

OS PEDAGOGOS DA SRE-OURO PRETO-MG E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA

Nilzilene Imaculada Lucindo - UFOP

Resumo: O trabalho apresentado integra uma pesquisa de Mestrado que buscou conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). Esta comunicação tem por finalidade apresentar o perfil e os processos formativos desses profissionais, ressaltando como se constituiu a formação inicial e como ocorre a formação continuada no âmbito de sua atuação profissional. O estudo de abordagem qualitativa privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo e na coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados desenvolveu-se a partir dos relatos dos profissionais, tendo por base a análise de conteúdo. Participaram do estudo quinze profissionais que atuam em três dos cinco municípios que compõe a região pesquisada. Os resultados indicaram que doze profissionais cursaram o Magistério, todos os pedagogos se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 quando o curso de Pedagogia estava estruturado por habilitações e a Supervisão Escolar foi a habilitação mais cursada. Cinco entrevistados ocupam o cargo de pedagogo, oito de supervisores e dois de orientadores. Esses cargos foram definidos em função do curso e da rede em que atuam e demonstram a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia. Na formação inicial as metodologias mais adotadas foram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. A formação foi considerada mais teórica que prática, houve pouco incentivo ao desenvolvimento da pesquisa e o contato com o campo de atuação profissional se dava mais a partir do estágio. Quanto à formação continuada, os pedagogos se formam participando de cursos, congressos, pesquisando e trocando experiências com outros profissionais. Também participam das formações ofertadas aos docentes, já que não há uma formação continuada específica para os pedagogos.

Palavras-chave: Pedagogo; Formação Inicial; Formação Continuada.

Introdução

Há muito tempo que a formação do pedagogo no Brasil tem se revelado um constante desafio. Embora o curso de Pedagogia tenha sido instituído há 77 anos por meio do Decreto-Lei 1190/39, ele se constituiu como um curso repleto de questionamentos. No cerne desses, estava o currículo proposto, o profissional a ser formado e o campo de atuação dos egressos. As discussões geradas em torno desses questionamentos, as influências dadas pelo contexto de cada época contribuíram para lhe impor alterações, levando-o a ser reconstituído em três momentos: 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 propostas em cada um desses marcos legais constituíram a história do curso e promoveram mudanças no perfil e na formação de seus egressos.

No Brasil, há uma série de estudos realizados sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2013; BISSOLLI DA SILVA, 2011; CRUZ, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2007; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; NUNES; ARAÚJO, 2014; PIMENTA, 2014), dentre outros autores. A discussão sobre esse curso é atual, pois na contemporaneidade, algumas pesquisas avaliam o impacto da última diretriz estabelecida na formação, além de ser um curso que necessita estar em constante discussão por ser o responsável pela formação dos profissionais que atuarão nas primeiras etapas da Educação Básica.

Os dados aqui apresentados foram coletados para a realização da pesquisa de Mestrado que teve como objetivo conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. O trabalho que integra este painel tem por finalidade apresentar o perfil e os processos formativos desses pedagogos, ressaltando como se constituiu a formação inicial e como ocorre a formação continuada no âmbito de sua atuação profissional.

Referencial Teórico

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 e formava primeiro o bacharel em três anos que, para se tornar professor, frequentava o curso de Didática que tinha a duração de um ano. Mediante a disposição proposta no currículo do curso, o bacharelado prevaleceu em detrimento da docência explicitando que a formação do pedagogo nesse período foi caracterizada pela separação entre bacharelado e licenciatura. Ao ser instituído não havia clareza sobre o *locus* de atuação do profissional, o mais certo é que atuaria como docente no Ensino Normal, podendo atuar ainda como Técnico em Educação, no Ministério da Educação, *locus* que foi definido a partir de 1943, quando o diploma de Bacharel em Pedagogia passou a ser exigido para ocupar os cargos nessa instituição.

