

# **PERFIL, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E. DE OURO PRETO**

Nilzilene Imaculada **Lucindo** – UFOP

Agência Financiadora: CAPES / UFOP

## **Resumo**

Esta pesquisa investigou quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Buscou conhecer os aspectos legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil desses pedagogos e os motivos que os levaram a ingressar no curso; verificar como ocorreu sua formação inicial e como ocorre a formação continuada. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, bibliográfica e de campo que fez uso de questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram que as discussões sobre o curso e a formação do pedagogo ainda não cessaram, pois se faz necessário avaliar a formação oferecida à luz da Resolução CNE 01/2006. Os protagonistas da pesquisa se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 e o curso de Magistério foi decisivo para que cursassem Pedagogia. A formação inicial foi mais teórica que prática e na formação continuada foi constatada uma lacuna, pois, na região pesquisada, inexistia a oferta de uma formação específica para o pedagogo, fazendo com que eles buscassem formas próprias de formação.

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

# **PERFIL, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E. DE OURO PRETO**

## **INTRODUÇÃO**

O curso de Pedagogia no Brasil viveu permeado por discussões acerca do currículo proposto, do profissional a ser formado e do campo de atuação dos egressos, discussões essas que influenciaram a sua constituição em 3 momentos distintos,

levando-o a ser configurado em 4 marcos legais, se considerarmos como primeiro marco a criação do curso em 1939. Cada marco constituiu uma referência capaz de elucidar o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, bem como traçar um tipo de perfil profissional do egresso.

Os dados deste trabalho são fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo objetivo geral foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (S.R.E.O.P.) e como objetivos específicos buscava conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E.O.P.; investigar os motivos que levaram esses pedagogos a ingressarem no curso; verificar como se constituiu sua formação inicial e como vem ocorrendo a formação continuada.

O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido na perspectiva biográfica e quatro categorias fundamentaram a investigação: vida pessoal; vida escolar; processo formativo e atuação profissional. O estabelecimento dessas categorias contribuiu para revelar a trajetória dos entrevistados e enquadrar a pesquisa nesta perspectiva, justamente, por tratar da história de vida dos pedagogos.

A metodologia adotada privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para coletar os dados utilizou-se um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada a partir de um roteiro elaborado com questões abertas.

Na seleção dos pedagogos os critérios adotados foram o interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos 5 municípios da jurisdição da S.R.E.O.P. (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto); possuir cargo efetivo e atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. Fiz opção por trabalhar com o pedagogo que atua como coordenador pedagógico e não como professor ou gestor.

A pesquisa foi fundamentada nos documentos oficiais que regulamentaram o curso de Pedagogia e no referencial teórico de Libâneo (2001, 2005, 2007, 2011); Libâneo e Pimenta (1999); Franco, Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta (2014); Marin (2014); Gatti e Barreto (2009); Albuquerque, Haas e Araújo (2012); Cruz (2009, 2011,

2012), dentre outros. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo como referencial metodológico os estudos de Bardin (2011).

## **A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

O curso de Pedagogia no Brasil foi marcado por 4 marcos legais que o regulamentaram e ainda introduziram-lhe algumas modificações: Decreto-Lei 1190/39; Parecer CFE nº 251/62; Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006.

O primeiro marco legal, o Decreto-Lei 1190/39, foi o responsável pela criação do curso que surgiu como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de 3 anos, aos seus concluintes era conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia e com a conclusão do curso de Didática, que tinha a duração de 1 ano, era conferido o diploma de Licenciado em Pedagogia. Assim, o curso se incumbiu de diplomar o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário.

O segundo marco, o Parecer CFE nº 251/62, fixou o currículo mínimo e a duração do curso. O curso passou a ter a duração de 4 anos para o Bacharelado e Licenciatura. O currículo mínimo consistia em 07 matérias, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES, contudo, para a Licenciatura, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias.

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. O currículo passou a ter uma parte 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 disciplina obrigatória do curso. A partir da vigência deste Parecer, o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir apenas o título único de Licenciado em Pedagogia.

