de Educação, não foi por falta de opção, foi porque quis, foi por amor mesmo”, afirmou o pedagogo 3. “Eu escolhi e é uma coisa que eu gosto de fazer”, relatou o pedagogo 15. Outro entrevistado ressalta que:

Escolhi na época fazer o curso de Magistério, também não havia grandes opções na época, mas eram quarenta e quatro alunos na sala, quatro tinham escolhido o curso por opção e eu era uma das quatro (pedagogo 6).

A “influência da família” também foi uma resposta bem evidenciada pelos entrevistados.

E aí como a minha tia era professora, a minha avó, eu não tive oportunidade, assim, de conviver com ela enquanto professora, mas a minha tia era professora, foi inclusive a minha professora na 3ª série, então isso também foi me influenciando (pedagogo 4).

No que concerne à influência exercida pela família, a partir dos depoimentos, foi possível observar, principalmente, o incentivo por parte da mãe. “Sou filha de professora. E desde criança já com aquela ideia de dar aula, de brincar e isso se tornou real quando ao concluir a oitava série eu fui fazer o magistério, gostei” (pedagogo 2). Situação parecida no que se refere à influência da mãe foi relatada pelo pedagogo 14, contudo, essa se deu em função da valorização dos estudos.

Então eu fiz Magistério não foi por opção, mas foi a oportunidade que minha mãe teve, como minha mãe não estudou, ela dava muita importância, o estudo era muito importante, ela valorizava demais os estudos. Então, minha mãe teve onze filhos, ela trouxe isso, eu não tenho nada para dar para vocês, a única coisa que eu preciso deixar para vocês é um diploma. Pelo menos até o segundo grau. Faculdade ela falava, faculdade eu não tenho condições, mas pelo menos o segundo grau (pedagogo 14).

Embora oito sujeitos tenham considerado que a identificação com a área educacional se deu por “por falta de opção”, desses, cinco também apresentaram outros fatores que os fizeram se identificar com essa área. Nesse sentido, transcreveu-se abaixo o relato de dois entrevistados que demonstraram em seus depoimentos que a identificação com a área educacional se deu unicamente “por falta de opção”.

É muito engraçado quando a gente fala identificação. Hoje eu me identifico muito, mas não foi minha primeira opção [...] até mesmo quando você escolhe um curso para fazer, nova, eu estava saindo do Ensino Fundamental com 15 anos, 14 anos até então naquele tempo assim ou era um Curso Técnico ou Colegial. Nesse período eu estava morando em Salvador, então era mais complicado ainda, cidade grande. E eu sempre gostei da parte de Instrumentalização, tentei fazer Escola Técnica, não fui aprovada e o Colégio que eu estudava abriu o Magistério, eu falei assim: vou fazer. [...] mas também eu era muito nova, eu não sabia direito o quê que eu queria. Eu só sabia que eu não queria ser professora. A única definição que eu tinha claro é que eu não queria ser professora. [...] Mas aí eu caí no Magistério, e só depois que eu percebi que é de lá que eu nunca devia ter saído (pedagogo 11).

É interessante, eu não tive muita opção para fazer a escolha não, eu fui levada, não vou falar que eu que levei, porque, de origem, é, de interior, então só dava para fazer o Magistério naquele tempo. A gente ficava muito feliz por poder fazer o Magistério, não tinha tantas opções (pedagogo 13).

Outros ainda fizeram referência a essa identificação pelo fato de o curso de Magistério ser uma “opção para o sexo feminino”.

Foi uma época que era assim mulher fazia Magistério ou Contabilidade sabe? Então Contabilidade nunca me interessou então eu fui para o Magistério, no meu Ensino Médio e com o Magistério eu me identifiquei (pedagogo 1);

E não tinha muita opção também em Mariana. Aí eu fui, a única coisa que tinha era Magistério ou Contabilidade. Como eu nunca me vi muito nessa área de exatas, nunca me identifiquei, aí eu fui para o Magistério (pedagogo 4);

Porque, na verdade, a gente aqui em Itabirito, a gente não tinha muita opção de segundo grau. [...] E a família cobrava da gente que a gente tinha que fazer Magistério, eu lembro disso, moça tem que fazer Magistério e tal (pedagogo 5).

Os entrevistados também salientaram outros fatores que foram fundamentais para que eles se identificassem com a área educacional, como: “*o desejo e o sonho de criança*” e a “*influência exercida pela escola, pela catequese e pelos professores*”. Ao evocar o seu sonho de criança, o pedagogo 6 relatou que “desde que eu me entendo por gente, eu sabia que eu seria professora. Nunca tive uma dúvida na minha vida do quê eu ia fazer”. Essa questão também fez com que os pedagogos 4 e 5 recordassem seus desejos e suas histórias da infância.

Eu gostava de chegar em casa, as vezes nem almoçava, eu já pegava o caderno, eu queria lembrar o quê que foi estudado, e aí eu brincava de professora, de dar aula. E isso tudo foi influenciando também para o Magistério. Então, eu sou filha única. E aí, como eu ficava encantada com o trabalho das professoras, aí eu chegava em casa e eu criava alunos fictícios, fazia chamada, desenvolvia um conteúdo, normalmente era o que eu tinha aprendido na escola. Aí eu dava aula, chamava a atenção, eu reproduzia aquilo que o professor fazia em sala [...] (pedagogo 4).

Desde que eu era pequena, eu lembro das minhas brincadeiras, eu brincava de ser professora e eu lembro do natal que eu ganhei um quadro negro e eu achei o máximo porque o Papai Noel tinha me dado, [...] eu podia dar aula, eu podia brincar com as minhas bonecas de dar aula. Eu lembro que eu pegava os meus livros do ano anterior para poder brincar de dar aula, eu fazia os planejamentos, eu tinha o caderninho para poder brincar e dar aula. Então eu acho assim, isso vem de muito tempo, acho que desde que eu era pequena que eu sinto essa identificação. E isso ficou mais evidente ainda quando eu fui fazer o Magistério (pedagogo 5).

Com relação às respostas, “*influência exercida pela escola; pela catequese e pelos professores*”, podemos identificá-las nas falas dos pedagogos 3 e 1. O primeiro faz menção ao gosto pela escola e a atividade que desenvolveu como catequista: “Gostava de escola, desde

nova fui catequista, gostava muito de criança, sempre me identifiquei muito com educação” (pedagogo 3); o segundo traz no seu depoimento o prazer pelo ambiente escolar:

Foi então o curso, o curso aonde eu fiz foi determinante para eu gostar do ambiente de escola e aí eu fiz estágio na escola perto da minha casa [...] então eu me lembro, na minha pouca memória, que me deu muito prazer eu voltar como estagiária na escola que eu estudei até a quarta série, num ambiente que era meu, que era familiar, entendeu, eu acho que tudo isso foi determinante para eu realmente querer seguir a carreira do Magistério (pedagogo 1).

Esse mesmo entrevistado cita a influência que recebeu de alguns professores.

[...] na trajetória completa do Magistério e Pedagogia eu encontrei pessoas com as quais eu me identifiquei. Professores no ISAP, eu encontrei professores com os quais eu me identifiquei, por exemplo, eu me identificava muito com a Irmã Elisa que era professora de Inglês e de Religião. Mas eu me identifiquei com a maneira dela de trabalhar. Nunca quis Inglês ou Religião para mim, mas a postura dela como educadora foi determinante (pedagogo 1).

Um dos entrevistados, o pedagogo 10, também trata da influência da família ao falar de sua identificação com a área educacional, contudo, distintamente dos demais, o faz sob outra perspectiva. Ele concebe a escola como uma família e acentuou a relevância da família e da educação como “instituição”. Posto isso, evidenciou o papel de ambas as instituições na formação dos indivíduos. Segundo ele,

[...] eu acho que quando a gente é muito família, a gente acaba se identificando com a escola também por causa disso. Porque a escola acaba sendo uma família. Tem os adultos responsáveis e tem as crianças que a gente está ali para orientar e cuidar. Então acho que essa orientação, essa questão da formação é que me faz identificar muito com a escola. Essa preocupação com o formar o ser para a sociedade, para o mundo, para a vida própria dele, eu acho que o principal foco meu de ligação mesmo com escola, dessa relação, desse gostar, desse prazer é com a formação do outro (pedagogo 10).

Ao falarem sobre a sua motivação para ingressar no curso de Pedagogia, constatei que foram vários os motivos que conduziram os sujeitos a ingressarem nesse curso. A partir das respostas dadas, identifiquei que a motivação para cursar Pedagogia tem estreita relação com aqueles aspectos que os conduziram a se identificar com a área educacional. Dentre as respostas são motivos apresentados pelos pedagogos: *“por falta de opção; por opção, por gostar; por influência do Magistério; por influência da família; por influência de professores; por influência da catequese; por exigência da LDB. nº 9394/96; por interesse próprio; pelas habilitações ofertadas no curso; pelo aprimoramento; por influência de colegas; por compreender a finalidade da educação; para dar aulas”*.

Das respostas explicitadas, as mais destacadas foram por influência do Magistério (7), por influência de professores (6); por influência da família, por interesse próprio e por falta de

opção (4). A partir dessas informações, constato que o curso de Magistério pode ser considerado o fator que mais influenciou o ingresso dos sujeitos no curso de Pedagogia. Nos depoimentos dos entrevistados que ingressaram na Pedagogia influenciados pelo curso de Magistério, é possível evidenciar que esse curso, além de decisivo, também contribuiu para que eles tomassem gosto e se decidissem por atuar na área de educação.

A motivação veio do Magistério mesmo, foi do Magistério, de realmente eu ter me identificado, aliás, não só do Magistério, mas da minha trajetória escolar. Aluno, enquanto aluno e depois enquanto Magistério, aí já atuando no estágio e tem uma coisa também que é interesse. Eu acho que vale a pena destacar, eu dava catecismo na igreja e eu gostava daquilo, de dar catecismo, eu era uma professora. Numa época também que era bem respeitado a catequista, a catequese era respeitada como uma professora de Religião lá na igreja. E eu gostava, então, aquilo misturado com a minha trajetória escolar acabou me incentivando a fazer pedagogia [...] Em nenhum momento eu pensei em outra área. Nunca me imaginei em outra área sabe? (pedagogo 1)

[...] na verdade, era algo que eu sempre, no fundo eu sempre quis. Eu lembro que na época, quando eu tive que escolher o curso, eu fiquei entre dois cursos. O de Psicologia e o de Pedagogia. E no final acabou pesando Pedagogia, porque eu pensei assim, bom, eu já fiz Magistério, dentro de Pedagogia eu vou ver Psicologia e era uma das matérias que eu mais gostava no curso de Magistério. [...] sempre foi uma área que eu quis atuar que era a área da Educação, então eu acho que a motivação para fazer Pedagogia começou aí, desde o curso de Magistério (pedagogo 5)

[...] fui fazer o Magistério que era o curso que tinha de dia. Aí fiz, mas me empolguei. Hoje, a nossa Secretária de Educação, a Ana Góis foi uma das professoras ou a professora que me encantou pelo Magistério. Então assim, ali eu comecei a gostar, comecei a realmente me interessar e aprofundar, querer entender, ter vontade de ir para a sala de aula (pedagogo 10).

Entre aqueles sujeitos que disseram que a sua motivação é proveniente do próprio interesse, destaco o relato do pedagogo 4, que revela:

É a motivação eu tinha, porque eu tinha interesse pela área e aí eu não conseguia me ver em outra área, eu queria mesmo a Pedagogia e como na UFOP não tinha o curso de Pedagogia tinha em Belo Horizonte e Viçosa, aí eu acabei me inscrevendo em Viçosa e eu já estava motivada mesmo a fazer o curso, já era o que eu estava querendo para mim como minha profissão (pedagogo 4).

Já o pedagogo 15, ingressa no curso de Pedagogia com o objetivo de “dar aula”. Seu propósito era “ser professor”. Segundo ele, “desde mais novo eu falei que eu ia fazer Letras, se eu não conseguisse entrar em Letras eu ia entrar em Pedagogia, então eu consegui entrar em Pedagogia”.

Na escolha pela Pedagogia, a influência da família também esteve presente para fundamentar a decisão, como se pode verificar nos relatos dos pedagogos 13 e 2.

Teve um período que depois que eu terminei o Magistério, eu já até como Professora, por ser de origem de família simples, eu queria ganhar mais dinheiro,

então eu queria sair do Magistério e falei: vou fazer um curso superior diferente de Magistério, diferente da área de Pedagogia. Porque naquele tempo da juventude, eu via como valor importante essa questão do ter, eu achava que dava para conciliar, mas acabou que não deu [...] Mas aqui em Ouro Preto, eu cheguei a iniciar, fiz um cursinho pré-vestibular e eu ia fazer Nutrição. No período, quando eu estava fazendo o vestibular, [...] eu descobri a gravidez desse filho [...]. E aí parei. Quando ele nasceu [...] a minha irmã que sugeriu e [...] então ela fez a minha inscrição, eu passei no vestibular (pedagogo 13).

No caso do pedagogo 2, a mãe também exerceu um papel considerável.

Olha, honestamente a motivação maior foi por parte da mãe. Eu era muito nova, ainda não tinha condição de muita escolha. Então mamãe por ser professora, eu já havia feito Magistério, ela sempre incentivou muito essa área porque ela sempre gostou muito de ser professora também. Então veio muito por parte dela. Mas o permanecer já foi uma escolha minha (pedagogo 2).

Ainda assim, ele declarou que “[...] mas a minha motivação veio também a partir do momento que eu consegui compreender o que é você contribuir para o processo de aprendizagem” (pedagogo 2).

Outros fatores, como a influência exercida pelos colegas, também motivaram os sujeitos a ingressarem na Pedagogia. O pedagogo 3 discorre sobre esta influência. “É igual eu te falei, eu acho que me inspirei na Silmara. Quando eu comecei a trabalhar, depois que comecei a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, ela me ajudou muito. Eu me espelhei nela para fazer Pedagogia”. E, ao relatar o aspecto que mais lhe chamou a atenção na atuação da colega de trabalho que naquela época era sua Supervisora, ele explicitou: “Acho que é gostar do que ela fazia. Acho que ela gosta, gostava do que fazia. Sentia prazer em fazer, então acabava passando prazer para gente” (pedagogo 3). O pedagogo 3 afirmou que, além da influência que recebeu da colega de trabalho, também cursou Pedagogia por exigência da L.D.B. nº 9394/96.

O pedagogo 10 também relata a influência que recebeu de colegas. Como trabalhava fora da cidade onde residia, morava em uma República de Professores e a convivência, o ambiente com as demais acabou por influenciá-lo. Isso pode ser observado em sua fala.

[...] então eu morava numa República de professores. [...] E as meninas todas estavam estudando em Lavras. E final de semana e fazendo trabalho e aquela coisa e eu ali assim meio que meio perdida ali naquele meio. Todo mundo a noite cada uma ia para o seu quarto fazer trabalho ou sentava todo mundo junto para discutir alguma coisa. E eu às vezes até ajudava a fazer uma coisa ou outra, aí falei ah quer saber eu vou fazer essa tal dessa Pedagogia, já estou dentro da escola mesmo, vamos ver no quê que vai dar. [...] Eu tinha prestado para Psicologia, foi um dos interesses que eu tive durante o Magistério e prestei para Pedagogia também. Consegui passar na Pedagogia e fui. E apaixonei. Gostei muito (pedagogo 10).

Por sua vez, o pedagogo 11 registra que sua influência veio da pedagoga na época em que ele cursava o Magistério: “Foi por meio da minha pedagoga, da minha orientadora, que eu falei: gente, eu vou ser isso que ela é” (pedagogo 11). O pedagogo 12 decide ingressar no curso após tentar sem sucesso ingressar na área de Engenharia. Apesar de não ter cursado Magistério, ele, desde criança, tinha a vontade de atuar na área de educação, contudo, não queria atuar com crianças e vendo a autonomia de seus professores que lecionavam no curso Técnico, visualiza sua possibilidade de trabalho na Pedagogia. Segundo ele,

Só que desde nova, é igual eu falei, eu tinha essa vontade também ao mesmo tempo de atuar na área de Educação e como eu fiz o curso Técnico [em Mineração], eu enxergava nos meus professores bons professores. Então assim, eu tinha muita vontade de atuar como os meus professores [...] quando eu fui para o curso Técnico, eu já via que os professores, eles conseguiam ter uma postura diferente, onde eles, eles tinham aquela coisa assim, mais de, deles falarem o que era para ser feito e a gente ter que executar [...] se eu não quero trabalhar como professora, por exemplo, das séries iniciais, se eu não quero dar aula para esse grupinho de alunos menores, eu vou tentar então alguma coisa que eu vá trabalhar na educação, porém que eu vá, é, trabalhar de uma forma mais indireta com relação ao aluno. Eu vou lidar com o aluno, mas, porém não vou estar na linha de frente. Aí veio a questão da opção pela Pedagogia [...]. Mas fui fazer Pedagogia mais para pensar que eu iria trabalhar mais numa coisa administrativa e não diretamente numa sala de aula (pedagogo 12).