A primeira modificação surgiu por meio do Parecer CFE nº 251/62 que alterou apenas o currículo estabelecendo uma base comum e outra diversificada e a duração do curso para quatro anos. Da forma como o currículo estava sendo proposto, Valnir Chagas deixa claro que “ensejava a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas [sic] as tarefas não-docentes da atividade educacional [...]” (BRASIL, 1963, p.64). 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 mesmo ano da publicação do Parecer CFE nº 251/62 foi aprovado o Parecer CFE nº 292 em 14/11/62, de autoria de Valnir Chagas, que estabeleceu as matérias pedagógicas do currículo mínimo dos cursos que habilitam para a docência. Segundo Cruz (2011, p.39), 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”.

Mediante a aprovação da Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968, uma nova alteração se impôs para o curso. Cumprindo o que determinava a lei, 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. Foi colocado um fim na distinção entre bacharelado e licenciado e o curso passou a conferir apenas o título de licenciado. 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.

Libâneo e Pimenta (2011, p.22) registram que a instituição das habilitações representou uma forma de definir o “exercício profissional do pedagogo não-docente”, mas gerou muitas críticas por 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). A divisão social do trabalho implícita no contexto daquela sociedade se repercutiu na escola, havendo uma separação entre o trabalho/formação do professor e do especialista e entre a teoria e a prática. O cenário estabelecido na vigência 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, reduzindo o curso de Pedagogia à docência, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Após a aprovação da LDB nº 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação iniciou um processo de reforma curricular e elaboração das

diretrizes curriculares para os cursos de graduação. No caso do curso de Pedagogia, as diretrizes aprovadas definiram a docência como base da formação do pedagogo e o curso foi definido como uma licenciatura. Ao estabelecer a docência como a base de formação 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, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão.

A diversidade de formação profissional é uma preocupação para Leite e Lima (2010), devido ao *locus* de formação, já que esse pode se tratar de uma instituição descomprometida com a formação docente e ofertar todas as modalidades formativas dentro de uma carga horária insuficiente para contemplar todas elas. Nunes e Araújo (2014) investigando que profissional vem sendo formado no curso de Pedagogia, concluem que o curso privilegia a formação docente, não forma o gestor, deixando de formar também o professor da Educação Infantil.

Ao analisarem o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia de três instituições da região sudeste, construídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, Albuquerque, Haas e Araújo (2013, p.112) destacam 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”. No entendimento de 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 [...]”.

Metodologia

O estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) privilegiou a pesquisa documental; a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Para coletar os dados, foi utilizado um questionário e uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a metodologia proposta por Bardin (2011).

Para selecionar os quinze participantes os critérios adotados foram o interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público de 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 em trabalhar com o pedagogo que atua na coordenação pedagógica e não com o professor ou gestor. A escolha pelas escolas da rede pública se deu em função dessas serem mantidas pelo poder público e permitir o acesso de todos os cidadãos.

Resultados e Discussões

Os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: do perfil

Participaram da pesquisa quatorze mulheres e um homem que concluíram a graduação entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer nº 252/69, obtiveram o título de Licenciado de Pedagogia e as habilitações proporcionadas pelo curso, sendo a Supervisão Pedagógica, a habilitação mais cursada.

Em relação ao gênero, o Magistério é ainda uma profissão feminina. Gatti e Barretto evidenciam que “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (2009, p.162). “Ser professora” se constitui uma opção para as mulheres, mas o único sujeito masculino que integra o grupo ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”.

Os entrevistados atuam em escolas públicas de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais já que não foram contemplados 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.

Cinco sujeitos atuam na rede Estadual e dez na rede municipal, mas, os cargos se diferenciam em função do que foi estabelecido pelo curso ou pela rede em que atuam: oito são supervisores pedagógicos; dois são orientadores educacionais e cinco pedagogos. Onze possuem habilitação em Magistério de 1º grau e um cursou o Magistério de 1º grau, sendo habilitado para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme o artigo 30 da Lei nº 5692/71. Como nos dados apresentados por Gatti e Barretto (2009) o perfil dos entrevistados constitui-se de uma maioria que antes de ingressar na Pedagogia passou pela experiência do curso de Magistério.

