

RELATOS DE PEDAGOGOS DA SRE-OP SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL

Nilzilene Imaculada Lucindo¹

Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil foi instituído há 79 anos por meio do Decreto-Lei nº 1190/39 e sua história demonstra que ele foi se constituindo repleto de questionamentos. No cerne desses, estava 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. Questionamentos que, ao longo dos anos, geraram discussões e foram contribuindo para lhe impor alterações.

Após sua criação, o curso de Pedagogia foi modificado pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e nº 252/69 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2006. As modificações originadas dessas normativas acarretaram mudanças no perfil e na formação dos egressos.

Diversos autores brasileiros (AGUIAR *ET AL*, 2006; AGUIAR; MELO, 2005; BISSOLLI DA SILVA, 2006; 2011; CRUZ, 2009; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; LIBÂNEO, 2007; 2011; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2007) se dedicaram a realizar pesquisas sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo. Essas temáticas também estiveram presentes nas discussões da 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). Trata-se de uma discussão antiga, mas que ao mesmo tempo, se traduz em uma discussão bem contemporânea e relevante, já que a cada modificação que o curso passa, há a necessidade de

¹ Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto; Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Departamento de Educação da UFOP; Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: nilzilenelucindo@yahoo.com.br

avaliar os reflexos da formação que vem sendo oferecida com base na legislação que o regula, pois se trata de um curso que hoje é o responsável por formar os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aqueles profissionais que farão a gestão do sistema educacional brasileiro e em outros espaços que desenvolvem práticas educativas.

Os dados apresentados foram coletados para a realização da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, que teve como objetivo geral conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP²). Este trabalho tem por finalidade apresentar o perfil desses profissionais e focar como se constituiu seu processo de formação inicial.

O curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo no Brasil

No Brasil, o curso foi criado em 1939 pelo Decreto-Lei nº 1190/39 (BRASIL, 1939) como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. De acordo com Scheibe e Aguiar (1999) ele nasceu da preocupação com a formação de professores que atuam no Ensino Normal. Com duração de três anos, conferia aos concluintes o diploma de Bacharel em Pedagogia e aqueles que além do Bacharelado cursassem o curso de Didática que tinha a duração de um ano, recebiam o diploma de Licenciado em Pedagogia. Na vigência desse decreto, o curso diplomava o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia, profissional formado para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário. Segundo Bissolli da Silva (2011, p.142), tratava-se, de dois cursos distintos, “[...] o ‘curso de Pedagogia’, como bacharelado, e o ‘curso de didática’, como licenciatura a ser oferecido após aquele [...]”.

O curso de Pedagogia manteve-se de acordo com sua configuração inicial por vinte e três anos, tendo sua primeira alteração proposta por meio do Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL,

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.

1963) que alterou apenas o currículo estabelecendo uma base comum e outra diversificada e a duração do curso para quatro anos, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. O currículo mínimo foi fixado em sete matérias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES), mas, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias para a Licenciatura. Para Bissolli da Silva, a licenciatura deixa de se configurar como um curso de didática e, 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” (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p.145).

No ano de 1968 foi aprovada a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968), conhecida como “lei da reforma universitária”, a qual pode ser considerada um dos dispositivos que deu origem ao Parecer do CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) que introduziu uma segunda modificação no curso. Esse parecer manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e junto a essa habilitação já existente instituiu as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, fato que levou a identidade do pedagogo ser a do especialista. O currículo do curso passou a ter uma parte composta pelos fundamentos da educação comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se uma disciplina obrigatória. Mediante a instituição desse Parecer o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir o título único de Licenciado em Pedagogia.

Embora tenha gerado muitas críticas, a instituição das habilitações, segundo Libâneo e Pimenta (2011, p.22) foi uma forma de definir o “exercício profissional do pedagogo não-docente”, contudo, o cenário estabelecido na vigência do Parecer CFE nº 252/69 e que repercutiu na escola, separando o trabalho/formação do professor e do especialista e a teoria da prática, desencadeou, para Libâneo (2007), um movimento em prol de um curso voltado para a formação de professores e o fim das habilitações.