Já para o pedagogo 9, a motivação estava relacionada ao aprimoramento, uma vez que ele já estava trabalhando na área de educação quando decidiu cursar Pedagogia. Dessa forma, registrou que:

Olha, eu já estava na área da Educação. Comecei na Educação trabalhando na secretaria da escola, surgiu a oportunidade de trabalhar com aula de Geografia de quinta à oitava, fiz o CAT¹⁰, a Superintendência lá era em Ponte Nova, fiz o CAT comecei a dar aula e aí surgiu necessidade também de estudar. E uma vez que eu já estava naquela área eu busquei me aprimorar em conhecimento naquela área (pedagogo 9).

Quatro sujeitos declararam que cursaram Pedagogia por falta de opção, contudo, esse não foi o único motivo que os fizeram ingressar no curso. Eles ainda apontaram outros motivos além da falta de opção. O pedagogo 7, que sempre quis cursar Direito e não conseguiu ser aprovado no vestibular, por necessitar fazer uma faculdade, acabou optando pelo curso de Pedagogia.

[...] eu tive que vir pra Mariana porque meu irmão já morava aqui, até prestei o vestibular, cheguei a passar em Diamantina, mas o único curso que tinha aqui que eu tinha passado era o de Pedagogia. Eu tinha tentado Direito na UFOP, na época dava

¹⁰ O Certificado de Avaliação de Título (CAT) é uma autorização a título precário concedida pela S.R.E. / SEE-MG, pelo prazo de um ano, com vistas a autorizar o profissional que tenha curso superior ou que ainda esteja cursando, mas não é habilitado para o conteúdo que pretende lecionar. O setor responsável da Superintendência examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, será emitido o CAT.

muito por vaga. [...] Eu pensei assim, ah vou lá ver [...] Foi muito isso sabe, vou ver como que é o curso, o quê que é o curso. [...]. Não tive uma motivação, nunca quis, nunca falei assim ah eu vou fazer Pedagogia um dia, não, nem passou pela minha cabeça, nem conhecia exatamente o que era Pedagogia, como funcionava o curso, nada. Fui ver (pedagogo 7).

O sujeito 6 declarou que cursou Pedagogia por falta de opção, pois seu interesse era fazer o Normal em nível superior, afirmou que:

[...] se eu tivesse opção eu teria ficado só no Magistério. Não teria na época, partido para a Pedagogia, se na época eu tivesse escolhido, pudesse escolher eu teria feito uma graduação no curso Normal mesmo. Acho que faz muita falta para o pedagogo não ter a base do Magistério. Eu acho que é uma ligação muito forte que lá no nosso caso, no Instituto de Educação você só tinha o seu diploma de pedagogo se você tivesse feito Magistério ou comprovasse um ano de docência. Então eu acho que isso é uma coisa importante, que isso realmente faz falta, faz a diferença (pedagogo 6).

Constatei que seu objetivo era ingressar na área educacional e durante o seu depoimento esse entrevistado se diz realizado após ter cursado Pedagogia.

Um dos participantes que não cursou o Magistério, o pedagogo 8, considerou que ainda não tinha clareza do que gostaria de fazer, mas acreditava que a sua motivação para cursar Pedagogia se deu por causa das habilitações que eram oferecidas pelo curso de Pedagogia. Na concepção dele, esse curso dava uma possibilidade de atuação muito ampla.

Na época que eu escolhi o curso, é porque ele dava uma possibilidade muito ampla, [...], na verdade porque eu não tinha muito certo assim o quê que eu queria fazer. Eu sabia que eu queria fazer alguma coisa da área de humanas. O curso de Pedagogia era um curso que me agradava mais [...] na época que eu me formei eu saí de lá com quatro habilitações. Então assim, eu fui mais por isso e também depois existia a possibilidade de fazer uma Pedagogia Empresarial [...] Aí eu fui fazer por isso, pelo leque de possibilidades que o curso oferecia (pedagogo 8).

Complementando a temática sobre os motivos pelos quais os entrevistados ingressaram no curso de Pedagogia, registro também a satisfação deles com a escolha profissional, o que pode influenciar positivamente o desenvolvimento de suas atividades. Ao relatarem sobre a escolha por uma faculdade e uma profissão hoje, a maioria dos entrevistados, quatorze, optariam novamente pelo curso de Pedagogia e pela profissão de pedagogo. Apenas um dos entrevistados mencionou que faria outra faculdade, contudo, essa seria voltada para a área de Ciências Humanas, pois, na concepção deste profissional, o novo curso lhe permitiria extrapolar os conhecimentos para além da sala de aula, da escola. Seu objetivo ao realizar um novo curso hoje seria unicamente para ajudar, para entender melhor.

Hoje? Se eu fosse escolher hoje? [...] Mas hoje eu vejo que a minha área é Humanas mesmo. Talvez se eu fosse fazer uma faculdade hoje eu faria Serviço Social porque eu acho que eu me identificaria, Psicologia. Eu não sei assim lhe explicar porque, mas eu tenho vontade de ajudar. Como eu lhe falei, a gente tem alunos que dão

muito problema. Mas esse problema está além da sala de aula. Então acho que seria por isso (pedagogo 9).

Parte dos entrevistados confirma a sua escolha em função de sua realização e por não se imaginar atuando em outra área. “Hoje, se eu pudesse escolher eu escolheria de novo é ser pedagogo. Eu gosto muito, [...] eu seria exatamente o que eu sou [...] eu escolheria fazer Pedagogia e escolheria ser Supervisor” (pedagogo 8), o que também pode ser observado nos excertos que seguem:

Hoje? Ó, profissão eu continuo na Educação. Não mudaria, não mudei, sempre quis desde nova, agora que não mudaria mesmo. Ah, gosto do que faço e também é o que eu sei fazer [...] É o que eu sei fazer, é o que eu sei lidar, é com a Educação. Gosto e é o que eu sei, nessa altura do campeonato não ia fugir da Educação (pedagogo 3).

Se eu fosse escolher? Eu escolheria Pedagogia, não tenho dúvida. E assim, acho que a mesma instituição que eu formei porque me deu uma boa base. [...] eu tive uma boa base, uma boa formação. [...] Pedagogia, com certeza, eu não faria outra coisa, eu não consigo me imaginar (pedagogo 4).

Acho que eu não escolheria diferente não. Acho que, na verdade, seria algo ligado a Educação. Sinceramente, eu não me imagino fazendo outra coisa, já tentei sabe, já tentei pensar, gente, para que lado eu vou, porque se eu fosse fazer uma outra faculdade eu faria um curso diferente? Mas eu não imagino (pedagogo 5).

Inclusive o pedagogo 7 que buscava fazer Direito, mas ingressou no curso de Pedagogia, confirma o seu interesse pela área. Hoje cursa Direito e tem interesse em atuar nessa área, mas não tem certeza se abandonaria sua profissão de pedagogo. Segundo ele,

Olha, minha escolha nunca foi essa. Mas o que aconteceu até hoje, para mim está perfeito, eu faria tudo de novo. [...] Mas é um curso que eu gostei de ter feito, eu gosto de atuar na área, conheci pessoas maravilhosas trabalhando, pude ajudar algumas crianças, conheci crianças maravilhosas, sou apaixonada por essas crianças. Então assim, eu, tudo na minha vida eu faria exatamente igual até hoje. Então eu não escolhi, mas tudo que aconteceu até hoje para mim está perfeito. Mas a minha profissão, meu sonho é Direito, é o que eu vou daqui a pouco, não sei se eu vou largar de todo a Pedagogia, mas eu vou atuar na área jurídica.

Para o entrevistado 10, o pedagogo exerce um papel social que ele considera ser prazeroso, por isso escolheria a mesma profissão, conforme descrição abaixo.

Se eu tivesse que escolher hoje? Eu escolheria a Pedagogia de novo. Ah porque eu me realizo. Porque é tudo de bom. Eu gosto muito, muito, muito. Eu acho que o prazer de passar o conhecimento e ajudar a criança a construir o conhecimento é impar, é muito significativo. [...] E o nosso papel social, eu acho que nessa profissão a gente consegue exercer um papel social legal. [...] Como é prazeroso você ver um adolescente que está naquele meio que não é legal e que está em um caminho errado ou que tem tudo para estar no caminho errado e a gente consegue ser uma das pessoas que ajuda a mudar essa história de vida dele. Então eu acho que dentro da Pedagogia tudo isso eu consigo realizar (pedagogo 10).

O pedagogo 1 destaca que escolheria de novo a mesma faculdade e profissão, no entanto faz questão de frisar que, para trabalhar na área de educação, é necessário gostar do que faz e gostar de enfrentar desafios, que são muitos. Ele chega, inclusive, a aconselhar quem pensa em atuar nesta área. Segundo ele,

Eu escolheria de novo a mesma faculdade e a mesma profissão, eu acho que pouca coisa eu faria diferente. [...] Eu acho que a Educação [...] é uma área que a gente tem que ter muita vontade porque se você não tiver vontade você não vai fazer bem feito. Então hoje, uma pessoa que vem me pedir opinião: O quê que você acha? Gostar. Se tiver a fim de enfrentar muito desafio fica, mas se não [...] Então aí eu aconselho a desistir. Porque é uma área de desafios muitos sérios, que a gente está mexendo com a vida do ser humano [...] a gente vai marcando positivamente ou negativamente com atitudes que às vezes vai refletir lá na frente. Às vezes você pode marcar uma criança e depois ela ficar boa ou ótima, mas se for ruim? Então eu acho que eu escolheria de novo, eu não me vejo em outra profissão não (pedagogo 1).

O sujeito 2 expõe o seu gosto pela profissão, no entanto explicita aspectos que necessitam ser revistos na área de educação como o salário e o reconhecimento profissional. Apesar de ele estar aprendendo uma nova prática, não tem interesse em abandonar a profissão de pedagogo. No seu relato registra que:

Olha, eu gosto muito da minha profissão, [...] pelo que eu faço, eu não escolheria outra. O único aspecto a ser levado em conta é o financeiro. Que a gente ainda sonha com um reconhecimento do profissional. Mas não mudaria a minha profissão. Eu posso agregar outra como tenho buscado, estou aprendendo também outra profissão, outra prática, mas não quero desligar da minha profissão de pedagogo, minha profissão educadora (pedagogo 2).

O pedagogo 6, apesar de ter sido o único que declarou ter cursado Pedagogia por falta de opção porque o seu desejo era o curso Normal, também reafirmou o seu interesse na profissão já escolhida. Segundo ele,

Eu escolheria a Pedagogia e escolheria o Instituto de Educação [...] Hoje eu faria Pedagogia, não faria Magistério. Eu acho que Pedagogia me dá possibilidade de fazer muito mais pela Educação do que só o Magistério, porque o alcance do pedagogo é maior do que o professor. O professor está dentro da sala e o pedagogo trabalha a formação desse professor. [...] então se daquela época eu escolhi porque não havia outra possibilidade, hoje eu escolheria porque é isso mesmo que eu quero fazer (pedagogo 6).

Os depoimentos apresentados remetem a alguns aspectos que são comuns àqueles que vêm sendo apontados por diversos autores que tratam dos motivos que levam à escolha do curso pelos estudantes de Pedagogia, contudo esses fatores variam de estudo para estudo, o que no meu entendimento tem relação direta com o tempo histórico em que se deu essa escolha.

Ao serem perguntados sobre como se identificaram com a área educacional, a resposta “por opção, por gostar” foi mencionada oito vezes. Na visão de Rabelo,

Nos inquéritos o “gosto pela profissão” é relacionado muitas vezes com um “gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos”, além disso o gosto por ensinar e pela profissão aparece nas respostas como sendo inerentes à profissão (2010, p.166).

A investigação deixa claro que a opção pelo curso nem sempre se dava somente em função do interesse próprio do aluno, pois fatores como a questão do gênero, do tempo histórico e do espaço geográfico influenciavam diretamente essa escolha. Fica evidente nos relatos a pouca variedade de cursos de segundo grau que existia na época em que os pedagogos fizeram suas escolhas. Fazia-se Magistério, Contabilidade ou Científico, decisão que refletia na trajetória de cada sujeito. Além disso, o Magistério era o curso mais indicado para mulheres.

Por sua vez, o espaço geográfico interferia na escolha dos sujeitos, visto que muitos não tinham como frequentar cursos onde residiam devido à inexistência desses, principalmente, para aqueles que moravam no interior e na zona rural. Era necessário se deslocarem para os centros urbanos e se estabelecerem em casa de parentes para conseguirem concluir o segundo grau naquela época e até mesmo para cursar a Faculdade. Outrora, a inexistência de determinados cursos nos centros urbanos fazia com que os alunos tivessem um deslocamento maior, e isso não era do interesse da família tal como declarou o pedagogo 10 que gostaria de cursar Prótese Dentária ao invés de Magistério e tantos outros que deixaram sua cidade de origem para cursarem faculdade em outras localidades.

Gatti e Barretto apresentam em seu estudo as principais razões que conduzem os estudantes a escolherem a licenciatura. Dentre as opções elencadas pelas autoras, selecionei quatro que são semelhantes às explicitadas nesta pesquisa: “Porque quero ser professor; Por influência da família; Porque tive um bom professor que me serviu de modelo; É o único curso próximo da minha residência” (2009, p.159). A possibilidade de atuação profissional na docência também foi um aspecto evidenciado nesta pesquisa e destacado no estudo realizado por Saraiva e Ferenc (2010).

Uma opção que aparece como motivo pela busca do curso é a exigência que a LDB nº 9394/96 impôs de que todo professor deveria possuir formação em nível superior. Sobre essa questão, Castro registra que:

A partir da LDB, a maioria dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental estabeleceu como projeto de vida a formação em nível superior,

deixando de procurar os cursos normais de nível médio porque, supostamente, eles não valeriam mais a partir de 2006 (2007a, p.210).

Esse foi um dos motivos explicitados por um dos entrevistados que já lecionava e que o fez ingressar na Pedagogia, todavia acrescento que no período anterior à promulgação da LDB nº 9394/96, a própria inserção profissional dos sujeitos na Educação Básica atuando como professor de séries iniciais, certamente, já contribuía para a sua escolha em ingressar em um curso superior, sendo esse o de Pedagogia, questão apontada no estudo de Luz (2010). Emerge dos dados a certeza de que ter cursado o Magistério se constituiu como um fator que exerceu grande influência para que os pedagogos se identificassem com a área educacional e, posteriormente, ingressassem na Pedagogia. Esse aspecto remete à proximidade existente entre o curso Normal e o curso de Pedagogia, relação já apontada por Cruz (2011).

A interferência da família e as condições socioeconômicas também influenciaram na escolha pelo curso. A interferência da família se manifestava no desejo dos sujeitos realizarem a vontade de seus pais, seja no sentido de dar continuidade à profissão da mãe seja de formar para o magistério porque era um sonho de uma mãe que não teve a oportunidade de estudar ou ainda pela valorização que os pais conferiam aos estudos. Pinheiro e Romanowski (2010, p.144) destacam “que o magistério configura-se como escolha profissional por influência familiar e gênero (a maioria dos alunos é do sexo feminino)”. A influência familiar também consta entre as opções apresentadas por Castro (2007b), Luz (2010), Carvalho (2012) e por Saraiva e Ferenc (2010) que ainda ressaltam a influência dos amigos e a proximidade do curso com uma área de conhecimento desejada, no caso, a Psicologia.

Acerca das condições socioeconômicas, como muitos residiam no interior e na zona rural, o lugar de origem do entrevistado dificultava sua inserção em outros cursos de maior prestígio social pelo deslocamento e em função desses cursos serem cursos pagos, o que foi verificado nos depoimentos dos pedagogos 13 e 14. Para Saraiva e Ferenc (2010, p.4), “a origem social e cultural dos sujeitos torna-se, dessa forma, um elemento esclarecedor de suas trajetórias escolares”.

É interessante apontar para as outras temáticas que surgem nos depoimentos dos sujeitos, tais como a realização profissional obtida com a profissão de pedagogo e o como essa profissão traz uma abertura para trabalhar com as questões sociais que podem interferir no destino de uma vida. Ao mesmo tempo, dos relatos emergem desafios envoltos na profissão e a falta de reconhecimento social não só desta profissão, mas da área de educação como um todo, todavia o que prevalece é a satisfação e a certeza pela escolha da profissão de pedagogo.