Quanto ao *locus* de conclusão da graduação, sete sujeitos concluíram seu curso em Universidades, quatro em Institutos de Educação e os demais em Faculdades

isoladas. 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 de Leite e Lima (2010). Doze pedagogos possuem Especialização Lato Sensu e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional.

Os processos formativos dos pedagogos da SRE-OP: da formação inicial

Ao relatarem sobre seu processo de formação inicial, os pedagogos revelaram que as metodologias mais adotadas eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. Gatti e Barretto (2009, p.174) ressaltam que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula”.

Apesar de fazerem uso de outras metodologias como debates, mesa redonda, filmes, atividades com jogos, relatos de experiências, observação da prática e leitura dos clássicos da educação, oito entrevistados consideraram o curso mais teórico que prático o que constitui uma preocupação para Gatti e Barretto (2009) ao sinalizarem o comprometimento da relação teoria x prática. Para os pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia. Os depoimentos demonstraram que a teoria se sobressaiu em relação a prática, assim como foi destacado na pesquisa de Cruz (2012) e de Pimenta que revela que “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).

Segundo cinco entrevistados, o contato com a Educação Básica se deu apenas no momento do estágio. Para os demais esse contato também foi viabilizado em outros momentos porque participaram de projetos de extensão, monitoria, desenvolveram trabalhos extraclasse além de, neste caso, poder considerar a vivência dos alunos oriundos do Magistério e daqueles que já lecionavam.

Para Libâneo e Pimenta (2011, p.55), “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”. O contato com o campo profissional de atuação é condição *sine qua non*, pois, propicia a

apreensão da realidade e permite ao licenciando vivenciar as situações que são peculiares a essa.

Dos quinze entrevistados, treze realizaram estágio na área em que se tornou especialista, conforme era estabelecido pelo Parecer CFE nº 252/69. 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 aos futuros profissionais a compreensão das práticas institucionais e das ações aí praticadas. O estágio deve ser um espaço de questionamento e investigação.

O incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deu apenas para seis entrevistados. Sete disseram não ter tido contato com a pesquisa durante o curso e dois relataram que pesquisavam apenas para fazer os trabalhos propostos. Imbernón (2011) defende a ideia de formar um profissional prático-reflexivo que concebe a investigação como uma forma de realizar intervenções em determinados contextos de incertezas. Fica claro que faltou estimular a prática investigativa por meio do desenvolvimento da pesquisa. Esse fato pode ter estreita relação com o *locus* de formação, já que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência das universidades.

De acordo com os pedagogos, os pontos fortes do curso foram a experiência daqueles que cursaram Magistério; a presença de colegas que já atuavam; 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. Como lacunas, elencaram o fato de o curso ter sido muito teórico, pois a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Além disso, 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 do especialista.

Conforme 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). Além das lacunas já citadas, salientaram: o grande número de disciplinas do curso; a necessidade de se aprofundar em alguns conteúdos; a falta de infraestrutura que influenciava na adoção de metodologias; o pouco apoio à pesquisa; a falta de oferta de atividades de extensão; realizar estágio ao final do curso.

Os processos formativos dos pedagogos da SRE-OP: da formação continuada

A LDB nº 9394/96 outorgou ao poder público das três esferas a responsabilidade pela promoção da formação inicial, continuada e da capacitação dos profissionais de magistério. 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).

A atualidade demanda superar os antigos modelos de formação e considerar o protagonismo dos professores ao propiciar essas ações. É preciso desenvolvê-las de forma articulada, envolvendo os docentes desde a fase da concepção. Para Gatti e Barretto (2009, p.231) “[...] 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”.