O último marco legal, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, após um longo período de debates, definiu a docência como base da formação do pedagogo e extinguiu as habilitações do curso, as quais poderão ser cursadas na Pós-Graduação, abertas a qualquer licenciado. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi destinado

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 (BRASIL, 2006, p.2).

Seus egressos ainda podem atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos educativos em espaços escolares e não escolares.

Ao olharmos para a história do curso, verificamos que a cada parecer foram suscitadas dúvidas que colocavam em evidência a fragilidade do curso quanto à identidade, a formação oferecida e o campo de atuação do pedagogo. 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)

Quanto à sua fragmentação, na vigência do Decreto 1190/39, o curso era assim considerado pela separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, o antigo esquema “3 + 1”. Essa fragmentação prevaleceu na vigência do Parecer 251/62 e no Parecer 252/69.

Na concepção de Libâneo a instituição das habilitações geraram críticas, por parte do Comitê Pró-Participação na formação do educador, 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).

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

A divisão social do trabalho estava implícita no contexto daquela sociedade e, dessa forma, ela também se repercutiu na escola, havendo uma separação entre o trabalho/formação do professor e do especialista e entre a teoria e a prática. Esse cenário, segundo Libâneo (2007), influenciou a defesa do movimento em prol de um

curso voltado para a formação de professores e do extermínio das habilitações, o que fez com que o curso de Pedagogia fosse reduzido apenas à docência.

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 (1999, p.252).

Com a redução do curso à docência, 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)

para se tornar “o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (LIBÂNEO, 2007, p.30). 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).

A Resolução CNE 01/2006 estabelece que a base do curso de Pedagogia é a docência, mas também abre um leque amplo de formação. Os questionamentos acerca do curso não cessaram com a publicação das últimas diretrizes, pois, a discussão volta-se para a amplitude da formação 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 e na gestão.

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 na vigência desta resolução.

Albuquerque, Haas e Araújo realizaram uma pesquisa com professores que atuam nesses cursos em 3 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 chegaram 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 participantes dessa 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 açodamento 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 (2014, p.12).

Compreensão similar é exposta por Nunes e Araújo (2014) que ao desenvolverem uma pesquisa para 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). Logo, pode-se inferir que as diretrizes publicadas em 2006 refletem o jogo de intenções opostas que corroborou para reduzir o significado da Pedagogia e do pedagogo, ao mesmo tempo em que amplia o significado de docência em detrimento da ampliação do significado da Pedagogia, gerando mais contradições na formação deste profissional. Talvez, de fato daqui a alguns anos se torne 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 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) (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”.

## **OS ACHADOS DA PESQUISA**

### **Os protagonistas da pesquisa e seu perfil**

A amostra foi constituída por 14 mulheres e 1 homem, totalizando 15 sujeitos<sup>1</sup> que concluíram o curso de Pedagogia entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer 252/69 e obtiveram as habilitações que eram proporcionadas pelo curso de Pedagogia, sendo Supervisão Escolar a habilitação mais cursada.

Em relação ao gênero, constata-se que o Magistério ainda é uma profissão tipicamente feminina. Para Gatti e Barreto, “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (2009, p.162). Apesar de “ser professora” se constituir numa opção para as mulheres, o homem ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”. Desejo que influencia a escolha desse sujeito pelo Magistério, bem como de muitos outros que fazem a opção pela Licenciatura, segundo Gatti e Barreto (2009).

Os entrevistados atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais, sendo que 05 atuam na rede estadual e 10 na rede municipal de ensino.

Todos cursaram Pedagogia, porém, ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo curso ou pela rede de ensino em que atuam: 8 são supervisores pedagógicos; 2 são orientadores educacionais e 5 pedagogos. Esses foram os cargos para os quais os profissionais foram admitidos, todavia, hoje, 3 profissionais atuam na função de diretor de escola; 1 na coordenação dos supervisores pedagógicos da rede municipal e 1 atua em duas funções: supervisor e inspetor. Quanto ao tempo de atuação

---

<sup>1</sup> Embora a amostra seja constituída por sujeitos do sexo feminino e masculino, ao apresentarmos os dados trataremos os entrevistados por pedagogos.

no cargo, 4 profissionais têm até 5 anos, 6 já atuam entre 10 e 15 anos e 5 possuem entre 15 a 20 anos de atuação.