Os fatores que influenciaram a escolha dos entrevistados pela Pedagogia originam-se de questões pessoais e da influência que o ambiente e o contexto exerceram sobre eles em momentos distintos. Assim, ao identificar nas falas dos pedagogos as referências que determinaram suas escolhas, comungo das ideias de Cunha ao relatar que

o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (1997, p.189).

3.2.2. Como se constituiu o processo de formação inicial dos pedagogos?

Ao abordar a história da formação docente, Saviani (2005; 2009), registra que a preocupação acerca da formação dos professores é antiga, tendo sido preconizada por Comenius pensador que viveu no século XVI e XVII. Em *Didáctica Magna*, Comenius propõe que a educação deve ser aplicada a todos, já que a capacidade de aprender é uma característica natural do homem e o homem só se torna homem se for educado. Para tanto, era primordial a construção de escolas nas mais variadas comunidades bem como a existência de pessoas dotadas da capacidade de ensinar, instruídas para tal. Neste sentido, podemos constatar, como mencionou Saviani, a preocupação de Comenius acerca da formação do professor (COMENIUS, 2011).

Nos últimos anos cresceu o número de ações públicas empreendidas no campo da formação de professores.

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p.62).

Pode-se dizer que a instituição da LDB nº 9394/96 corroborou com esse processo ao exigir, dentre outras questões, que a formação dos professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental se dê em ensino superior. Não obstante, a expansão da Educação a Distância também contribuiu para ampliar esse leque à medida que foram crescendo as ofertas de cursos nessa modalidade voltados para a formação inicial e continuada.

É amplamente difundido na sociedade o papel da educação para o desenvolvimento das pessoas e do país. Desse modo, enfatiza-se a figura do professor como um dos maiores responsáveis para concretizar esse objetivo, contudo a formação inicial e continuada, os

planos de carreira, a condições de trabalho e valorização dos profissionais da área educacional ainda se constituem desafios para as políticas públicas educacionais no Brasil. Para se alcançar uma educação de qualidade, muitas metas precisam ser cumpridas, sendo uma delas, garantir uma formação inicial sólida, abrangente, reflexiva e crítica que permita ao professor responder, de forma autônoma, aos desafios do complexo contexto educacional.

Ao investigar a constituição do processo formativo dos pedagogos, apresento respostas relativas às metodologias adotadas pelos formadores, ao contato do licenciando com a Educação Básica e a pesquisa e sobre o estágio. Explicito ainda os pontos fortes e as lacunas do curso evidenciadas pelos protagonistas da pesquisa.

As metodologias que os formadores mais adotavam eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários.

Era aula expositiva, tinha trabalhos de grupo, mas era assim, aula expositiva e trabalhos de grupo, estudo individual. O que eu me lembro era bem isso. Não tinha assim, tanto seminários, fóruns, oficinas. [...] Tinha trabalho individual e trabalho em grupo e aula expositiva. Não tinha tantos recursos, a gente não tinha internet, nem tinha computador na época que eu estudava, nem sabia mexer, então assim, era o mais tradicional (pedagogo 1).

Acho que o mais forte era a exposição, mas nós tínhamos debates, trabalhos de grupo nós tínhamos também e todo sábado, que a nossa aula era de segunda a sábado, nós tínhamos seminários. O período da tarde eram seminários, tanto com a nossa atuação muito forte ou também momentos em que a gente ouvia muitas experiências, naquele momento, de pessoas que já atuavam (pedagogo 2).

Tinha muita teoria. Tinha. Eu não sei se é porque eu trabalhava já de manhã, acordava cedo. Eu, às vezes, chegava até dormir quando tinha muita teoria, cochilava (pedagogo 3).

Expositiva e grupo. Expositiva e grupo. Era, estava naquela fase. É para você ver que tem 30 anos disso. Expositiva e grupo. Era muito grupo de estudo. Muito livro para ler (pedagogo 13).

Às vezes, era realmente tradicional, quadro, giz. Às vezes, era vídeo, às vezes, era seminário. Às vezes, a gente buscava, eles mandavam para gente estar estudando e fazendo as apresentações, uma aula mais expositiva com os alunos com apresentação na sala (pedagogo 15).

Acerca das estratégias utilizadas pela maioria dos professores, Gatti e Barretto (2009, p.174) evidenciam que as mais utilizadas são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula”, o que, na percepção de Placco e Sarmiento (2009), nada mais é que a explicitação do paradigma do ensino tradicional que tem se revelado nos estudos e nas pesquisas. Nesta pesquisa é evidenciada uma preocupação maior do curso com as disciplinas teóricas, o que também já foi destacado no estudo de Cruz (2009) ao ressaltar as características do curso de Pedagogia.

Embora os docentes fizessem uso de outras metodologias como debates, mesa redonda, teatro, filmes, atividades com jogos, relatos de experiências, visitas técnicas, observação da prática e leitura dos clássicos da educação, para oito entrevistados, o curso se configurou como mais teórico e menos prático. Um curso ter um cunho mais teórico que prático constitui uma preocupação para Gatti e Barretto (2009) uma vez que aponta para o comprometimento da relação teoria x prática. De acordo com os pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

[...] É, na verdade, não foram tantas práticas. Eu acho que se for avaliar, teve mais formação teórica até do que prática. As práticas eram das metodologias. Então, por exemplo, na Metodologia da Matemática, então, a gente fazia muita aula prática. A gente montava jogos daquilo que a gente poderia fazer com o aluno. Simulava a aula. No assim, de Ciências, é que eram aulas mais práticas mesmo, de ir para o laboratório e de ver como é que poderia trabalhar aquilo nas séries iniciais (pedagogo 4).

[...] eu acho que foi uma formação muito teórica, muito mais teórica do que deveria, tem coisas que, às vezes, eu sinto que outras Universidades deram coisas práticas como montar uma grade curricular. Aqui eu não via absolutamente nada disso, muito mais discussão teórica, muito texto, mas por outro lado aí eu desenvolvi muito a questão de escrever não é de resumir, de concluir, então era muito mais teórico do que prático (pedagogo 6).

Dependia dos professores, tinha professor, por exemplo, de Física e de Ciências Biológicas, a de Física ela era muito teórica, só que ela trabalhava em parceria com a de Ciências Biológicas, essa de Ciências Biológicas era fantástica também, então nas duas trabalharem em parceria isso facilitou muito a parte teórica da outra, aí chegava o Professor de Ciências Biológicas e levava a gente para o Laboratório sabe? (pedagogo 14).

Com base nos depoimentos, constatei que a teoria se sobressaiu em detrimento da prática, confirmando a conclusão apontada por Cruz, no qual o curso de Pedagogia “ênfatisou mais a dimensão teórica do que prática” (2012, p.153), por Luz (2010) e por Pimenta que, ao tratar da unidade entre a teoria e prática na formação de professores, revela que

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática”(grifo da autora), uma vez que consideram os cursos “muito teóricos”(grifo da autora) (PIMENTA, 1997, p.11)

Apesar de ter tido uma tentativa de associar teoria e prática pelo fato de alguns docentes realizarem trabalhos conjuntos, conforme registrou o entrevistado 14, somente um entrevistado afirmou que houve equilíbrio entre teoria e prática.

Ele teve um equilíbrio. E já quando foi para Orientação no sétimo, oitavo período ele foi bem prático sabe? De a gente ir para escolas, da gente fazer, dos professores levarem algumas questões das escolas, muito estudo de caso, o quê a gente faria enquanto orientadora. Então ele foi bem prático, bem prático mesmo. Mas o início é muito teórico (pedagogo 11).

Na percepção de Gatti e Barretto,

como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos (2009, p. 175).

Além disso, as DCN (BRASIL, 2002) para a formação de professores expõem a necessidade de a prática permear toda a formação docente, devendo estar presente desde o início do curso.

De acordo com um dos participantes, o fato de o curso ter sido muito teórico relaciona-se aos poucos recursos que a instituição dispunha o que poderia justificar a postura adotada por parte do formador.

[...] como é uma escola do Estado, a instituição não tinha muito recurso não. Então assim, os professores utilizavam a própria sala de aula mesmo, o quadro-negro lá e giz. Então basicamente era isso. Eu tinha alguns professores que faziam mesa redonda, que discutiam texto com a gente, mas assim, nada fugia disso não [...] (pedagogo 8).

Outro aspecto que emerge dos dados e exercia influência no desenvolvimento da disciplina relaciona-se com a presença de colegas de turma que já atuavam em sala de aula, pois favorecia o aprendizado da turma ao contribuir com a discussão teórica.

[...] eu tinha a maior inveja das minhas colegas que já davam aula. Porque na hora que o professor falava alguma coisa lá da teoria, elas debatiam. Elas interrompiam. Não, isso na prática não é assim que funciona, é assim, assim, assim. Aí eu ficava assim, gente eu tinha que estar também na escola para saber de tudo e eu não sei de nada disso (pedagogo 4).

O fato de o curso ser mais teórico que prático também pode estar associado à falta de experiência na Educação Básica por parte do formador. Ao referenciar a disciplina de Língua Portuguesa e focar a alfabetização, um sujeito cita que essa disciplina “[...] foi muito voltada para parte teórica e eu acredito, não sei, que ela [a docente] não atuou em sala de aula dos anos iniciais porque na forma que ela dava aula a gente percebia que não tinha nenhum exemplo, nenhuma vivência com crianças” (pedagogo 14). É neste sentido que os graduandos que possuíam experiência docente na Educação Básica faziam suas interferências com propriedade.

Em relação ao contato do licenciando com a Educação Básica, encontrei situações bem distintas. Para cinco entrevistados, esse contato se deu apenas no momento de realização do estágio.

O contato com a Educação Básica durante o curso de Pedagogia foi muito pequeno, só nos poucos momentos do Estágio ou nas aulas que a gente ia assistir, mas essas aulas que a gente assistia eram específicas. Vai assistir uma aula de história porque você depois vai dar aula de metodologia de história. Então não era sobre trabalho do pedagogo especificamente (pedagogo 6).

Só no estágio e, às vezes, algum trabalho que a gente tinha que apresentar que era necessário estar indo para a escola (pedagogo 9).

Libâneo e Pimenta (2011, p.45) concebem que “a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social”. Nesse sentido, entendo que um profissional que está sendo formado, mas teve poucas chances de entrar em contato com seu futuro *locus* de atuação, de identificar e aprofundar o conhecimento sobre essa realidade, também não terá condições de promover alguma intervenção nesse. Considero que o contato com o campo profissional de atuação é condição *sine qua non* e propicia uma melhor apreensão sobre a realidade justamente pela oportunidade que o graduando possui de vivenciar e participar das situações que são peculiares a esse.

Para os demais entrevistados, esse contato com o campo de atuação profissional foi viabilizado em outros momentos além do estágio, já que lhes foi oportunizado participar de projetos de extensão, de monitoria, desenvolver trabalhos extraclasses além de, neste caso, poder considerar a vivência dos alunos oriundos do curso de Magistério e daqueles que já atuavam em sala de aula.

No curso ele se deu mais através desta experiência na ludoteca e no mais com relação igual eu falei, como tinha uma das professoras que ela tinha também esse grupo de alunos, de graduandos, que se quisessem, poderiam estar atuando como professores recuperadores, eu lembro que eu cheguei a atuar em algumas escolas lá do município. Eu e mais algumas colegas, nós íamos para poder dar aula de reforço no contra turno para os meninos das escolas lá do município mesmo (pedagogo 12).

Então tivemos sim, este contato. Fizemos visitas, igual eu te falei, a APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], fizemos visita à Educação de Jovens e Adultos do Ferreira Bastos [Escola Municipal José Ferreira Bastos], entendeu? (pedagogo 3).

[...] no estágio sim. Tanto no magistério, eu fiz estágio, uns três ou quatro meses de estágio [...]. Então eu fiz esse estágio, depois quando eu fui fazer Pedagogia, você tinha que ter um número de horas de práticas para você formar, se não, não formava. E como eu ainda não tinha, não participava do assim, grupo de pesquisa, dava aula lá na Educação de Jovens e Adultos [projeto de extensão voltado para alfabetização de adultos], aí tinha os projetos da Universidade que a gente ia para as escolas das cidades vizinhas de Viçosa para dar apoio pedagógico para os alunos de creche, de Escolas. E aí, esse contato a gente tinha (pedagogo 4).

Foi no estágio. Mas como eu já estava trabalhando, eu já trabalhava direto com os alunos porque eu tive primeiro a formação do curso técnico de Educação Física do CEFET de Ouro Preto (pedagogo 15).

Para Libâneo e Pimenta (2011, p.55), na maioria dos cursos, o contato com a realidade escolar é vivenciado após o aluno receber a formação teórica, entretanto, “o caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções”. Na visão desses autores, os alunos precisam ser inseridos cedo no seu campo para conhecer melhor os sujeitos e as situações com as quais irão trabalhar. Imbernón (2011), ao tratar da formação inicial, destaca que essa deve partir de situações problemáticas, as quais, no meu entendimento, são melhor visualizadas e compreendidas no contexto em que ocorrem. Dessa forma, assim como Libâneo e Pimenta (2011) considero legítimo e imprescindível possibilitar variadas formas de inserção dos licenciandos no seu futuro campo de atuação profissional e quanto mais cedo isso se dá, maior a possibilidade de compreensão do campo.

Observei que apenas três entrevistados que concluíram sua graduação em uma IES federal tiveram a oportunidade de se inserir no seu campo de atuação a partir de sua participação em atividades de extensão, que é uma exigência do ensino superior, associada às atividades de ensino e pesquisa. Severino (2007) defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para esse autor, o pedagógico ganha sua dimensão política quando está associado à extensão, sendo que a realidade social também pode ser vivenciada pelos acadêmicos a partir das práticas de extensão, não se limitando apenas ao momento do estágio.

Na atualidade, outros programas propiciam o contato dos licenciandos com a Educação Básica, sendo um desses, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que foi instituído pelo Decreto 7219 de 24 de junho de 2010. Esse programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p.4).

Gatti (2014) destaca outros programas em nível estadual como o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do Espírito Santo e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, de São Paulo. Segundo a autora, nos documentos que justificam o surgimento dessas iniciativas consta a “necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens” (GATTI, 2014, p.41). Dessa forma, verificam-se hoje outras formas de inserir os licenciandos no seu campo de atuação que extrapola a forma convencional que se dava por meio do estágio.

Acerca do estágio, os pedagogos em seus depoimentos não mencionam sobre a sua carga horária e nem como se dava o acompanhamento do estágio por parte das instituições formadoras. A pesquisa revelou que treze entrevistados realizaram o estágio na área em que se tornou especialista, conforme era estabelecido pelo Parecer CFE nº 252/69, exigência que, na compreensão de Bissolli da Silva (2006), se dá em função de possibilitar ao portador desse título profissional uma vivência na especialidade na qual atuará, contudo, no depoimento de dois sujeitos, não foi possível identificar em qual área esses realizaram o estágio.

Fiz também do sexto ao nono. E fizemos no segundo grau também, com orientação educacional porque eu saí com supervisão, orientação e matérias pedagógicas. Então eu fiz estágio em todos esses segmentos (pedagogo 2).

No final, nós tínhamos que fazer o estágio de primeira à quarta série, de quinta à oitava e Ensino Médio. Mas foi um estágio curto. Uma coisa rápida. Uma carga horária muito pequena de estágio e depois fizemos um estágio na Supervisão acompanhando o pedagogo que era na escola onde eu trabalhava mesmo e foi só isso (pedagogo 9).

Todas, todas. Inclusive o [estágio] de Educação Infantil eu fiz aqui em Mariana, e o de Séries Iniciais também foi aqui em Mariana. O de Administração foi em Viçosa e o de Supervisão também (pedagogo 12).

Eu não fui dispensado não. Eu tive que fazer todo estágio normal na escola, tudo normal. A professora, por mais que a gente tivesse trabalhando na escola, a professora lá de Estágio, ela falava que a gente era obrigado a fazer o estágio normalmente. Eu fiz do sexto ao nono ano. Eu fiz Supervisão e depois eu fiz de Orientação (pedagogo 15).

Para Pimenta e Lima (2012, p.33), o estágio é considerado “a parte prática dos cursos de formação de profissionais” e também um campo de conhecimento, trata-se de uma reflexão da realidade e não pode ser reduzido à observação da prática, pois seu papel é o de possibilitar que os futuros profissionais compreendam as práticas institucionais e as ações aí praticadas bem como rever sua opção pelo magistério. Na visão de Pimenta (1997, p.13-14), a finalidade do estágio é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar”. Segundo Pimenta e Lima (2012, p.45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”. Para Pimenta (1997, p.121), o “estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. Tradicionalmente, ele está estruturado em observação, participação e regência, todavia, afirma Pimenta (1997, p. 68) que “pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não capacita o aluno para desvendar a complexidade desta”. O estágio deve ser um espaço de questionamento e investigação.