Mediante a aprovação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) foi iniciado um processo de reforma curricular e elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Depois de longos anos de debates, para o curso de Pedagogia, as diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE nº 01/2006, aprovada em 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Assim se deu

a terceira modificação no curso que passou a ter a docência como base da formação do pedagogo e foi definido como uma licenciatura destinada

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

De acordo com 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 [...]”. Para Evangelista e Triches (2008, p. 6) “[...] 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 [...]”.

Na concepção de Franco (2008, p.124), “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”. 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”. 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 e ao abrir um leque amplo de formação, a DCN evidencia, simultaneamente, a ênfase e a amplitude da formação oferecida. Resta saber se, de fato, o currículo proposto tem garantido a formação do professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação do gestor. Como apontam esses dados, há lacunas presentes na formação inicial dos pedagogos que urgem ser repensadas.

Procedimentos Metodológicos

Muitas vezes, as pesquisas da área de educação têm como objeto de estudo o professor, por isso, o interesse em dar voz aos pedagogos. Julgo que eles aguardam um momento para serem ouvidos e compartilharem suas histórias e experiências. Dar voz a esses sujeitos é trazer a tona questões relacionadas ao contexto que vivenciam, conhecer melhor as especificidades da profissão e formação profissional, os desafios e outros aspectos envolvidos na profissão do pedagogo.

Sem fazer distinção entre o profissional que exerce sua atividade dentro ou fora da sala de aula, mas considerando seu *locus* de atuação, a escola, e o lugar que ele ocupa no discurso educacional, concordo com Nóvoa (1999, p. 10) quando ele ressalta 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” (grifo do autor)”. Para Nóvoa, os saberes da experiência dos professores ainda recebem menor atenção, fala reiterada por Goodson ao citar que “particularmente no mundo de desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*” (1992, p.69). Foi com o propósito de evidenciar a voz desses sujeitos que foram delineados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) adotou como procedimentos a análise documental que tomou como estudo a legislação que trata do curso de Pedagogia no Brasil e normas correlatas; a pesquisa bibliográfica que recorreu a artigos, dissertações e teses que tratam da temática investigada e a pesquisa de campo.

Na coleta de dados, foi utilizado um questionário que buscou revelar o perfil dos entrevistados e uma entrevista semiestruturada que procurou desvelar aspectos relativos às escolhas dos sujeitos pelo curso de Pedagogia e aos seus processos formativos, dentre outras questões. Para tratar os dados foi adotada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Na seleção dos participantes da pesquisa, os critérios adotados foram o interesse em participar; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos cinco municípios que compõe a SRE-OP (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto); possuir cargo efetivo e atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. Optou-se por trabalhar com o pedagogo que atua como coordenador pedagógico e não como professor ou diretor. A escolha por escolas da rede pública se deu em função dessas serem mantidas pelo poder público e de acesso a todos os cidadãos.

Resultados e Discussões

Os estudos de Libâneo (2011) e de Franco, Libâneo e Pimenta (2007) 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, 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 (2011, p. 72).

O grupo de entrevistados foi composto por quatorze mulheres e um homem que concluíram a graduação em Pedagogia entre os anos de 1983 e 2010, na vigência do Parecer nº 252/69 e obtiveram o título de Licenciado de Pedagogia. As habilitações mais cursadas foram a Supervisão Pedagógica e o Magistério das Matérias Pedagógicas.

Conforme apontaram os dados, o número de mulheres atuando nessa profissão sobressai ao do sexo oposto, reafirmando o Magistério como uma profissão feminina. De acordo com Carvalho (1996), no Brasil, desde os anos 1920, já existe essa tendência da mulher ocupar o cargo de professora primária e, nos anos 1990, tomando por base o estado de São Paulo, a autora registra uma intensificação da presença feminina das séries iniciais para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e os cargos de especialistas. Esse dado que ressalta a presença maciça da mulher nos cursos de licenciatura e de Pedagogia também foi destacado por Gatti e Barretto (2009). “Ser professora” se constitui uma opção para mulheres, mas o desejo de “ser professor” foi o motivo que levou o sujeito do sexo masculino a ingressar no curso de Pedagogia.