Os entrevistados também possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). A L.D.B. 9394/96 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”.

Cursaram a habilitação em Magistério de 1º grau, 11 pedagogos, sendo 10 para atuar de 1ª à 4ª série e 1 para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme dispunha o art. 30 da Lei 5692/71. Cruz (2011) concluiu em estudos realizados com pedagogos que o curso de Magistério mantém uma relação muito próxima com o curso de Pedagogia, pois muitos concluintes do Magistério ingressam na Pedagogia.

Dos 15 entrevistados, 5 se graduaram na instituição privada, 6 na estadual e 4 na federal. Quanto ao tipo de instituição, 7 sujeitos concluíram seu curso em Universidades, 4 em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. Ao discutirem sobre a organização acadêmica do ensino superior, Scheibe e Aguiar (1999) alertam para a distinção existente entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e lugar onde se desenvolverá a formação docente, o menos honeroso.

Em relação à Pós-Graduação, 12 possuem Especialização Lato Sensu e 1 Mestrado em Pedagogia Profissional.

### **Por que ingressaram no curso de Pedagogia?**

Os motivos que conduziram os pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia são diversos: “a influência do Magistério”, “a influência de professores”, “a influência da família”, “o interesse próprio” e até mesmo, “a falta de opção”, contudo, nos depoimentos “a influência exercida pelo curso de Magistério” sobressai.

[...] 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 pra fazer Pedagogia começou aí, desde o curso de Magistério (pedagogo 5)

Em menor proporção, outros motivos são explicitados: “por opção e por gostar”, “por exigência da L.D.B.”, “pelas habilitações”, “por influência de colegas”, “por compreender a finalidade da educação”, “para dar aulas”.



Os fatores que influenciaram a escolha dos entrevistados pela Pedagogia originam-se de questões pessoais e da influência que o ambiente exerceu sobre eles em momentos distintos. Assim, ao identificar as referências que determinaram essas escolhas, comungo das ideias de Cunha que relata 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).

O curso de Magistério se constituiu como um fator que exerceu grande influência para que os pedagogos se identificassem com a área educacional e, ao cursá-lo, muitos foram tomando gosto pela profissão e consolidando o interesse em atuar na educação. Esse aspecto remete à proximidade existente entre o curso Normal e o curso de Pedagogia, conforme Cruz (2011).

### **A formação inicial no curso de Pedagogia**

Ao investigar a formação inicial dos pedagogos, a pesquisa evidenciou aspectos relativos às metodologias adotadas pelos formadores, ao contato do graduando com a Educação Básica e a pesquisa, explicitando ainda aspectos fortes e deficitários do curso. 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 [...] (pedagogo 1).  
Expositiva e grupo. Expositiva e grupo. Era, estava naquela fase. É para você ver que tem 30 anos isso né. Expositiva e grupo. Era muito grupo de estudo. Muito livro para ler (pedagogo 13).

Sobre as estratégias utilizadas pela maioria dos professores, Gatti e Barreto (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”. Embora os docentes fizessem uso de outras metodologias, para 53,33% dos entrevistados, o curso se configurou como mais teórico e menos prático, o que constitui uma preocupação para Gatti e Barreto (2009) por comprometer a relação teoria x prática. Para os pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

[...] 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 tipo, montar uma grade curricular. Aqui eu não via absolutamente nada disso, muito mais discussão teórica, muito texto, [...] (pedagogo 6).

Esse dado reitera a conclusão apontada por Cruz, no qual o curso de Pedagogia “ênfatuou mais a dimensão teórica do que prática” (2012, p.153) 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)

Somente um entrevistado afirmou que houve equilíbrio entre teoria e prática. Na percepção de Gatti e Barreto (2009, p. 175) “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”.

Para um terço dos entrevistados, o contato do licenciando com a Educação Básica foi 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).

Para os demais, esse contato foi viabilizado em outros momentos. Alguns participaram de projetos de extensão, monitoria, desenvolveram trabalhos extraclasse e é importante considerar a vivência do aluno do curso de Magistério.