Partindo do pressuposto de Pimenta, de que apenas a observação não basta, retomo aqui a questão do curto tempo do estágio que foi evidenciada pelos entrevistados 6 e 9.

Kuenzer e Rodrigues (2007), ao tratarem da prática, expõem um argumento similar ao apresentado por Pimenta (1997) ao afirmarem que o aprendizado não ocorre de forma espontânea, apenas por meio do contato com a realidade, uma vez que “demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas por meio do aprendizado do trabalho intelectual” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p.273). Para as autoras, a prática por si mesma não ensina nada, por isso não se deve apenas inserir o trabalhador na prática para que ele aprenda. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007, p.273), “são os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer”.

É interessante observar que, no depoimento do pedagogo 15, ele registra não ter não foi dispensado de realizar o estágio pelo fato de já atuar na área, o que pode ser considerado uma situação rara, pois a dispensa do estágio para os estudantes que trabalham tem sido um procedimento comum nos cursos de formação conforme registra Diniz-Pereira.

As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminui significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.114).

Dos entrevistados, seis mencionaram o momento em que ocorreu o estágio, deixando claro que ele é realizado ao final do curso, preocupação também apontada por Diniz-Pereira (1999). Luz (2010) também chegou a essa mesma constatação. Segundo ela, [...] “percebemos que há uma permanência no modelo que proporciona a experiência da prática no último momento de formação e essa é o local de aplicação das teorias” (LUZ, 2010, p.131). Apenas dois pedagogos informaram que o estágio foi realizado desde o início do curso.

Considerarei relevante destacar a experiência relatada por três pedagogos que tiveram a oportunidade de participar de uma proposta de estágio integrado. De acordo com o depoimento do pedagogo 5, o estágio integrado se dava da seguinte forma:

Então, por exemplo, eu lembro que quem era do quinto e do sexto período a gente trabalhava com os alunos, porque a gente ia substituir os professores enquanto eles estavam com a turma do sétimo período que trabalhava de acordo com a demanda dos professores. Porque a gente ia para a escola, ouvia os professores, o que eles estavam precisando em termos de intervenção pedagógica, qual que era a demanda desses professores. Então, por exemplo, como trabalhar dificuldades ortográficas, como trabalhar com os desafios matemáticos, aí em cima disso a gente montava, o que eu chamaria de capacitação para esses professores. Então nesse dia, os

professores saíam de sala de aula para ficar com os alunos de pedagogia, os outros alunos ficavam dando aulas para esses professores, durava uma semana e a gente dava aula. E o pessoal que era do oitavo período era o que coordenava isso tudo. Então a gente montava as equipes para coordenar o seminário final, para trocas das experiências, o contato com as escolas. Embora fosse via universidade, mas a gente que esquematizava tudo, então tinha todo esse trabalho de coordenação. (pedagogo 5).

Acredito que a proposta vivenciada por estes três entrevistados vai ao encontro da proposição de Pimenta no que concerne à finalidade do estágio, pois ofereceu condições de “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos” (1997, p.143), preparando assim para o exercício de uma profissão.

Quanto à inserção da pesquisa na formação dos pedagogos, verifiquei a partir dos depoimentos que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa não eram considerados, pois o incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deram apenas para seis entrevistados.

Como a gente tinha que fazer o projeto de pesquisa no final do curso, então todos incentivavam muito essa questão da pesquisa, da gente buscar. [...] Eu achei muito interessante porque foi uma época que ao mesmo tempo, é, que ela [a orientadora] me incentivou a pesquisar, a buscar informação em textos bem mais acadêmicos e, ao mesmo tempo em que a gente teve que ter um esforço muito grande, um esforço mental muito grande para escrever [...] eu levava os textos para ela, a gente revisava, a gente reescrevia, eu fazia entrevista também com os professores, no caso lá na cidade. A gente também teve que passar por esse processo de selecionar professor, para fazer entrevista, convidar, gravar, transcrever a entrevista. Então eu acho que foi uma experiência bem positiva, foi bem legal, bem interessante (pedagogo 12).

Então, contato com a pesquisa foi nesse Programa [de Alfabetização de Adultos] que eu tinha dois anos e meio com Professores Doutores que já me orientavam [...]. E o tema era verificar a evolução e as fases que o aluno passava no decorrer da alfabetização, verificar se era o mesmo processo que as crianças entendeu? (pedagogo 14)

Esse dado também foi constatado por Ludke (2012). Essa autora ressaltou que tanto a prática quanto a formação para a pesquisa não têm sido consideradas relevantes pelos professores formadores que atuam nos cursos de Magistério e nas Licenciaturas. Não obstante, Bissolli da Silva (2011) não concebe a ideia de um pedagogo que não saiba pesquisar, já que todos os docentes devem possuir, ao menos, uma formação mínima que lhes possibilite atuar como professor-pesquisador e não apenas como ensinador. Na concepção de Scheibe e Aguiar, a formação profissional deve estar vinculada à pesquisa. Para essas autoras, “a reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.234). Pimenta e Lima (2012) por sua vez, questionam como os professores poderão aprender a pesquisar se a pesquisa está ausente em sua formação?

André (2012, p.59) considera relevante que o docente aprenda a pesquisar, pois desse modo eles saberão “o que fazer e como fazer nas situações de ensino”. A ideia de formar o professor pesquisador e que é destacada por Santos (2012) reside na proposta de esse profissional atuar como um agente de mudanças, um produtor de conhecimento e não apenas como um mero consumidor. Para a autora, o que vem se evidenciado é “a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico” (SANTOS, 2012, p.23), entendimento que se aproxima do mesmo de Imbernón (2011), autor que defende a ideia de formar um profissional prático-reflexivo que concebe a investigação como uma forma de realizar intervenções em determinados contextos de incertezas. Para ele, por meio da pesquisa o professor detecta e resolve problemas, além de crescer como indivíduo.

A maior parte dos entrevistados (sete) disse não ter tido contato com a pesquisa durante o curso e dois relataram que pesquisavam apenas para fazer os trabalhos propostos. Nesse último caso, verifica-se que se tratava da pesquisa bibliográfica.

Na minha época não tínhamos ainda a monografia. Eu me formei em 86 na pedagogia e o TCC veio depois. Então nós não tivemos esse trabalho de conclusão de curso não (pedagogo 2).

Então eu acho que nesse ponto, do incentivo à pesquisa, de fazer a pesquisa eu acho que foi uma das coisas que foi falha no curso, não era algo que era muito incentivado não. Eu não lembro da gente trabalhar muito dentro dessa linha de investigação, de pesquisa não sabe? (pedagogo 5).

[...] essa questão da pesquisa, na época que eu fiz não tinha isso. A gente não tinha esse lado de pesquisa, de artigo, de fazer artigo, de publicar artigo, não tinha nada disso (pedagogo10).

Eu acho que tinha que ter mais a questão da pesquisa, eu não fiz a pesquisa, a gente era muito do estágio, que era um campo da pesquisa, mas não era a pesquisa em si [...] (pedagogo 11).

Nem teve e assim, não me incentivava muito não essa pesquisa, você ir a campo, você buscar, você ter informações. A pesquisa que se fala é campo, a pesquisa deles é só livro, estudo de casos, tudo nos livros, tudo nos livros, livro, livro, livro, trabalho em cima de trabalho e trabalho. Você fazer, construir, nada (pedagogo 13).

Embora exista um consenso sobre a necessidade da pesquisa na formação do professor e do pedagogo (ANDRÉ, 2012; FRANCO, 2011; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2011; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LUDKE, 2012; SCHEIBE; AGUIAR, 1999), Santos (2012) aponta para a baixa integração que existe entre o ensino e a pesquisa.

O estudo revela que faltou estimular a prática investigativa, por meio do desenvolvimento da pesquisa, que propicia uma leitura da realidade no qual o sujeito está inserido e a reflexão sobre sua própria ação a partir do conhecimento de outras realidades. Esse fato pode estar vinculado à questão do *locus* formativo, o que já foi discutido quando

tratei do perfil dos protagonistas da pesquisa. Os resultados obtidos nessa investigação se aproximam daqueles encontrados por Pimenta (2014) na qual a formação do professor para a pesquisa não é o foco principal das disciplinas voltadas para a pesquisa e por Luz, a qual afirma que “os interlocutores foram enfáticos quando afirmaram ter tido pouco ou nenhum contato com a produção de conhecimentos científicos”, demonstrando que “mesmo estando presente nos documentos, a pesquisa ainda continua a ser tratada como secundária na formação do pedagogo” (LUZ, 2010, p.132). Os resultados ainda são reiterados por Gatti e Barretto, que ao analisarem o projeto pedagógico de 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia, comprovaram que pesquisas “representam uma ínfima porcentagem nos currículos” (2009, p.124).

Particularmente, neste estudo em que foi evidenciada uma ínfima presença da pesquisa na formação dos pedagogos notei uma contradição, pois um dos dispositivos que corroborou para as alterações propostas no curso e que deu origem ao Parecer CFE nº 252/69 foi a Lei nº 5540/68, a qual dispunha no seu artigo 2º que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968). Mediante o exposto, como justificar a ausência de pesquisa constatada na formação dos pedagogos que foram entrevistados?

Não obstante, considere relevante registrar que embora a maioria do grupo não tenha recebido, na formação inicial, estímulo para desenvolver a pesquisa, trata-se de profissionais que fazem uso da pesquisa para se formarem e que compreendem a relevância dessa para fundamentar e agregar melhorias nas suas práticas e na educação em geral, tanto é que essa foi a justificativa apresentada por treze entrevistados que aceitaram participar da investigação. Na fala de quatro dos profissionais, a participação deles se deu com a finalidade de compreender mais sobre o pedagogo e três aceitaram participar do estudo por entenderem que existe certa dificuldade em encontrar sujeitos que estejam dispostos a participar desses processos. Os relatos abaixo ilustram o que foi descrito:

[...] a gente enquanto educador, a gente tem que interessar em tudo que de maneira direta ou indireta pode beneficiar a Educação. Acho que uma pesquisa dessas é o caminho para melhorar, se é que tem alguma coisa para melhorar nos cursos, eu acho que a minha motivação vem disso, de estar contribuindo de alguma forma para a formação dos futuros pedagogos (pedagogo 1).

Bom, para mim pesquisa é importante enquanto aprimoramento. Enquanto busca de conhecimento. A minha prática ela tem que ser pautada em teorias, ela tem que ser pautada em estudos e a pesquisa permite isso. E é muito interessante participar de

uma pesquisa como essa até mesmo porque ela leva a gente a refletir sobre a gente mesmo e sobre a prática que a gente tem (pedagogo 5).

Eu sempre me interesso por qualquer questão na área de educação. Tenho muita curiosidade, muito interesse em saber a respeito de qualquer, quaisquer pesquisa sobre o pedagogo, porque desde que eu me formei há vinte e três anos atrás, que se pergunta qual que é a função do pedagogo, que eu escuto essa discussão. Então eu acho interessante quando você está buscando encontrar essa resposta na prática das pessoas e não só nas teorias. Então esse é um dos motivos que eu me coloco a disposição pra participar de uma pesquisa (pedagogo 6).

Eu sempre acreditei que a pesquisa, ela vai à busca das verdades no campo de ação. Por isso que eu acho que ela é muito significativa para a evolução em todos os sentidos de qualquer ciência. E assim eu vejo também na Educação. Por isso eu sempre me dispus a ajudar, a participar, a colaborar mesmo, com a pequena parcela da experiência da vida que a gente foi construindo no dia a dia. Porque, ela poderá de um modo ou de outro ter algum significado para outras pessoas, é, não tomar como base, mas perceber as possibilidades. [...] eu sempre também considero que o conhecimento é para ser compartilhado, não adianta você guardar (pedagogo 13).

Ao destacar a relevância da pesquisa para a formação e prática docente, Ludke declara que aquele que não tiver esse acesso “terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável”, já que a considera como “um recurso de desenvolvimento profissional” (2012, p.51).

Como pontos fortes do curso, os pedagogos citam a experiência oriunda daqueles que tinham cursado o Magistério e a presença em sala dos colegas que já atuavam. Possuir o Magistério possibilitava obter uma base formativa e uma experiência vivenciada na Educação Básica, e a presença de colegas que já exerciam a docência contribuía para fomentar o debate das questões teóricas e para diversificar os exemplos inerentes às práticas.

E a minha turma era interessante porque ela era uma turma bem mista. Eu tinha colegas de sessenta anos, que já estavam quase aposentando como professoras e eu estava assim, começando a dar aulas. [...] Então a gente podia fazer muitas trocas. Tinha pessoas que já trabalhavam assim como tinham pessoas mais novas, como eu, mas foi uma riqueza muito grande. Essa troca com pessoas já experientes, que já tinham a experiência de professor e estavam ali cursando Pedagogia (pedagogo 2).

[...] a minha experiência já de sala de aula ajudou muito, tanto que tinha colegas que não eram professoras. Eram colegas que tinham feito Administração, Contabilidade, cursos completamente diferentes. Então no grupo, era sempre falado assim, a gente com a experiência de “Fulana”, o resto a gente vai fazendo. Então minha experiência sempre contava muito (pedagogo 3).

Para Imbernón “o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (2009, p.64). As experiências dos colegas foram os aspectos fortes mais citados pelos entrevistados, contudo, também foram elencados: realizar o estágio no início do curso, a

obrigatoriedade de cursar esse componente mesmo já tendo experiência na docência e a formação dos professores universitários, conforme os relatos dos pedagogos 5, 8 e 13.

A estrutura do prédio era péssima, mas o corpo docente compensava, porque era um corpo docente muito bom sabe e que cobrava muito e que exigia muito e que estava assim, sempre acompanhando a gente sabe? (pedagogo 5).

É, eu acho que a formação dos professores era uma coisa que era interessante, que eles tinham uma bagagem. [...] E eu acho que assim, essa possibilidade da gente fazer o estágio desde o 1º período também, eu acho que isso era legal, porque assim, normalmente você vai fazer estágio lá para o 5º, 6º período. Lá não (pedagogo 8).

Ah, ele foi naquele tempo ainda bastante teórico. Mas tinha uma coisa muito boa no Instituto de Educação para você ser profissional. Naquele tempo ele foi bem teórico, mas ninguém podia receber o diploma se não tivesse experiência de regência, você sabe que existiu isso (pedagogo 13)?

Ainda foram evidenciados como pontos fortes as habilitações do curso e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos.

[...] essa possibilidade de você sair com essas quatro habilitações, isso também era legal. Porque às vezes eu não tenho vontade nenhuma de trabalhar com docência, eu acho que eu não tenho esse perfil, para alfabetizar. Mas aí, eu, nessa formação minha, eu tenho essa possibilidade de dar mais ênfase para a supervisão e para a orientação ou então para a inspeção (pedagogo 8).

[...] agora o Português, a Faculdade nunca abriu mão. A gente teve no curso inteiro aula de Língua Portuguesa. Que também é bem falho hoje nos cursos de Pedagogia, geralmente você tem uma cadeira, às vezes nem tem. A Faculdade não abriu mão de ter Língua Portuguesa (pedagogo 11).

Em relação aos pontos que necessitam de atenção, destaco o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que, na percepção de alguns pedagogos, a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Essa falta de articulação entre a teoria e prática gerou dificuldades para alguns profissionais quando esses partiram para sua atuação profissional. Esse aspecto também foi explicitado por Luz (2010). Além disso, os depoimentos que seguem abaixo evidenciam que parte da base formativa foi obtida no curso de Magistério e um dos entrevistados destacou que as práticas voltavam-se mais para o trabalho do docente que para o trabalho do especialista.

Talvez do meu Magistério tenha sido muito mais rico. Porque no Magistério nós tivemos a Metodologia da Alfabetização, Método Global, Método Silábico, Método Fônico, na Matemática trabalhar com o sistema de numeração, flanelógrafo, a gente construía tudo isso, quadro posicional, trabalho com conjunto, com barbante. Isso ficou mais no meu Magistério. A minha Pedagogia talvez seja mais sobre algo assim dos teóricos, a parte de conhecimento, de Piaget, mas muito na teoria (pedagogo 2).