Eles atuam em escolas públicas nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em MG. Não integraram o grupo, profissionais de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos visto que dos sete sujeitos identificados em ambas as cidades, dois não se interessaram em participar, um não possuía vínculo efetivo e os demais são licenciados em outras áreas com Pós-Graduação em Supervisão Escolar, retratando a realidade estabelecida pelo artigo 64 da LDB nº 9394/96 que trata da formação dos profissionais da educação.

Dos quinze entrevistados, cinco atuam na rede Estadual e dez na rede municipal de ensino, porém, ocupam cargos distintos, estabelecidos pelo curso ou pela rede de ensino em

que atuam: oito são supervisores pedagógicos; dois são orientadores educacionais e cinco pedagogos, o que demonstra que 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.

Os cargos ocupados pelos sujeitos foram aqueles 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.

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.

Os entrevistados possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). Onze possuem habilitação em Magistério de 1º grau 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 (BRASIL, 1971).

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 ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial (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.

Em relação ao *locus* de conclusão da graduação, sete sujeitos concluíram seu curso em Universidades, quatro em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. 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. 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, uma exigência das universidades.

Doze pedagogos possuem Especialização Lato Sensu e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado. A tabela 1 apresenta as áreas cursadas na Pós-Graduação.

Tabela 1 – 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.

Os dados que explicitam sobre a formação inicial desses pedagogos trazem a tona informações alusivas às metodologias utilizadas pelos formadores; ao contato com a Educação Básica; ao estágio; à pesquisa; aos pontos fortes e às lacunas do curso.

Os relatos indicaram que as metodologias mais adotadas pelos professores formadores eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários, o que coincide com os dados já apresentados por Gatti e Barretto (2009). Essas autoras revelam que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.174).

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).

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

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).

Nos depoimentos surgem 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, porém, segundo oito entrevistados o curso teve um cunho mais teórico, o que demonstra o comprometimento da relação teoria e prática, e constitui uma preocupação para Gatti e Barretto (2009). A pesquisa evidencia uma preocupação 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. Segundo os entrevistados, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

O contato do licenciando com a Educação Básica, para cinco entrevistados, se deu apenas no estágio, contudo, para os demais, esse contato foi viabilizado em outros momentos por meio da extensão e monitoria, ao desenvolverem trabalhos extraclasse além de, neste caso, poder considerar a vivência dos alunos que cursaram o Magistério e dos licenciandos que já lecionavam.

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).

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).

Libâneo e Pimenta (2011, p.55) afirmam que 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 [...]”. Para eles, os alunos precisam ser inseridos cedo no seu campo a fim de conhecer melhor os sujeitos e as situações com as quais irão trabalhar. O contato com o campo profissional de atuação é condição *sine qua non* para um bom desempenho profissional. Na atualidade, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (BRASIL, 2010) tem essa função. Gatti (2014) também aponta outros programas que fomentam a inserção de licenciandos no seu campo de atuação. Para Pimenta e Lima (2012, p.45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”. Os depoimentos não revelaram a carga-horária do estágio e nem como se dava o acompanhamento, mas seis sujeitos mencionaram que o estágio ocorreu ao final do curso, dois citaram que foi no início e treze realizaram o estágio na área em que se tornou especialista, exigência do Parecer CFE nº 252/69, que na concepção de Bissolli da Silva (2006), se deu em função de possibilitar ao portador desse título profissional uma vivência na especialidade na qual atuará.

Em relação à pesquisa na formação dos pedagogos, os relatos indicaram que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa não eram considerados, tal qual registrou Ludke (2012) ao mencionar 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. O incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deu apenas para seis entrevistados. O pedagogo 12 foi um desses seis entrevistados e fala sobre sua experiência com a pesquisa.