Nos relatos de dez sujeitos a importância que eles conferem à formação continuada é bem acentuada. Os pedagogos atribuem à formação continuada um sentido de aprimoramento profissional que busca acompanhar os avanços e renovações da área em que atuam, o que para Gatti (2008) se traduz no discurso da atualização e da necessidade de renovação. Eles se formam a partir de cursos de curta duração, de cursos de especialização, matriculando-se em disciplina isolada de Mestrado e participando de eventos e congressos. Formam-se ainda a partir da leitura, pesquisando, trocando experiências com outros profissionais, além de participarem de formações ofertadas aos professores, principalmente, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

Apenas um profissional mencionou a existência de um setor de formação continuada institucionalizado na rede de ensino em que atua. Essa rede conta ainda com uma consultoria. Nas demais redes existem a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a Universidade Federal de Ouro Preto e outros órgãos dos governos estadual e federal, entretanto, nos relatos fica explícito que não há uma formação

específica para o pedagogo e que essa faz falta. Quando ocorrem encontros com os pedagogos esses possuem mais um caráter informativo, voltados para a orientação legal.

O cenário descrito remete à inexistência de uma formação específica; à forma como esses profissionais têm desenvolvido sua formação continuada e à responsabilidade pela oferta da formação. Diante da inexistência de um programa sistematizado de formação continuada, eles acabam criando estratégias próprias de formação e participando das ações voltadas para os professores. Ao buscarem formas próprias, assumem o protagonismo pela sua formação e se distanciam do modelo da formação hegemônica que predominou há algum tempo. Não obstante, a falta de formação específica para o pedagogo sinaliza que “a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades dos professores e da escola” (GATTI; BARRETO, 2009, p.221) e reflete o achado de Placco, Souza e Almeida (2012, p.9) que ao analisarem a formação continuada do coordenador pedagógico concluem que são oferecidos a eles cursos que tratam “da docência e prática dos professores, sendo raros os que oferecem formação específica para este profissional [...]”. Enfim, demonstra 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 lei.

Considerações Finais

Os pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da SRE-OP são os pedagogos especialistas, formados na vigência do Parecer CFE 252/69, quando o curso de Pedagogia conferia aos egressos as habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar, além da habilitação para lecionar no curso Normal. A maioria dos profissionais é do sexo feminino e ocupam cargos distintos, estabelecidos em função do curso e da rede em que atuam. Esses cargos demonstram a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia.

A análise da história do curso de Pedagogia evidencia a necessidade de avaliar constantemente a formação que vem sendo ofertada, haja vista, as modificações pelas quais ele tem passado e a relevância que ele possui por se tratar de um curso que se encarrega da formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Os dados que informam como se desenvolveu os processos formativos dos pedagogos que atuam nas escolas públicas da SRE-OP demonstram que a formação inicial pode variar em função do *locus* em que essa se realiza; a pesquisa na formação profissional é imprescindível; existe a necessidade de propiciar outras formas de inserir os licenciandos no seu campo de atuação, sendo que uma dessas pode ser a extensão que também se constitui uma via de formação 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 se complementam e são primordiais.

Em relação à formação continuada, os dados revelam que a forma como essas ações vem ocorrendo não atende ao que a lei impõe e menos ainda às demandas desses profissionais. Existe a urgência de alterar esse processo dando voz aos sujeitos para que eles evidenciem suas demandas e essas sejam consideradas na articulação de ações planejadas que considerem seu contexto, suas práticas do cotidiano e as especificidades próprias da Pedagogia e da formação desses profissionais.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M.; ARAÚJO, R. M. B. 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.

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

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*. 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.

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.

_____. 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.

_____. 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. 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-Lei n° 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.

_____. Lei n° 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 n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° 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 Cultura. Portaria n° 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.

CRUZ, G. B. da. *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/ao_p230.pdf>. Acesso em 16 dez. 2014.

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.

GATTI, B. A. 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.

_____. (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.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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. 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.

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*. 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.

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: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVI, 2012, Campinas. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.