Eu acho para quem não estava na Educação que eu já estava, então assim, eu já tinha experiência, então o que eles me ensinavam eu colocava na prática, que eu já estava dentro de sala de aula já, eu já estava na Educação. Mas quem está fora da Educação, igual eu te falei, tinha colegas que tinham feito Contabilidade,

Administração, então era muita teoria e pouca prática. Eu acho que eles, os que foram para Educação, que muitos muitas vezes nem optaram pela Educação, mas os que foram devem ter sentido uma certa dificuldade (pedagogo 3).

Eu senti muita dificuldade quando eu cheguei à prática. Eu senti muita dificuldade disso, de fazer essa relação [teoria x prática]. Eu tenho mais lembranças do curso de Magistério, de que é importante para mim, na minha prática, do que do curso de Pedagogia. A Didática, a Metodologia (pedagogo 9).

[...] lá no Instituto [Instituto de Educação de Minas Gerais] também acontecia da gente ter que voltar no outro turno, ir para o outro prédio para assistir uma aula sendo dada de alguma coisa que a gente vê na prática, aquilo ali acontecendo, então tinha algumas coisas interessantes. Mas essas práticas quando apareciam eram muito mais do trabalho do professor e não do trabalho do pedagogo, então eu senti falta depois desse apoio para o pedagogo, quer dizer, eu vim com uma bagagem muito maior para ser professora do que para ser pedagoga (pedagogo 6).

Os estudos acerca da formação de professores têm apresentado em suas análises o favorecimento da teoria em detrimento da prática, o que já foi destacado por Pimenta (1997); Gatti e Barretto (2009); Cruz (2011), dentre outros autores. Segundo Cruz, a relação entre teoria e prática no curso de Magistério e Pedagogia pode ser assim explicada: “no Curso Normal, predominou a ênfase na prática com ‘muita’ teoria e, no Curso de Pedagogia, predominou a ênfase na teoria com ‘pouca’ prática” (2011, p.73).

Para Minayo (2013, p.17) “a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um *conjunto* (grifo da autora) de fenômenos e processos”. De acordo com Ludke é a formação teórica que irá auxiliar o docente a conhecer os problemas e as características da realidade escolar e essa formação se torna relevante para o professor, uma vez que “o esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis” (2012, p.32).

Toda teoria é fundamentada por alguma prática e toda prática detém aspectos teóricos. Sobre essa questão se posiciona Saviani. De acordo com esse autor,

a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p.108).

Para Saviani, o profissional só terá uma prática consistente se tiver tido uma formação que lhe possibilitou uma base teórica sólida e, para se tornar um bom profissional, o pedagogo

necessita articular teoria e prática, uma vez que elas se complementam. Uma formação que se embasa na articulação entre teoria e prática constitui uma prática pedagógica reflexiva.

Christov (2009) ao abordar a relação entre teoria e prática registra que ambas devem andar juntas, mesmo quando não está explícita qual é a teoria que influencia nossa prática. Segundo ela, “toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações [...]” (CHRISTOV, 2009, p.38). Na visão dessa autora, a teoria é construída ao indagarmos nossa prática, as experiências e os autores, quando não nos contentamos com respostas aparentes e, para Ludke (2012), é a teoria que dará a base para interrogarmos e compreendermos um determinado problema.

Além de considerar o curso muito teórico, outras carências são evidenciadas pelos sujeitos como o grande número de disciplinas do curso e a necessidade de se aprofundar mais em alguns conteúdos.

Agora as carências, eu não sei bem, assim eu acho que eu devia ter estudado mais LDB ou talvez quando eles propuseram o estudo eu não achei que fosse tão importante, os CBC, as Matrizes de Referência, tanta coisa que eu tinha que ter estudado e não estudei. [...] Eu acho que deficiência tenha sido isso, ter estudado mais esses instrumentos, por exemplo, pegar o CBC de ciência e ir a fundo, o que tenho que saber em ciências, pegar a Matriz de Referência do primeiro ao quinto ano, o que um menino de primeiro ano tem que saber, ir a fundo nisso, sabe? (pedagogo 7).

Na verdade, eu acho que porque era muita coisa, muito conteúdo para ser trabalhado e o tempo, a gente tinha aula na quarta, na sexta e no sábado. Hoje, a Educação a Distância você tem computador, na época não tinha, então era só lá. Então era tudo muito corrido, era tudo muito corrido. Eu acho que é isso. A falha está aí também, essa questão da carga horária (pedagogo 9).

O curso ele é muito amplo, então, assim, na prática mesmo quando você começa a trabalhar é, você começa a perceber as lacunas. Mas é igual, por exemplo, a questão que eu citei da dificuldade que o professorado tem com relação à leitura, ao processo de escrita, de identificação até das etapas, de qual etapa ali que a criança está. Então assim, eu lembro que quando eu comecei a trabalhar, que eu também precisava fazer essa identificação eu recorria ao meu material da graduação. Então eu acho que assim, a gente vê muita coisa e ao mesmo tempo você tem muito pouco tempo para poder, digamos assim, aprofundar. Então eu não conseguiria lhe dizer que faltou alguma coisa, eu acho que faltou mais tempo para poder aprofundar em tudo aquilo que a gente viu (pedagogo 12).

A questão da infraestrutura foi apontada por dois sujeitos, sendo que o primeiro já havia mencionado a influência dessa nas metodologias adotadas pelos formadores.

E eu lembro assim, o que era ruim era a estrutura física do prédio. O prédio não tinha uma estrutura física adequada. E eu lembro que era uma briga muito grande dos professores na época. Porque o prédio lá ele é dividido. Então tem a parte que é do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e uma partizinha que é do curso de Pedagogia. Então eu lembro que a gente estudava em sala de porão. (pedagogo 5)

Além do pouco apoio dado à pesquisa e da falta de oferta para participar de atividades de extensão, evidenciam-se também algumas ocorrências relativas ao estágio. Como o contato do estudante com a Educação Básica se deu muito em função do estágio, considerando este espaço formativo, a pesquisa revelou que algumas instituições formadoras ofereceram o estágio apenas ao fim do curso, o que pode ter comprometido a formação do licenciando por sua inserção tardia no campo ou pode também tê-la favorecido pelo fato de o aluno já possuir uma base teórica que possibilitava uma maior compreensão do campo. Entretanto duas instituições primaram pelo desenvolvimento desse, ofertando-o durante toda a graduação, favorecendo o aprendizado, a visão ampliada acerca do campo e a formação de seus discentes.

Desde o 1º período a gente já tinha pesquisa, então já começava é, vendo o que era a pesquisa. E depois já começava a fazer o estágio e a gente já tinha possibilidade de ir para a escola, de ver e tal de levar as críticas para a sala de aula, para já discutir aquilo ali (pedagogo 8).

Na visão de Pimenta e Lima (2012), o estágio pode ocorrer desde o início do curso com vistas a possibilitar a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Logo, quanto mais cedo for possibilitada essa vivência, mais cedo se proporciona ao aluno refletir sobre e a partir do seu futuro *locus* de atuação, condição fundamental para transformar a realidade.

Dos quinze pedagogos, apenas três sujeitos que se graduaram em uma instituição de ensino pública federal tiveram contato indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão, apontando para o valor que as universidades federais conferem a essas práticas, o que pode estar relacionado com o papel dessas instituições em desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. Especificamente no caso da pesquisa, essa tem sido favorecida devido aos recursos públicos e privados que ela proporciona e do *status* acadêmico que confere às instituições conforme aponta Santos (2012). Inclusive, em seus depoimentos, esses três pedagogos mencionam o desenvolvimento de atividades em laboratório reiterando a prática da pesquisa em sua formação.

Não obstante, esse fato corrobora para reiterar que a formação dos sujeitos também difere em função do *locus* formativo e que a formação obtida por esses três sujeitos pode ter sido mais abrangente que a dos demais. Assim, comungo das ideias de Borges (2000) que ressalta a necessidade de analisar de forma crítica os cursos de formação de professores com a finalidade de identificar os possíveis problemas e propor outros caminhos visando alcançar novas possibilidades de formação porque o que se espera da formação é

que se desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.47).

3.2.3. Como ocorre a formação continuada dos pedagogos?

Como já exposto, a LDB nº 9394/96 contribuiu para o investimento na formação inicial ao tornar obrigatória a formação em nível superior para os docentes que atuam na Educação Básica. Em relação à formação continuada, de acordo com Gatti (2008), no artigo 67 da referida lei é outorgada ao poder público das três esferas a responsabilidade pela promoção da valorização dos profissionais da educação, inclusive como obrigação, o aperfeiçoamento profissional continuado.

A similaridade e o significado dos termos “educação permanente, formação continuada e educação continuada” foram discutidos por Marin (1995). De acordo com Barbieri; Carvalho; Uhle (1995, p.32), “educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos termos mais utilizados”. Na concepção de Gatti, a formação continuada

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Contudo, na atualidade, ele ganha um conceito mais abrangente passando a designar-se desenvolvimento profissional. Segundo Diniz-Pereira (2010, p.2), “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do ‘desenvolvimento profissional’ dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente”.

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETTO, 2009, p.203).

Além das mudanças no termo, observamos também a necessidade de superar os antigos modelos de formação oferecidos, que desconsideravam as demandas dos próprios docentes. Percebemos a importância de se considerar o protagonismo dos professores ao propiciar as ações de formação. É preciso desenvolvê-las de forma articulada, envolvendo os docentes desde a fase de concepção dessas propostas, visão já ressaltada por Gatti e Barretto. Para as autoras, “[...] os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.231).

Ao tratar da formação continuada, dos relatos dos pedagogos emergem questões alusivas à importância dessa formação e como eles têm se formado no exercício da profissão. Nas respostas de dez profissionais, foi possível identificar a relevância que eles conferem aos processos de formação continuada, aspecto que foi bem destacado. Alguns evidenciaram a importância dessa formação tanto para eles quanto para os docentes.

A formação continuada é importantíssima, que vai de encontro ao que eu estava falando, porque ele [o pedagogo] tem que se atualizar constantemente. Porque sempre surgem coisas novas. Todo mundo está aprendendo coisas novas a cada dia, não só na área que eu atuo, mas, por exemplo, ontem eu estava participando de um grupo de estudo sobre gêneros textuais e instâncias discursivas. Isso me ajuda na hora que eu vou ajudar o professor de Português, a pensar no que ele vai trazer para a sala de aula, como que ele vai atuar. Então, o pedagogo também tem que ter esses conhecimentos de outras áreas. Não é a área dele, mas que ele precisa dar suporte nessas áreas. Então eu acho que a formação continuada ela é essencial, porque a formação inicial, ela não dá conta, sozinha, é, de todas essas demandas que existem aí. [...] Então tem que estar mesmo constantemente se atualizando. E aí a formação continuada é fundamental (pedagogo 4).

São importantes. Muito. Ainda hoje, eu mesmo na função de diretora, eu sempre procuro ler, pesquisar alguma coisa, às vezes até que está acontecendo na escola, eu procuro pesquisar, buscar conhecimento, visito sites sabe, alguns blogs, acho interessante aí eu falo muito com a pedagoga, eu falo assim, olha eu tenho algo para os professores e eu acho as coisas eu mando para elas. Então é importante a capacitação (pedagogo 9).

É, assim, para mim a formação continuada, ela tem que ter, isso independente da sua profissão. Entendeu? Seja pedagogo, médico, dentista, advogado, seja o que for, porque o mundo, muito dinâmico. As coisas mudam. Então assim, não adianta a gente pensar assim, fui lá fiz minha Graduação e pronto acabou, se não você cai na mesmice. Você fica sempre repetindo aquilo que você já tem o hábito de fazer e que você acha que está dando certo e talvez não esteja (pedagogo 12).

Eles atribuem à educação continuada um sentido de aprimoramento profissional que busca acompanhar os avanços e renovações da área em que atuam. Segundo os profissionais, a formação continuada se torna relevante por dar prosseguimento à formação de base iniciada no curso de Graduação. Além disso, expressam com clareza que tudo muda e qualquer profissional, independentemente da área de atuação, precisa de acompanhar essas

mudanças, investindo na sua própria formação. Ao analisar esses depoimentos, retomo ao que Gatti (2008, p.58) conceitua de “discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”. Gatti registra que, nos últimos anos, nos países desenvolvidos, a formação continuada tornou-se um aspecto valorizado para o trabalho haja vista as transformações provocadas pelas tecnologias e as próprias mudanças no mundo do trabalho. De certa forma, o setor educacional incorporou esse discurso.

O discurso da necessidade de renovação ainda é justificado na fala de alguns sujeitos, quando esses explicitam a pertinência do pedagogo não só acompanhar essas mudanças, mas também manter-se informado sobre sua própria área e possuir uma visão a despeito de outras áreas. Isso se deve ao fato de ser um profissional que assessora os docentes de disciplinas distintas.

O pedagogo 1 destacou que essas ações, além de relevantes, vêm crescendo, haja vista o incentivo do governo nas três esferas. Segundo ele, “[...] eu acho que é uma área que tem melhorado, até mesmo por próprio incentivo do MEC mesmo, não só de Prefeitura, Estado”. Na fala desse sujeito percebo que ele aponta para o crescimento das ações de capacitação, contudo, esse crescimento se refere mais às ações voltadas para os docentes, já que ele menciona o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal em parceria com as secretarias estaduais e municipais, que tem dentre seus eixos o foco na formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), programa do estado de Minas Gerais que tem por finalidade “oferecer apoio pedagógico à equipe escolar e garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola” (MINAS GERAIS, 2013, p.6). Registro aqui que considero essas ações mais voltadas para o professor, uma vez que no primeiro programa o foco é o professor alfabetizador e no segundo, embora envolva o especialista, trata-se de um programa de governo que, possivelmente, já tem toda a sua organização estabelecida pela SEE-MG, não sendo criado especificamente para capacitar o especialista a partir de suas demandas.

O entrevistado 14 confirma a existência do PNAIC voltado para os professores, contudo, a sua rede de ensino também ofertou vagas para os pedagogos participarem dessas ações, mas não houve interesse por parte desses, conforme pode ser observado no seu relato.

É uma ausência que tem com relação à Secretaria de Educação. Eu acho. Mas também tem uma contrapartida que eu constatei o ano passado quando eu comecei ajudar no cadastro do grupo do pessoal para o PNAIC, que eram professores do primeiro ao terceiro ano. Foram abertas vagas para os pedagogos participarem uma vez que eles iam atuar junto a esses professores e o meu desapontamento, digamos

assim, que eles não quiseram participar, na sua maioria, porque não iam receber bolsa. Muitos não participaram alegando isso. Por que os professores vão ter bolsa e nós não vamos ter bolsa? (pedagogo 14).

O pedagogo 6 comunga da mesma opinião que os demais no que tange à relevância da formação para os profissionais, porém enfatiza a falta de formação específica para o pedagogo. Segundo ele, “acho que essa falta de formação faz falta, muita falta [...]. Nos últimos anos, não está havendo nenhum [curso], nem reunião para troca de informação [...]” (pedagogo 6). Informação reiterada nos depoimentos dos pedagogos 11, 14 e 15.

Ao fazer menção à existência de um grupo de estudos entre os pedagogos, o entrevistado 11 revela que “a gente tinha até dois anos atrás, hoje não tem mais nada não”. Para o pedagogo 14, até existe encontro entre os pedagogos, contudo, esses estão voltados para a orientação legal, informar e não formar.

Não. Não tem. Eu sinto falta disso, que eu acho que tinha que investir mais na formação continuada. Tem assim, encontros de pedagogos até para discutir determinados assuntos, mas muito superficiais. É. Informação. É verdade, são momentos pontuais para tirar dúvidas, para tratar de um assunto específico, mas não assim curso voltado, não (pedagogo 14).

A existência de iniciativas menos formais é apresentada por Gatti; Barretto (2009) como atividades inerentes à formação continuada. De acordo com essas autoras, tais iniciativas

têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI; BARRETTO, 2009, p.200).

O pedagogo 15 ratifica a ausência de formação e ressalta que

[...] A Secretaria numa época mandava a gente para os congressos e pagavam. Parou também. Já parou. Se a gente quer fazer alguma coisa a gente que tem que pagar. É por conta própria. Particular. Agora tudo é do nosso bolso, você quer ir, tem que ser do nosso bolso.

Segundo o pedagogo 8 não existe uma capacitação específica. Em seu depoimento, ele aponta para a falta de formação presencial, mas cita a existência de ações de formação continuada a distância. Foi possível perceber que ele apresenta interesse nos cursos presenciais, destaca a necessidade da interação que esses promovem, entretanto demonstra desinteresse pelos cursos a distância, ressaltando uma série de dificuldades no desenvolvimento destes.