O estímulo à participação em projetos de pesquisa não era considerado na formação, pois se deu apenas para 40% dos entrevistados. Disse não ter tido contato com a pesquisa durante o curso 46,7% e 13,3% relatou que pesquisava para fazer os trabalhos.

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)

O estudo revelou que faltou estimular a prática investigativa por meio do desenvolvimento da pesquisa a qual 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. Esses resultados se aproximam daqueles encontrados por Gatti e Barreto, 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).

Como pontos fortes do curso, os sujeitos citam a experiência daqueles que tinham cursado o Magistério e que já atuavam, pois, contribuíam para fomentar o debate das questões teóricas e para diversificar os exemplos inerentes às práticas.

[...] 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).

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). Todavia, outros aspectos são elencados, como realizar o estágio no início do curso, a obrigatoriedade de realizar o estágio mesmo já tendo experiência na docência, a formação dos professores pela bagagem que possuíam, as habilitações oferecidas e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos.

Destaca-se como ponto deficitário o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Soma-se a isso, o grande número de disciplinas, a necessidade de se aprofundar em alguns conteúdos, o pouco apoio dado à pesquisa e a falta de oferta para participar de atividades de extensão. Evidencia-se também algumas ocorrências relativas ao estágio como o fato de algumas instituições formadoras oferecerem o estágio apenas ao final do curso.

Na visão de Pimenta (1997, p.13-14), a finalidade do estágio é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar”. Logo, quanto mais cedo for possibilitada essa vivência, mais cedo se possibilita ao aluno refletir sobre e a partir do seu futuro *locus* de atuação.

Apenas 3 sujeitos que se graduaram em uma universidade federal tiveram contato indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão.

### **A formação continuada dos pedagogos**

Nas respostas de 10 profissionais foi possível identificar a relevância conferida aos processos de formação continuada. Alguns evidenciaram essa importância tanto para si 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, né. 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. [...] (pedagogo 4).

Eles atribuem à educação continuada um sentido de aprimoramento profissional que busca acompanhar os avanços da área em que atuam, sendo relevante por dar prosseguimento à formação inicial. Os depoimentos aludem ao que Gatti (2008, p.58) conceitua de “discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”. Gatti registra que nos últimos anos a formação continuada tornou-se um aspecto valorizado e o setor educacional incorporou esse discurso.

O pedagogo 1 destacou que essas ações, além de relevantes, vêm crescendo, haja vista o incentivo do governo nas três esferas, contudo, percebe-se na sua fala a menção às ações para docentes. O pedagogo 6 que comunga da mesma opinião do colega no que tange à relevância da formação, 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 ta havendo nenhum [curso], nem reunião pra troca de informação [...]” (pedagogo 6). O pedagogo 15 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 não. Agora tudo é do nosso bolso, você quer ir, alguma coisa tem que ser do nosso bolso.

Nos depoimentos, foi registrada a indefinição quanto à responsabilidade pela oferta e a existência de ações de formação à distância, as quais apresentam algumas limitações. Apenas um pedagogo mencionou a existência de um programa de formação continuada institucionalizado na rede em que atua, porém não é específica para ele.

A pesquisa evidencia uma clara visão dos pedagogos acerca da formação continuada, mas também remete a 3 questões que necessitam ser discutidas ao tratarmos da formação continuada dos pedagogos: a inexistência da formação específica para este profissional, a forma como eles têm desenvolvido sua formação continuada e a responsabilidade pela oferta da formação.

A ausência de uma formação específica conduz os pedagogos a criarem estratégias próprias e a participar das ações voltadas para os professores. Ao buscarem formas próprias, eles se distanciam do modelo da formação hegemônica que predominou há algum tempo. Não obstante, a falta de oferta sinaliza que o poder

público da região não têm envidado esforços suficientes para garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação.

Os entrevistados se formam participando de cursos, eventos, congressos, lendo, pesquisando, trocando ideias e experiências com outros profissionais. Alguns profissionais têm investido na formação matriculando-se em disciplina isolada de Mestrado ou em cursos de aperfeiçoamento ou especialização.

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 prevista 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 com para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (2010, p.9-10).