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).

Sete entrevistados disseram não ter tido contato com a pesquisa durante o curso e dois relataram que pesquisavam apenas para fazer os trabalhos. Nesse último caso, verifica-se que se tratava da pesquisa bibliográfica. Os relatos abaixo ilustram esse achado.

[...] 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 (pedagogo 10).

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).

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 ao apresentar o perfil dos protagonistas da pesquisa.

Para Alarcão (2001, p.12) “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa [...]”. Ao destacar a relevância da pesquisa para a formação e prática docente, Ludke (2012, p.51) declara que aquele que não tiver esse acesso terá “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”.

Dentre os pontos fortes do curso, estão a experiência daqueles que tinham cursado o Magistério e, por isso, possuíam uma base formativa; a presença dos colegas que já atuavam, pois essa contribuía para fomentar o debate acerca das questões teóricas; realizar o estágio no início do curso e a obrigatoriedade de cursá-lo mesmo já sendo docente; a formação dos professores universitários; as habilitações e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos.

[...] 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).

[...] 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).

Como lacunas, os entrevistados destacaram o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que para alguns, a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Enfatizaram que parte da base de formação foi obtida no Magistério e um dos entrevistados destacou que as práticas voltavam-se mais para o trabalho do docente que para o trabalho do especialista.

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).

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).

Cruz (2011, p.73) afirma que 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”. Uma formação que articule teoria e prática é o caminho para alcançar uma prática pedagógica mais reflexiva.

Além das lacunas já descritas, foi citado ainda o grande número de disciplinas do curso; a necessidade de se aprofundar em alguns conteúdos; a infraestrutura que influenciava a adoção de metodologias; o pouco apoio à pesquisa; a falta de oferta de atividades de extensão; realizar estágio ao final do curso.

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).

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).

Considerações Finais

A história do curso de Pedagogia demonstra alguns dos impasses pelos quais o curso de Pedagogia passou durante sua existência e que persistem até os dias atuais. A necessidade de avaliar constantemente a formação que vem sendo ofertada nesse curso surge em função dessas alterações sofridas e devido à sua relevância por se tratar de um curso de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Os pedagogos da SRE-OP são os especialistas, formados na vigência do Parecer CFE nº 252/69, quando o curso estava estruturado por habilitações. São em sua maioria mulheres que tem na sua base de formação o curso de Magistério. Esses profissionais ocupam cargos distintos, estabelecidos em função do curso e da rede em que atuam, evidenciando a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados por esse curso.

Ao desvelar a formação inicial, os dados indicaram que essa varia em função do *locus* em que se realiza; a pesquisa na formação é fundamental; existe a necessidade de propiciar outras formas de inserção dos licenciandos no seu futuro campo de atuação, buscando extrapolar a forma tradicional que se dá por meio do estágio e é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre a formação teórica e prática para que uma não sobressaia sobre a outra, já que ambas são primordiais. Os dados ainda destacaram algumas lacunas do curso.

Estudos como este podem trazer contribuições para se repensar a oferta do curso de Pedagogia em outras instituições de ensino superior e para reverter o cenário pelo qual alguns protagonistas da pesquisa estiveram sujeitos, o qual não possibilitou a sua participação na pesquisa e em outras atividades que poderiam ter propiciado uma formação mais abrangente.

Referências

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.

AGUIAR, M. A. da S.; 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.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

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

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

BISSOLLI DA SILVA, C. S. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª. 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.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

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.

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.

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.

CRUZ, G. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF>. Acesso em: 07 out. 2014.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. 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.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

GATTI, B. A. (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.

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*. 2ª ed. Porto: Porto, 1992.

LIBÂNEO, José 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*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

LIBÂNEO, José C. 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.

LIBÂNEO, José C.; 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*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

LUDKE, M. 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*. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 2, p. 27-54.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

SCHEIBE, L.; 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.