É, formação continuada eu acho que não tem sabe. [...] Eu não tive uma capacitação depois que eu entrei, sabe. [...] Teve um curso da Magistra¹¹, mas eu acho assim, você entra, o programa não está funcionando, está fora do ar. Entendeu? Eu não gosto, não gosto destes cursos on-line, não gosto. Eu acho que a gente precisa estar em contato com o outro porque eu consigo olhar para outro, para aquela outra pessoa ali [...]. Eu acho que a gente precisa desse contato. E toda vez que a gente tem algum tipo de orientação é muito assim, é a nível legal, [...] da legislação. Então assim, não tem a ver com a prática do seu dia a dia. Então não leva em consideração a sua condição, é, a escola onde você trabalha. Então eu acho que deixa a desejar (pedagogo 8).

O depoimento desse entrevistado reitera o que foi mencionado pelo pedagogo 14 no que concerne à finalidade dos encontros promovidos apresentarem mais um caráter informativo, o que também constou no depoimento do pedagogo 2: “Então mensalmente nós nos encontramos para informações que elas às vezes precisam ter que vem da Superintendência Regional de Ensino, que vem da própria Secretaria de Educação, que vem de outras Secretarias [...]”, contudo, esse profissional destacou que, na sua rede de ensino, há uma prática de encontro mensal com os pedagogos, com duração de quatro horas, buscando atender as demandas apresentadas pelo grupo de profissionais que ali trabalham. Observa-se, no entanto, é que esses encontros não são realizados exclusivamente para propiciar a formação continuada dos profissionais.

O pedagogo 5 considerou a formação continuada relevante para fundamentar suas práticas, mas explicita em seu depoimento a dicotomia existente entre a oferta e a procura e a responsabilidade pela oferta da formação. Sobre esse último aspecto, ele salienta que “quando é institucionalizado e há uma oferta facilita para a gente e facilita para o professor. Igual, para mim também, quando a instituição oferece para gente é mais fácil” (pedagogo 5).

Apenas o pedagogo 12 mencionou a existência de um setor responsável pela formação continuada na rede de ensino em que atua. Segundo ele,

A gente não pode reclamar não. Aqui em Mariana, a gente nesse sentido de formação a Secretaria tem muito essa preocupação. Se você quiser, porque são cursos que são oferecidos, você pode se inscrever e tem essa continuidade (pedagogo 12).

De acordo com esse sujeito,

Têm os cursos, igual, parceria, esse UFOP com a Escola, desde quando eu entrei, vai fazer seis, eu completo seis anos de Prefeitura esse ano, que eu estou aqui na Prefeitura de Mariana. Desde quando eu entrei eu lembro que tem essa parceria da

¹¹ MAGISTRA é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Além disso, visa ao fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de educação.

UFOP com o município. Porque eu já participei de outros cursos pela UFOP (pedagogo 12).

O entrevistado 12 ressaltou a oferta de uma formação realizada pelo Instituto de Educação Continuada (IEC – PUC Minas), que atendeu o pedagogo, gestor e professor, trabalhando a mesma temática com todos os grupos, além de o município contar com uma assessoria externa que desenvolve encontros mensais com os gestores, dos quais participam diretores, vice-diretores e pedagogos. Diante das ações instituídas, ainda havia a flexibilidade de o profissional negociar sua ausência caso queira participar de outras ações de formação, porém os custos nesses casos são por conta própria. Embora existam várias ações das quais o pedagogo pode participar, nenhuma delas é voltada especificamente para esse profissional.

O mesmo cenário em que se evidencia a relevância da formação continuada também apresenta uma contradição, pois, apesar de haver um crescimento na oferta de ações de formação voltadas para os docentes, inexitem propostas específicas para o pedagogo, como se apenas os professores demandassem essa formação. A partir do momento em que os pedagogos explicitam o interesse em participar de eventos, cursos, congressos, dentre outros, significa que existe uma demanda de formação específica para esses profissionais.

Essa contradição nos remete para três questões que necessitam ser discutidas ao tratarmos da formação continuada dos pedagogos. A primeira diz respeito à inexistência dessa formação específica; a segunda é a forma como esses profissionais têm desenvolvido sua formação continuada e, a terceira, sobre a responsabilidade pela oferta da formação. Pode-se observar que, como na maioria das vezes não há um programa sistematizado de formação continuada voltada especificamente para os pedagogos, eles acabam criando estratégias próprias de formação e participando também das ações voltadas para os professores, como pode ser observado no depoimento dos pedagogos 11 e 12.

[...] onde tem curso eu vou, faço curso pela internet, leio, pesquiso, igual esse PACTO [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa] me ajuda muito porque a gente está estudando muito, o acompanhamento pela UFMG está sendo muito legal. Da formação continuada, então até o PACTO faz com que a gente reveja a questão do planejamento da forma, do aprender (pedagogo 11).

Amanhã de manhã se Deus quiser UFOP com a Escola, tem o PACTO hoje à noite, hoje a gente está participando, do programa de formação aí do governo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (pedagogo 12).

Ao buscarem as formas próprias, os profissionais demonstram autonomia e responsabilidade na busca dessa formação, e se distanciam também do modelo da formação hegemônica que predominou há algum tempo quando as formas de capacitação se davam a partir da participação em cursos cujo participante era um mero receptor de conteúdos, a teoria

era privilegiada em detrimento da prática e do contexto no qual o participante está. Não obstante, essa falta de formação específica para o pedagogo sinaliza que o poder público da região não tem envidado esforços suficientes para garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação, conforme estabelece a LDB nº 9394/96, reiterando a necessidade de “investir no regime de colaboração entre as diversas instâncias governamentais para buscar avanços na questão da carreira e na formação dos professores” (UNESCO, 2004, p.181).

Quanto às formas de se capacitarem, os entrevistados registraram que se formam ao participarem de cursos, eventos, congressos, lendo, pesquisando, trocando ideias e experiências com outros profissionais. Isso pode ser observado nos registros que seguem.

Então um constante estudo mesmo, esse estudo não só acadêmico, mas autônomo, você ler bastante, buscar, pesquisar, trocar ideias com outras pessoas, buscar informações da prática de outras pessoas, todos esses saberes são muito importantes com essa formação continuada (pedagogo 2).

Assim, na verdade, eu mesma é que corro atrás assim de livros, que eu vou pesquisando. Aí eu vejo livros que são da área de Educação, eu participo de alguns congressos também. Quando tem algum congresso, aqui mesmo na Rede Municipal, quando teve, aí eu ia lá, olhava os livros, aí leio. Então assim, muitas leituras que eu faço, porque eu vou pesquisando, principalmente quando a Universidade faz alguma coisa que a gente sabe que ali aonde vai te mostrar o quê que está assim no momento atualizado para você trabalhar em sala de aula. [...] Então eu vou correndo atrás. Vou olhando o que está no momento, compro o livro (pedagogo 4).

Eu busquei muito, muito congresso, muito curso... Eu busco ainda, mas agora eu acho que sou mais seletiva nessa busca porque os congressos, por exemplo, eles estão acabando ficando muito iguais. Você vai ao congresso e são determinadas pessoas que estão falando e você olha os outros dois, três que vêm depois, são aquelas mesmas pessoas, aqueles mesmos assuntos, então digamos que hoje estou selecionando um pouco mais essa questão, mas tenho investido na minha formação (pedagogo 6).

Algumas das formas adotadas pelos profissionais se aproximam do modelo no qual o próprio sujeito assume o protagonismo pela sua formação, conforme foi exposto por Imbernón (2009).

Observo que a intensificação e o avanço das tecnologias, especificamente da internet, tem facilitado para o processo de formação, à medida que fazem uso dela para participar de cursos bem como para buscar artigos, revistas e demais materiais que estão on-line. Como apontam Gatti e Barretto (2009), o uso da EAD na formação continuada vem se expandindo, levando formação a um maior número de profissionais em distantes localidades. A LDB em seu artigo 87 também faz menção ao processo de formação continuada por meio da EAD e, apesar de o próprio Ministério da Educação estimular o uso da EAD para desenvolver práticas de formação continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), um dos entrevistados expôs a sua necessidade de ter um contato direto com o outro ao realizar um curso e enumerou

alguns problemas ao participar desse tipo de curso, o que, muitas vezes, está diretamente relacionado à falta de infraestrutura adequada nas escolas.

Alguns profissionais têm investido na formação por meio de ações formais, como é o caso dos pedagogos 6 e 11 que informaram que em 2013 se matricularam em uma disciplina isolada de Mestrado e dos pedagogos 3, 10, 9 e 14 que têm interesse em participar de cursos.

A minha [formação] depois que eu fiz a Pedagogia, eu fiz a Psicopedagogia como te falei. Parei na Psicopedagogia, faço os cursos que são oferecidos pelo Estado ou pela Prefeitura (pedagogo 3).

A minha formação eu gosto sempre de estar lendo. Eu gosto muito de ler, de pesquisar, de ver o que tem de novo, aí eu vou atrás de pesquisas e tudo mais. Mas eu gosto também de estar sempre estudando assim, formalmente sabe? De estar com um professor, de estar com alguém que vai estar me ajudando, me auxiliando. No momento eu não estou estudando, estou pesquisando o que vai ser o meu próximo estudo, não estou estudando. A última formação que eu tive foi com gestão, foi na área de gestão e que eu gostei muito, porque encaixa com o atualmente, na questão tanto administrativa quanto na pedagógica. Foi uma especialização. Então eu gosto muito [...] (pedagogo 10).

Investir financeiramente não. Mas quando tem oportunidade de participar de algum curso que está ao meu alcance, [...] eu sempre falo, [...] quando tiver alguma coisa, por favor, me manda que eu quero participar. Eu acho importante. Eu não posso falar assim eu invisto muito porque eu não tenho condições de ficar investindo e são caros. São caros. Mas eu gosto muito de participar, sempre que eu tenho oportunidade, procuro participar (pedagogo 9).

Igual, eu estou fazendo um curso de Pós-Graduação em Libras, é tudo por minha conta, entendeu, estou formando, mas por minha conta isso aí e não afeta em nada a carga horária, faço uns cursos menores de aperfeiçoamento na UFOP, na UFMG quando tem, fora do horário de trabalho para não criar nenhum mal-estar, mas assim, é uma formação que a gente mesmo tem que buscar (pedagogo 14).

Mediante o contexto apresentado, a situação é preocupante, pois nem todos os profissionais têm o interesse, o compromisso e a iniciativa em investir na própria capacitação como destacaram alguns sujeitos. Por outro lado, sabemos que há também outras limitações de ordem financeira e particular que os impede de participar como foi ressaltado pelos pedagogos 1 e 5.

Infelizmente, eu estou mais articulando do que participando. Por questões pessoais, de falta de tempo, questões familiares. É por exemplo, o Pacto, eu queria participar, mas eu não dei conta por problemas pessoais, minha mãe idosa que tá demandando mais cuidado (pedagogo 1).

E assim, nesse momento agora eu já não estou participando tanto, mas teve uma época, eu já participei muito, gosto muito de ir a congresso, em cursos de capacitação porque é uma forma de eu me atualizar. E a gente sempre tem uma ideia diferente quando a gente vai nesses cursos, quando a gente vai nesses congressos. No período atual da minha vida eu já não estou conseguindo fazer isso mais. Por toda uma circunstância, mas sempre que eu posso, eu quero participar de um congresso, de uma palestra, porque faz falta para a minha prática (pedagogo 5).

Portanto, se não houver interesse e a disponibilidade por parte do profissional, as condições adequadas para a oferta e a iniciativa do poder público em oferecer, alguns pedagogos deixarão de participar dessas ações e, como menciona Christov,

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças (2009, p.9-10).

Para Imbernón (2011, p.50) a formação permanente atua como um antídoto capaz de combater “práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc”.

Justifica-se também essa necessidade ao levarmos em conta que a formação inicial é realizada entre 3 a 4 anos e a atuação profissional perdura-se por 20, 30 ou mais anos, o que demanda acompanharmos as exigências do contexto em que estamos inseridos. Os depoimentos dos entrevistados sinalizam que na prática, não existe o “cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.221). A LDB é clara quando delega aos Sistemas de Ensino a tarefa de promover a valorização e o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes. Ademais, há a existência de fundos “para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como condição indispensável ao exercício da profissão” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.34).

A partir dos relatos, apenas em uma rede há um programa de formação instituído formalmente, contudo, nas demais, existe a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a Universidade Federal de Ouro Preto e outros órgãos como os governos estadual e federal.

Todavia, nenhum dos entrevistados mencionou algum curso ou ação diretamente voltados para o pedagogo, confirmando a existência de uma lacuna na formação continuada desses profissionais, o que para Gatti e Barretto (2009, p.221), se justifica pelo fato de que “a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades dos professores e da escola”. Inclusive, alguns relatos atestam que muitas das capacitações oferecidas estão focadas na legislação e não especificamente no trabalho pedagógico. Placco, Souza e Almeida (2012, p.9), ao analisarem os processos de formação continuada do coordenador pedagógico, chegaram a essa constatação revelando que são a ele oferecidos cursos que tratam “da

docência e prática dos professores, sendo raros os que oferecem formação específica para este profissional [...]”.

Esse dado comprova que não há por parte dos órgãos gestores da região pesquisada uma preocupação em realizar um diagnóstico das necessidades formativas dos pedagogos, planejando e estabelecendo junto com eles uma agenda de formação que se pautasse pelas suas reais necessidades e que atenda aos interesses desses profissionais, o que é fundamental na visão de Fusari e Rios (1995), Imbernón (2009) e de Pimenta e Lima (2012), já que professor e pedagogo não são meros executores tal como foi concebido pelo modelo da racionalidade técnica. As “reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14). As demandas e as vozes desses sujeitos precisam ser consideradas, pois, conforme afirmam essas autoras, a escola é o ponto de chegada e de partida das ações de formação continuada e, como declara Imbernón (2009), não se separa a formação do seu contexto de trabalho. Além disso, a formação não é só aperfeiçoamento profissional, “mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA; 2000, p.93) e ainda, segundo destaca Imbernón (2011), um espaço de participação e reflexão.

Os resultados aqui descritos me levam a refletir sobre as estratégias utilizadas pelas Secretarias de Educação encarregadas da formulação e da implementação das políticas de formação continuada e também sobre como podemos fortalecer o compromisso da universidade “com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profissionais docentes que elas formam”, (GATTI; BARRETTO, 2009, p.225), para tentar reverter o cenário apresentado e promover a crítica e a autonomia dos pedagogos embasadas no processo de ação-reflexão-ação. Constato que a forma como estão estruturadas as ações de formação continuada destinadas aos pedagogos não atendem ao que a lei impõe e menos ainda às demandas desses profissionais. Existe a necessidade de alterar esse processo dando-lhes voz para que evidenciem suas demandas, e essas sejam consideradas na articulação de ações planejadas considerando seu contexto, suas práticas do cotidiano escolar e as especificidades próprias da Pedagogia e da formação desses profissionais. Também se faz necessária a definição de uma estrutura para que essa formação aconteça. A formação continuada só se consolidará a partir do momento em que for elaborado um plano de trabalho coletivo, envolvendo as 3 esferas de poder da região e os verdadeiros interessados neste processo, pautado no diálogo, no compromisso e na garantia de sua continuidade. Arrisco-me

a dizer que a construção de um fórum permanente de discussão dessas ações possa se constituir o primeiro passo rumo à consolidação dessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação desenvolvida, obtive as respostas para os objetivos que foram estabelecidos, o que possibilitou responder à questão central do estudo, identificar o perfil dos pedagogos, os motivos pelos quais eles ingressaram no curso, como ocorreu sua formação inicial e ocorre a formação continuada, bem como conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia.

Os resultados alcançados demonstram que o pedagogo que atua nas instituições de ensino público da SRE-OP é o profissional formado na vigência do Parecer CFE nº 252/69, portanto, o Especialista de Educação, com grande parte habilitada para atuar com a Supervisão Pedagógica. A formação que receberam, embasada nesse parecer, teve relação com os preceitos e reformas educacionais daquela época. O currículo de característica generalista, até então em vigor, foi substituído pelo de cunho especialista. Dessa forma, a formação dos pedagogos sob a égide do Parecer CFE nº 252/69 correspondia às exigências do mercado de trabalho daquele período (BRASIL, 1969), o qual se embasava nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade (BISSOLLI DA SILVA, 2006), buscando atender os modos de produção capitalista (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010). Formava-se o especialista no professor (LIBÂNEO, 2010) e, segundo Lima (2004), fragmentava-se a realidade escolar em função das habilitações estabelecidas. Esse parecer, no entanto, foi o que melhor explicitou a identidade do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; CRUZ, 2009).