É preciso levar em conta que a formação inicial é realizada entre 3 a 4 anos e a atuação profissional perdura-se por 20, 30 anos ou mais, exigindo o acompanhamento das demandas do contexto atual. Na prática não existe o “cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada” (Gatti e Barreto, 2009, p.221) e a L.D.B. é clara quando delega aos Sistemas de Ensino a tarefa de promover a valorização e o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes.

Esta pesquisa confirma a existência de uma lacuna na formação continuada dos pedagogos, o que para Gatti e Barreto (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”. Para Placco, Souza e Almeida (2012, p.9) são oferecidos a esses, 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 com os profissionais, uma agenda de formação que atenda aos seus interesses.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa reitera que as discussões a respeito do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo ainda não cessaram. Com a publicação de novas pesquisas que avaliam a formação oferecida à luz da última diretriz do curso, fica explícita a

necessidade de se institucionalizar dois cursos, um voltado para a formação de professores e outro para a formação do especialista, tal como defendem Marin (2014), Libâneo; Franco e Pimenta (2011).

Ainda não chegamos a um consenso sobre o que pode ser feito para garantir uma formação densa e que atenda às especificidades requeridas na formação do profissional de Pedagogia, tanto é que ao iniciar esta pesquisa um dos sujeitos ao falar do seu interesse em participar da mesma, retoma essa questão.

Eu sempre me interesse 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).

A partir do estudo desenvolvido foi possível caracterizar o perfil dos pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da S.R.E.O.P., identificar os motivos pelos quais eles ingressaram no curso, como ocorreu sua formação inicial e “vem” ocorrendo a formação continuada.

Os dados revelaram que a pesquisa não fez parte da formação inicial da maioria dos profissionais, sendo que a formação profissional não pode ser desvinculada da pesquisa. Essa questão pode estar associada ao *locus* onde o pedagogo se formou, o qual poderia ser menos exigente quanto a essas práticas e diferindo-se das universidades que, além da oferta de pesquisa, propiciam outras formas de entrar em contato com a realidade educacional como a extensão. Nos depoimentos fica evidente que o curso foi muito teórico, apontando que não houve um equilíbrio entre teoria e prática.

O que salta aos olhos na pesquisa e aparenta ser mais grave na região pesquisada é o fato de não haver uma formação continuada voltada especificamente para os pedagogos e que possa atender as demandas que a modernidade vem impondo na formação dos cidadãos. Os profissionais têm se formado de forma autônoma ou a partir das formações propostas para os docentes. Essa ausência de formação exclusiva para o pedagogo pode estar corroborando para comprometer o desempenho do profissional, dos docentes, a organização do trabalho pedagógico na escola bem como a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, acredita-se que essa pesquisa possa colaborar para, primeiro, fomentar o debate sobre qual é a relevância da pesquisa na formação dos pedagogos

para garantir o seu desenvolvimento nos cursos de Pedagogia. Segundo, para demonstrar às autoridades da região - gestores das redes municipais, da S.R.E.O.P. e universidade – a necessidade e urgência de se implementar um programa de formação continuada voltada para os pedagogos, sendo essa agenda construída coletivamente e fundamentada nas reais demandas dos pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público dessa região.

## REFERÊNCIAS

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.* 1ed. Porto, Portugal: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 01, p. 9055-9070.

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

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Pedagogia Parecer nº 251/62. *In: Revista Documenta.* nº 11, p.59-66, jan./fev., 1963.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Currículo de Pedagogia Parecer nº 252. *In: Revista Documenta.* nº 100, p.101-139, abr., 1969.

\_\_\_\_\_. 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 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1190 foi aprovado em 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

CRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Christov, Luiza Helena da Silva (org.) O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CRUZ, G. B. 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.

\_\_\_\_\_. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 220p.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

CUNHA, M. I. 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

FRANCO, M. A. S.; 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.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte - MG, v. 11, n. 65, p. 52-63, 2005.

\_\_\_\_\_. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em 14 fev. 2015



\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99

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: Monica Maria Farid Rahme; Marco Melo Franco; Luciana Crivelari Dulci. (Org.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão*. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. Disponível em: < <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> >. Acesso em: 24 jan. 2015.

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: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 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?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Proposição de Políticas Públicas quanto à formação de Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores. In: XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf) Acesso em 30 de abril de 2014.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

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.