Como apenas um homem participou da pesquisa, os achados afirmam a preponderância do sexo feminino nas profissões relacionadas ao Magistério conforme vem apontando os estudos da UNESCO (2004); Carvalho (1996); Gatti; Barretto (2009); Louro (1989), dentre outros autores. Os profissionais, em sua maioria, têm na gênese de sua formação o curso de Magistério em nível médio, o fator mais citado pelos entrevistados para influenciar sua escolha pelo curso de Pedagogia, reiterando as pesquisas de Gatti; Barretto (2009); Braúna (2009) e Cruz (2011). Esses pedagogos são profissionais que deixam transparecer a satisfação e a paixão pelo trabalho que realizam em função de terem acertado na escolha da profissão, já que quatorze deles optariam novamente pelo curso de Pedagogia, caso tivessem de fazer essa escolha nos dias de hoje.

Os dados revelaram que a pesquisa não fez parte da formação inicial da maioria dos profissionais. Embora a formação profissional não possa ser desvinculada da pesquisa, na formação que os entrevistados receberam, a pesquisa foi secundarizada. Essa questão pode estar associada ao *locus* onde o pedagogo se formou (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; DINIZ-

PEREIRA, 1999; PIMENTA, 2014; LEITE; LIMA, 2010) o qual poderia ser menos exigente quanto a essas práticas ou aos currículos propostos nos quais não houve valorização da pesquisa, já que essa é uma prática das universidades que, além de inserirem a pesquisa na formação, possibilitam e propiciam aos acadêmicos outras formas de entrar em contato com a realidade educacional, sendo uma delas, a extensão. E conforme afirmam Libâneo e Pimenta (2011), a formação do pedagogo deverá ser realizada nas universidades.

Bissolli da Silva (2011) entende que todo docente necessita de uma formação mínima para a pesquisa, o que também é considerado relevante por André (2012), já que a pesquisa é uma forma de intervenção na realidade (SANTOS, 2012; IMBERNÓN, 2011) e dota o profissional de meios para questionar a própria prática e o contexto em que o sujeito está inserido, segundo Ludke (2012).

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, fica evidente que a formação acadêmica deles foi muito teórica, o que pode estar associado às metodologias utilizadas pelos formadores, sendo as mais usadas as aulas expositivas e os trabalhos em grupo realizados em sala de aula. Percebemos também que a preocupação com as disciplinas teóricas é uma característica do curso de Pedagogia (CRUZ, 2009, 2012), o que representa um receio para Gatti e Barretto (2009), já que, como profissionais, os alunos tendem a reproduzir mais no campo de atuação as experiências vivenciadas no processo formativo que as teorias, ou seja, terão uma tendência a trabalhar mais com as aulas expositivas. O fato de o curso ter sido muito teórico, também pode ter sido devido à falta de experiência na Educação Básica por parte do professor formador, conforme explicitou um dos entrevistados; em contrapartida, a presença de colegas que já atuavam em escolas contribuía para ilustrar e facilitar o entendimento da teoria pelos exemplos dados e pelos próprios debates que eles inseriam nas aulas. Esse aspecto foi um dos pontos fortes do curso que foi ressaltado, pois a troca de experiência enriquecia e favorecia o aprendizado.

A ênfase em uma formação muito teórica ainda aparece como um ponto nevrálgico do curso, visto que, na visão de alguns pedagogos, deveria ter tido mais articulação entre teoria e prática. Dessa forma, os entrevistados consideraram como a base formativa a do curso de Magistério e não a do curso de Pedagogia. De acordo com os estudos de Pimenta (1997), Gatti e Barretto (2009) e Cruz (2011), nos cursos de formação de professores há um favorecimento da teoria em detrimento da prática, todavia Ludke (2012) e Saviani (2007) defendem a teoria como esclarecimento para a prática.

Acerca do contato com a Educação Básica, os dados mostram que, para cinco entrevistados, esse contato se deu apenas a partir do estágio, enquanto para outros, houve

outras formas de inserção no campo profissional. Apenas três entrevistados se inseriram no campo profissional a partir de sua participação em atividades de extensão, o que amplia as oportunidades de conhecer e compreender o futuro campo de atuação. Apesar do estágio, a maioria citou que o realizou na sua área de habilitação, já que era uma exigência do Parecer CFE nº 252/69, mas apenas dois entrevistados realizaram o estágio no início do curso, explicitando que houve uma prática de se realizar o estágio ao final do curso, conforme mencionam Diniz-Pereira (1999) e Luz (2010). Autores como Libâneo e Pimenta (2011) vêm apontando para a necessidade de, desde o início do curso, colocar os licenciandos em contato com seu *locus* de atuação para que possam vivenciar e compreender melhor as situações reais do contexto em que irão atuar, necessidade também exposta por Imbernón (2011).

Nesta investigação, o que é destacado e aparenta ser mais grave na região pesquisada é o fato de não haver uma formação continuada voltada especificamente para os pedagogos a fim de atender as demandas e os desafios impostos pela modernidade na formação dos cidadãos, o que já foi apontado nos estudos de Gatti e Barretto (2009) e de Placco, Souza e Almeida (2012), embora a formação continuada para todos os profissionais da educação esteja estabelecida em lei (BRASIL, 1996).

Os profissionais têm se formado de forma autônoma ou a partir das formações propostas para os docentes. Essa ausência de uma formação específica para o pedagogo pode estar contribuindo para comprometer o desempenho do profissional, dos docentes, a organização do trabalho pedagógico na escola, bem como a aprendizagem dos alunos, justamente pela falta de discussão acerca das especificidades do campo pedagógico e por não considerar o protagonismo, o contexto e o que pensam e sabem os pedagogos, conforme destacam Goodson (1992); Novóia (1999); Fusari e Rios (1995), Imbernón (2009); Gatti e Barretto (2009); Pimenta e Lima (2012). Ainda assim, demonstra que a legislação não está sendo cumprida.

Em relação ao curso de Pedagogia, mediante o estudo desenvolvido, foi possível delimitar sua trajetória no Brasil; conhecer as normas legais que o constituíram desde sua criação e a origem dos questionamentos que ainda acompanham o curso. Confirmei o que muitos autores já vêm apontando em seus estudos: trata-se de um curso que desde sua criação foi muito questionado e esses questionamentos, provavelmente, foi o que o levou a ser alterado em três momentos distintos, além, é claro, da influência do contexto e das políticas educacionais de cada época. Essa pesquisa também enfatiza que as discussões acerca do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo ainda não cessaram, pois ainda não alcançamos uma formação com uma base sólida que capacite o profissional a atuar em todas as áreas

prescritas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Com a publicação das novas pesquisas que avaliam a formação oferecida à luz dessa última diretriz estabelecida, poderá ficar explícita a necessidade de se institucionalizar dois cursos, um voltado para a formação de professores e outro para a formação do especialista. Apesar de uma discussão antiga, acredito que ainda não chegamos a um consenso sobre o que deve ser e o que pode ser feito para garantir uma formação que atenda às especificidades requeridas para formar o profissional de Pedagogia.

Todavia, novas questões de pesquisa a respeito do curso e do profissional por ele formado foram se colocando durante a realização desse estudo. Dessa forma, percebo que podem se constituir pesquisas futuras a investigação acerca de como vem sendo desenvolvida a formação inicial de pedagogos em faculdades e centros universitários particulares enfocando os mesmos aspectos que se sobressaíram neste estudo como as metodologias mais utilizadas pelos professores formadores, a formação para a pesquisa, o contato do licenciando com a Educação Básica e o desenvolvimento do estágio. Outra questão a ser investigada diz respeito à formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas da rede privada e em outras superintendências regionais de ensino no estado de Minas Gerais. Como essas têm sido realizadas? Existe um levantamento das demandas de formação continuada para esses profissionais? Se sim, o que eles têm demandado para sua formação? Há uma formação específica para esse profissional ou ele também vem sendo formado a partir de ações que são voltadas para os docentes? Nessas outras superintendências há articulação entre as redes para ofertar essa formação? Se sim, como ela tem acontecido? Outro tema que pode se constituir uma investigação futura diz respeito à atuação dos coordenadores pedagógicos que se graduaram em outras áreas da licenciatura, mas ocupam esse cargo em função do disposto estabelecido no artigo 64 da LDB nº 9394/96, tal como encontramos no município de Diogo de Vasconcelos. Como se desenvolve o trabalho desses coordenadores pedagógicos? Que desafios enfrentam? Serão os mesmos desafios de um profissional formado pelo curso de Pedagogia ou a base da formação teórica recebida exerce alguma influência no desenvolvimento da atividade profissional? Como se realiza a sua formação continuada?

Durante a investigação, várias preocupações permearam o desenvolvimento do trabalho, dentre essas: para que realizar a pesquisa e qual a contribuição dela para a área da Pedagogia e da Educação. Em relação às contribuições deste estudo para área da Pedagogia e da Educação, acredito que essa pesquisa colabora para, primeiro, fomentar o debate sobre qual é o papel e a relevância da pesquisa na formação dos pedagogos, com o intuito de inseri-la no currículo a fim de garantir o seu desenvolvimento nos cursos de formação de Pedagogia. Segundo, para sensibilizar e estreitar ainda mais as relações e as parcerias existentes entre as

autoridades da região – gestores das redes municipais, da SRE-OP e da universidade – para debaterem acerca da urgência em implementar um programa de formação continuada voltada para os pedagogos, sendo essa agenda construída coletivamente e fundamentada nas reais demandas dos sujeitos, os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público dessa região.

Ao atentar para a questão da formação para a pesquisa, que foi considerada uma lacuna na formação dos entrevistados, também chamo a atenção para o *déficit* que esse componente pode causar ao limitar ou até mesmo impedir o profissional de progredir na sua carreira. Muitos estados e municípios já possuem plano de carreira que incentivam cada vez mais a qualificação dos profissionais da área educacional em programas de Mestrado e Doutorado, porém muitos servidores públicos não têm as mesmas chances de um recém graduado para ingresso nesses programas justamente pelo fato de não terem participado de projetos de iniciação científica durante a sua formação e conseqüentemente, por não saberem o mínimo necessário sobre da pesquisa. Nesse sentido, seu ingresso na Pós-Graduação se torna menos acessível e mais moroso pelo fato de não ter tido um contato prévio com a pesquisa. Assim são preteridos em função daqueles que já detêm os conhecimentos dessa prática e até mesmo uma produção científica em vias de consolidação. Esse foi um dos desafios vivenciados por esta pesquisadora iniciante e que, certamente, interfere na trajetória de todos aqueles sujeitos que se encontram sob a mesma condição e vêm buscando a qualificação profissional como observei na fala dos entrevistados 2 e 6.

Ademais, deixo registrada a dificuldade de acesso ao campo e aos seus sujeitos. Seja por conta de questões burocráticas, por desconhecimento do que seja pesquisa e de sua relevância, por falta de retorno dos pesquisadores às instituições e aos participantes e até mesmo por não a valorizar em função de não ter recebido uma formação para a pesquisa. Outras limitações aparecem em relação à autonomia para a participação dos sujeitos. Como se tratava de uma pesquisa desenvolvida na perspectiva biográfica e com foco no profissional e na sua história de vida, por que ele próprio não poderia assumir a responsabilidade por sua participação? Acredito que essa também é uma questão para ser repensada, já que foi necessário solicitar autorização às chefias desses sujeitos para contar com a participação deles.

Enfim, chego ao final desta pesquisa com a convicção de que toda prática exercida em um determinado campo de trabalho é passível de desencadear discussões teóricas. As constatações aqui evidenciadas certamente corroborarão para uma reflexão a despeito do curso de Pedagogia, da formação que é oferecida e quiçá para alterar o cenário explicitado

acerca da formação continuada desses profissionais. Acredito que os próprios pedagogos, protagonistas da pesquisa, ao tomarem conhecimento dos resultados deste estudo, começarão a repensar a sua condição de pedagogo e, de forma autônoma, a buscarem saídas com vistas a superarem o que não condiz com a realidade desejada, tal como já têm feito para se capacitarem. É por isso que julgo relevante dar voz aos pedagogos, para que explicitem a sua subjetividade e realidade, tornando possível problematizá-la dentro da própria profissão, da escola e das instituições formadoras. Concebo que esse é um dos sentidos de fazer pesquisa: trazer à tona questões do campo de investigação e de seus sujeitos para que essas sejam confrontadas com a teoria e tragam novos sentidos, novas ações. Encontra-se aí a verdadeira razão para pesquisar.

No início, eram vários os questionamentos, agora, no fim, só tenho uma certeza: a de que não esgotei toda a temática, todavia trago comigo a sensação de ter oferecido alguma contribuição para o campo educacional. Espero que a pesquisa possa, de fato, contribuir para a formação de outros sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia e na profissão de pedagogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, M. A. da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e Diretrizes Curriculares: Polêmicas e Controvérsias. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514008.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M.; ARAÚJO, R. M. B.. A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as diretrizes curriculares nacionais. *In:* Carlinda Leite; Miguel Zabalza. (Org.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. 1. ed. Porto, Portugal: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 01, p. 9055-9070.

_____. Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16504>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. *In:* DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF>>. Acesso em 14 mar. 2014.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 3, p. 55-69.

ARAÚJO, G. T. G. de. *Estágio Supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf>. Acesso em 01 dez. 2014.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. de; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. B. A escolha por pedagogia – o que revelam os estudantes. *In:* *Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, IV, 2012, Caruaru. Disponível em: http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/04/C-04/C4-81.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil – história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 4, p. 131-154.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. S.. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. Cap. 2, p. 39-62.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. n° 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. n° 100. Abr. 1969. 101-139 p.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 292/62. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: *Documenta*. n° 10. Dez. 1962. 95-101 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em 27 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 26 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 ago. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14/06/2015.

_____. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 04 jun. 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Decreto nº 22.579 de 27 de março de 1933. Regula o funcionamento das universidades brasileiras em quanto não fôr consolidada a legislação sobre ensino superior. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 28 mar. 1933. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22579-27-marco-1933-504261-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 3.454 de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 26 jul. 1941. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Lei nº 452 de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 10 jul. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 dez. 2013

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4/97. Brasília, 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Portaria nº 1.518/00. Brasília, 2000. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1518.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 867/12. Brasília, 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRAÚNA, R. de C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, XXXII, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade (s). *Revista UFG*. Goiânia, Ano XIII, v. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 23 ago. 2013.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero Algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/jun/jul. 1996. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CARVALHO, R. C. M. de. *Formação e constituição da identidade docente de licenciandos em um curso de pedagogia*. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2010/dissertacoes/Rozemara_Cabral_Mendes_de_Carvalho.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *RBPAE*, Goiânia, v.23, n.2, p. 199-227, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. In: XXIII Simpósio Brasileiro V Congresso Luso Brasileiro I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007b, Porto Alegre. Cadernos ANPAE nº 4, 2007, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/251.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. Aparelho Crítico Marta Fattori; Tradução de Ivone Castilho Beneditti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN1999.htm>>. Acesso em: 13 out. 2011.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN2002.htm>> Acesso em: 21 dez. 2013.

CRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CRISTOV, L. H. da S. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Cap. 1, p. 9-13.

_____. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, E. B. G.; CRISTOV, L. H. da S. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Cap. 5, p. 37-40.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____.; AROSA, A. de C. de C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30-68, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1124>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2008, Itajaí. p. 1-17. Disponível em: <http://www.portalpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF>. Acesso em: 07 out. 2014.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3, p. 101-129.

_____. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

_____. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 01 jul. 2015.

FUSARI, J. C.; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap. 4, p. 89-112.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. (Coord.); BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. cap. 3, p.63-78.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/home.php>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 133 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? *RBPAE*. Goiânia, v.23, n.2, p. 253-275, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 10, p.11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 14 fev. 2015.

_____.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

_____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, set./out. 2005.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; Shigunov Neto, A. (Orgs). *Formação de Professores Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.; 2013.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012. cap. 2, p. 27-54.

LUZ, T. H. B. e S. *Ser Pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/.../dissertacao/.../THAIZI_HELENA.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MICROREGIÕES DE MINAS GERAIS. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Microrregi%C3%B5es_de_Minas_Gerais>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/CARTILHApip/CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WEB.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Lei Delegada n. 180, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, MG, 21 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&comp=&ano=2011&texto=original>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Lista de Escolas*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Superintendências Regionais de Ensino*. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed., RJ: Abrasco, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. In: RAHME, M. M. F.; FRANCO, M. M.; DULCI, L. C. (Org.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*,

XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; SARMENTO, M. L. de M. Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Cap. 6, p. 41-50.

_____; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Proposição de Políticas Públicas quanto à formação de Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVI, 2012, Campinas. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

RABELO, A. O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, n. 15, p. 163-173, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1531>>. Acesso em 07 jul. 2015.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 1, p. 11-25.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, XXXIII, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

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

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*. Revista do Centro de Educação, v. 30, n. 2, julho-diciembre, p.11-26, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113 -124, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2013.

_____.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*. Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOMACAL, C. M. *Professor Pedagogo: que profissional é este?* 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94585>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeducacaoeduc.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. *In: Salto para o Futuro*. Histórias de Vida e Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Boletim 01. Março/2007. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Indicadores por localidade - Fluxo de Matrículas por município*: 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em 04 jul. 2015.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* / Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2014.

VIEIRA, S. da R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP N. 01/2006. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p. 131-155, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/ee/art09_44.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação da Pesquisadora aos Gestores

Mariana, 4 de julho de 2013.

Sr. (a) Secretário (a),

Apresentamos a V.Sa. a discente Nilzilene Imaculada Lucindo, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

A referida discente tem como meta desenvolver, sob minha orientação, a pesquisa intitulada “*Pedagogo: que profissional é este? Um estudo sobre o curso de Pedagogia e a identidade, saberes e práticas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.*”

A sua proposta de trabalho visa, por meio da investigação e pesquisa, contribuir com as práticas educativas do pedagogo, fortalecendo a sua formação e atuação com os docentes e discentes; propiciar o aperfeiçoamento das competências desse profissional e ampliar a produção e difusão do conhecimento no campo da Pedagogia.

Nesse sentido, solicitamos autorização para que a aluna possa realizar um levantamento dos pedagogos efetivos que atuam nas escolas desta rede ensino a fim de estabelecer um primeiro contato com eles e proceder à seleção daqueles que participarão da amostra da pesquisa. Após o término desta etapa, de posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitaremos autorização para dar início à pesquisa de campo na instituição em que o profissional é lotado.

Certas de contarmos com seu apoio, agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

Profa. Dra. Regina Magna B. de Araújo
Orientadora

Profa. Dra. Margareth Diniz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Ilmo. (a) Sr. (a)
Secretário (a) Municipal de Educação
Município de

Apêndice B – Carta de Apresentação da Pesquisadora aos Pedagogos

Itabirito, 18 de setembro de 2013.

Prezado (a) pedagogo (a),

Meu nome é Nilzilene Imaculada Lucindo, resido em Itabirito-MG, sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto e, atualmente, estou regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – dessa mesma Universidade.

No Mestrado, tenho como meta realizar sob a orientação da Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, a pesquisa intitulada “*Pedagogo: que profissional é este? Um estudo sobre o curso de Pedagogia e a identidade, saberes e práticas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto*”¹²

Minha pesquisa possui como objetivo geral conhecer quem é o pedagogo a partir da análise dos aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia e das narrativas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da SRE-OP, sendo objetivos específicos: identificar a fundamentação legal dos cursos de Pedagogia no período de 1939 a 2006; conhecer a prática dos pedagogos que atuam nas escolas da jurisdição da SRE-OP; verificar quais são os aspectos constituintes da identidade do pedagogo, seus saberes, suas condições de trabalho e seus processos de formação continuada; identificar quais são as atribuições conferidas ao pedagogo segundo a legislação e a prática cotidiana do trabalho escolar.

A proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir com as práticas educativas dos pedagogos, fortalecendo a sua formação e atuação junto aos docentes e discentes; propiciar o aperfeiçoamento das competências desse profissional e ampliar a produção e difusão do conhecimento no campo da Pedagogia.

Para concretizar esse trabalho, estabeleci critérios para a seleção dos sujeitos que participarão da amostra da pesquisa, sendo um desses, trabalhar com os pedagogos efetivos que atuam nas escolas da rede pública estadual e municipal dos cinco municípios que compõem a jurisdição da SRE-OP. Nesse sentido, o meu primeiro passo consistiu em solicitar autorização aos gestores das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto e também à Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto para realizar um levantamento desses profissionais.

Após a concessão da autorização e de posse do levantamento, o meu segundo passo está sendo realizado por meio desta carta, a qual busca estabelecer o primeiro contato com os pedagogos efetivos.

Assim sendo, a finalidade desta correspondência é me apresentar, apresentar o objetivo da pesquisa e convidá-los a participar deste trabalho. Para tanto, solicito sua colaboração respondendo ao questionário anexo e devolvendo-o, por gentileza, para o e-mail

¹² Após a realização da Banca de Qualificação foram realizadas alterações no título e nos objetivos de pesquisa.

nilzileneLucindo@yahoo.com.br até o dia 30/09/13. Acompanha o questionário um documento visando orientar suas respostas.

A devolução do questionário me permitirá compor um quadro com as características dos pedagogos efetivos que atuam nas escolas da jurisdição da SRE-OP para então, posteriormente, desenvolver o terceiro passo que consiste em selecionar os sujeitos que participarão da pesquisa.

Esclareço que respondendo ao questionário anexo não significa que o respondente se tornará um sujeito da pesquisa, uma vez que a escolha dos participantes será realizada após a devolução e análise de todos os questionários. Ressalto ainda que todos os pedagogos que devolverem o questionário receberão um retorno sobre quem foram os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa.

De posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitarei autorização aos Gestores responsáveis pelas redes de ensino para dar início à pesquisa de campo, bem como providenciarei a assinatura, por ambas as partes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que tem por objetivo esclarecer e proteger o sujeito da pesquisa e o pesquisador e manifestar o respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, registro que sua colaboração será de grande relevância não só para esta pesquisa que ora inicia, mas, principalmente, por oportunizar a ampliação dos estudos no campo da Pedagogia.

Certa de contar com sua participação, desde já agradeço e me coloco à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Nilzilene Lucindo
Mestranda em Educação
Licenciada em Pedagogia
Secretária Executiva – Reg. 1931 – DRT/MG
Pós-Graduada em Gestão de Pessoas com ênfase em Pedagogia Empresarial
Gestão Contemporânea da Educação Escolar e Supervisão, Orientação e Inspeção
Escolar

(Documento anexado à Carta aos Pedagogos)

ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nº:	Item a ser respondido:	O que informar para o item:
1	Município	Informar o município onde a escola está localizada.
2	Rede de Ensino	Assinalar com um X a rede a qual pertence a escola em que trabalha.
3	Escola	Informar o nome completo da escola
4	Nome	Informar o nome completo do pedagogo
5	Telefone	Informar um número de telefone do pedagogo
6	E-mail	Informar o e-mail do pedagogo
7	Vínculo	Assinalar com um X o vínculo de trabalho: efetivo ou designado
8	Cargo	Informar o cargo para o qual foi nomeado. Ex. Supervisor Pedagógico; Orientador Educacional; Pedagogo
9	Tempo de serviço no cargo	Informar o tempo de serviço em que atua no cargo. Considerar os anos e meses. Como estamos considerando a experiência do profissional, não levar em conta, o tempo em que esteve atuando em outra função. Ex.: servidor nomeado como pedagogo que atuou na Vice-direção durante 2 anos.
10	Nível de ensino em que atua	Assinalar com um X o nível de ensino em que atua como pedagogo. São opções de resposta respectivamente: Educação Infantil; 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos. Se for o caso, assinale mais de uma opção.
11	Nível de ensino que já atuou	Assinalar com um X o nível de ensino em que já atuou como pedagogo. Se for o caso, assinale mais de uma opção.
12	Tempo total de atuação no Ensino Fundamental	Informar o tempo total de atuação (-anos e meses-) como pedagogo no Ensino Fundamental. Considerar as séries de anos iniciais e finais.
13	Curso de Magistério	Informar se cursou ou não o Curso de Magistério em nível médio (Ensino Normal – habilitação de Professor de 1ª à 4ª série)
14	Ano de Conclusão do Curso Superior	Informar o ano em que concluiu a Graduação em Pedagogia.
15	Rede a que pertence a instituição de ensino superior	Assinalar com um X a rede de ensino a que pertence a instituição de ensino superior na qual concluiu o Curso de Pedagogia: Privada, Municipal, Estadual ou Federal.
16	Habilitações obtidas na Pedagogia	Assinalar com um X as habilitações obtidas no Curso de Pedagogia. São opções de resposta respectivamente: Educação Infantil; 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental;

		Matérias Pedagógicas (antiga habilitação para lecionar as disciplinas pedagógicas do curso de Magistério – Professor de 1ª a 4ª série); Supervisão Escolar; Orientação Escolar; Administração Escolar; Inspeção Escolar.
17	Pós-Graduação	Informar qual o curso de especialização cursou. Caso tenha mais de uma especialização, informar aquela que está mais relacionada com o cargo.
18	Atuação como pedagogo em outras redes de ensino	Assinalar com um X se já atuou como pedagogo na Rede Estadual, Municipal ou Particular. Informar também se já atuou como pedagogo em órgãos gestores como a Secretaria Municipal de Educação ou Superintendência Regional de Ensino.
19	Experiência como Docente, Diretor ou Vice-Diretor	Assinalar com um X se já atuou como Docente, Diretor ou Vice-diretor de Escola.
20	Participação na Pesquisa	Assinalar com um X se teria interesse em participar da pesquisa caso seja selecionado.
21	Autorização do(a) Diretor (a)	Assinalar com um X se o Diretor (a) da Escola autorizaria sua participação caso seja selecionado.

(Documento anexado à Carta aos Pedagogos)

Apêndice C - Questionário

1- Município: _____

2- Rede de ensino que atua:

() estadual () municipal

3 - Escola: _____

4- Nome: _____

5- Telefone: _____

6- E-mail: _____

7- Vínculo:

() efetivo () designado

8- Cargo: _____

9- Tempo de serviço no cargo: _____

10- Nível de ensino que atua:

() Educação Infantil

() 1º ao 5º ano

() 6º ao 9º ano

() Ensino Médio

() Educação Profissional

() Educação de Jovens e Adultos

11- Nível de ensino que já atuou:

() Educação Infantil

() 1º ao 5º ano

() 6º ao 9º ano

() Ensino Médio

() Educação Profissional

() Educação de Jovens e Adultos

12- Tempo total de atuação no Ensino Fundamental: _____

13- Habilitação para o Magistério de 1º grau (Ensino Normal - Prof. de 1ª a 4ª série):

() Sim () Não

14- Ano de conclusão do Ensino Superior: _____

15- Rede de Ensino a que pertence a instituição de ensino superior:

() Privada () Municipal () Estadual () Federal.

16- Habilitações obtidas na Pedagogia:

- Educação Infantil
- Prof. de 1ª a 4ª série
- Matérias Pedagógicas
- Supervisão Pedagógica
- Orientação Educacional
- Inspeção Escolar

17- Pós-Graduação em: _____

18- Atuação como pedagogo em outras redes de ensino:

- Estadual
- Municipal
- Particular
- Secretaria Municipal de Educação
- Superintendência Regional de Ensino

19- Tem experiência como:

- Docente
- Diretor de Escola
- Vice-diretor de Escola

20- Participaria da pesquisa:

- Sim Não

21- O Diretor da instituição autorizaria sua participação:

- Sim Não

Apêndice D - Carta de Concordância da Instituição de Ensino

A instituição de ensino _____ está sendo convidada a participar da pesquisa, “*Pedagogo: que profissional é este? Um estudo sobre o curso de Pedagogia e a identidade, saberes e práticas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto*”, que será realizada pela Mestranda Nilzilene Imaculada Lucindo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

O objetivo da pesquisa é conhecer quem é o pedagogo a partir da análise dos aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia e das narrativas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da SREOP, sendo objetivos específicos: identificar a fundamentação legal dos cursos de Pedagogia no período de 1939 a 2006; conhecer a prática dos pedagogos que atuam nas escolas da jurisdição da SREOP; verificar quais são os aspectos constituintes da identidade do pedagogo, seus saberes, suas condições de trabalho e seus processos de formação continuada; identificar quais são as atribuições conferidas ao pedagogo segundo a legislação e a prática cotidiana do trabalho escolar.

O estudo será realizado nas dependências da própria instituição de ensino ou em outro local definido pelo entrevistado. Para coleta de dados será aplicada uma entrevista semiestruturada com o pedagogo em que somente o áudio será gravado, além das anotações da pesquisadora. A entrevista será realizada em um horário combinado entre o pedagogo e o entrevistador.

Durante a realização da entrevista o pedagogo poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém ele poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

Os resultados finais serão apresentados em forma de uma Dissertação e/ou artigos científicos.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe informado sobre a participação voluntária dessa instituição no mencionado estudo, a direção concorda e autoriza a participação da instituição de ensino, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO:

Eu _____ Diretor(a) da
_____ li e entendi as
informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e
benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição
sabendo que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, 03 de fevereiro de 2014.

(Diretor da Instituição de Ensino e/ou Chefia Imediata)

Carimbo da Instituição de Ensino

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado pedagogo,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada, “*Pedagogo: que profissional é este? Um estudo sobre o curso de Pedagogia e a identidade, saberes e práticas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto*”, que será realizada pela Mestranda Nilzilene Imaculada Lucindo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

O objetivo da pesquisa é conhecer quem é o pedagogo a partir da análise dos aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia e das narrativas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da SRE-OP, sendo objetivos específicos: identificar a fundamentação legal dos cursos de Pedagogia no período de 1939 a 2006; conhecer a prática dos pedagogos que atuam nas escolas da jurisdição da SRE-OP; verificar quais são os aspectos constituintes da identidade do pedagogo, seus saberes, suas condições de trabalho e seus processos de formação continuada; identificar quais são as atribuições conferidas ao pedagogo segundo a legislação e a prática cotidiana do trabalho escolar.

O instrumento a ser utilizado com o entrevistado será uma entrevista semiestruturada enfocando temáticas sobre a vida pessoal, escolar, processo formativo e atuação profissional.

A entrevista terá somente o áudio gravado, além de minhas anotações.

Os resultados deste estudo, além de oferecer contribuições para o campo de pesquisa da Pedagogia, poderão também contribuir para as práticas educativas do pedagogo, fortalecendo a sua formação e atuação junto a docentes e discentes.

Os entrevistados não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, responsável pela pesquisa e serão incinerados após cinco anos. O equipamento de guarda dos dados se localiza na residência da pesquisadora.

Por se tratar de narrativas, o risco inclui a revelação da identidade do voluntário da pesquisa, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos

participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

A pesquisadora se responsabiliza por quaisquer danos a que possa ser acometido o participante, desde que tais danos se deem em decorrência de sua participação nesta pesquisa e após transitado e julgado.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os resultados finais serão apresentados em forma de uma Dissertação e/ou artigos científicos.

Durante a realização da entrevista, o participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

A entrevista será realizada em horário e local combinado entre o entrevistado e o entrevistador, para que não haja prejuízo na sua atuação.

O entrevistado tem liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir, em qualquer fase da pesquisa, com a Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifacio de Araújo, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx ou com a Mestranda Nilzilene Imaculada Lucindo, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, no campus Morro do Cruzeiro, na PROPP ou pelo telefone (31) 3559-1368. O CEP UFOP deverá ser consultado apenas em caso de dúvidas éticas.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, o entrevistado concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO:

Eu, _____, pedagogo da _____, me disponho a contribuir no que for preciso com a pesquisa intitulada: *“Pedagogo: que profissional é este? Um estudo sobre o curso de Pedagogia e a identidade, saberes e práticas dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto”*.

Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada e de acordo que a mesma não trará prejuízo para minhas atividades profissionais. Estou ciente da liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e somente a Mestranda e sua orientadora, Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, terão acesso às informações.

_____, 03 de fevereiro de 2014.

(pedagogo)

Apêndice F – Roteiro de Entrevista semiestruturada com o Pedagogo

A- Vida Pessoal	B- Vida Escolar	C- Processo Formativo	D- Atuação Profissional
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relevância das pesquisas e interesse em participar desta pesquisa. 2. Identificação com a área educacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desempenho Escolar 2. Incentivo e acompanhamento da família nos estudos 3. Lembranças da Educação Básica 4. Presença e atuação do pedagogo na Educação Básica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação para cursar Pedagogia. 2. Os professores da Pedagogia (formação deles, relacionamento com a turma, metodologias que adotavam, lembranças) 3. Seu processo formativo (práticas, experiências, metodologias utilizadas, contato com a pesquisa e com a educação básica, deficiências, formação recebida) 4. Aprender e ensinar a ser pedagogo 5. A escolha por uma faculdade e uma profissão hoje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percalços do início da carreira. 2. A Prática do pedagogo 3. Identidade do pedagogo, saberes, condições de trabalho e processos de formação continuada 4. Atribuições conferidas ao pedagogo segundo a legislação e a prática cotidiana do trabalho escolar 5. A formação recebida, experiência pedagógica e a abertura de portas para outras funções ou para trabalho em outros espaços.
<p>Questão final: Aspectos considerados importantes que não foram ressaltados</p>			