

Capítulo 1 - A formação inicial de pedagogos: uma releitura do curso a partir do olhar de egressos

Nilzilene Imaculada Lucindo¹

Regina Magna Bonifácio de Araújo²

Introduzindo o tema

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 e sua história foi marcada por discussões acerca da identidade, da finalidade do curso, do currículo proposto, da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, da fragmentação presente no curso ocasionada pela instituição das habilitações, da base do curso ser centrada na docência ou na pedagogia, dos reducionismos presentes em função da base estabelecida, da amplitude da formação oferecida, do perfil do profissional formado – pedagogo ou professor e do campo de atuação dos egressos. Essas discussões influenciaram a constituição do curso em 3 momentos distintos, levando-o a ser configurado em 4 marcos legais, se considerarmos como primeiro marco a criação do curso. As alterações

¹ Mestra em Educação, UFOP. É membro do FOPROFI - Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Departamento de Educação da UFOP e membro associado da ANPED e ANPAE. E-mail: nilzileneLucindo@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, UNICAMP; Pós-Doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – MG. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Departamento de Educação da UFOP. E-mail: regina.magna@hotmail.com

propostas em cada marco contribuíram para suscitar mudanças no perfil e na formação dos egressos desse curso, fazendo com que os profissionais por ele formados tenham diferentes características em conformidade com o período em que se formaram.

As discussões sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo são antigas. Vários estudiosos da área educacional se dedicaram a realizar pesquisas sobre essas temáticas que também estiveram presentes nas pautas de discussões das principais entidades do campo educacional brasileiro³. Ao fazer o levantamento da produção científica desse campo, tomando por base as dissertações e teses disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período compreendido entre 2002 a 2012, observamos que o foco das investigações concentrou-se na identidade, na formação do pedagogo, no currículo proposto no curso de Pedagogia e nos impactos das últimas diretrizes estabelecidas para o curso.

Os estudos sobre o curso de Pedagogia e a formação de pedagogos se tornam relevantes em função do lugar que esse curso vem ocupando nas políticas educacionais brasileiras. Estamos tratando 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

³ 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).

como aqueles profissionais que farão a gestão do sistema educacional e em outros espaços que desenvolvem práticas educativas.

Conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto⁴ (SRE-OP) foi o objetivo da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, cujos dados, a partir de um recorte estabelecido, nos propusemos a apresentar neste texto. Buscando fazer uma releitura do curso a partir do olhar desses egressos, trataremos neste capítulo da formação do pedagogo, tomando por base os dados que integraram a terceira categoria proposta na investigação – o processo formativo, com foco na formação inicial.

Com o objetivo de verificar como se constituiu o processo de formação inicial dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP, definimos como objetivos específicos para este capítulo: identificar as metodologias e práticas adotadas pelos professores formadores; verificar em que momento do curso se deu o contato do licenciando com a Educação Básica; identificar se a pesquisa

⁴ 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 constituída por cinco municípios: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

fez parte do processo formativo desses sujeitos; evidenciar os pontos fortes e as lacunas do curso apontadas pelos egressos.

Este estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) adotou como metodologia a análise documental que foi embasada nos dispositivos legais (decreto-lei, pareceres e resolução) que tratam do curso de Pedagogia e nas normas que influenciaram suas alterações; a pesquisa bibliográfica referendada em autores que se dispuseram a discutir acerca do curso e da formação de pedagogos e a pesquisa de campo. Os dados foram coletados a partir de um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e de uma entrevista semiestruturada que procurou desvelar o processo de formação inicial. O tratamento dos dados foi realizado com base nos relatos dos egressos, adotando a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A seleção dos pedagogos teve como critérios: interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos 5 municípios da jurisdição da SRE-OP; possuir cargo efetivo e atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. Optamos por trabalhar com o pedagogo que atuava na coordenação pedagógica e não com aquele que atuava 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.

Concebemos que muitas das pesquisas da área de educação têm como objeto de estudo o professor, por isso, o nosso interesse nos pedagogos. Dar voz a esses sujeitos é trazer a tona especificidades da

profissão e de sua formação profissional. Para Nóvoa (1999), 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 delineamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O curso de pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil foi marcado por 4 marcos legais que o regulamentaram e ainda introduziram-lhe algumas modificações: Decreto-Lei nº 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 nº 1190/39 (BRASIL, 1939), 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, porém, para aqueles que além do Bacharelado também tivessem concluído o curso de Didática, 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, profissional formado 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 (BRASIL, 1963), fixou o currículo mínimo e a duração do curso. O curso passou a ter a duração de 4 anos para o Bacharelado e Licenciatura. Esse currículo 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 (BRASIL, 1969), 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 do curso 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. Na vigência deste Parecer, o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir apenas o título de Licenciado em Pedagogia.

O atual marco, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), após um longo período de embates, definiu a docência como base da formação do pedagogo e extinguiu as habilitações do curso, as quais

poderão ser cursadas na Pós-Graduação, além de serem abertas a qualquer licenciado. Assim, o curso de Pedagogia 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).

Cada uma dessas modificações colaborou para o surgimento de dicotomias que circundavam o curso de Pedagogia. A cada parecer, foram suscitadas dúvidas que colocavam em evidência a fragilidade que o curso apresentava quanto à identidade e finalidade, a formação oferecida e o campo de atuação do pedagogo. Essas questões não cessaram com a aprovação das últimas diretrizes, uma vez que, na contemporaneidade, surgem questionamentos em relação à amplitude da formação a ser 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 para a gestão.

A respeito das diversas críticas que o curso de Pedagogia sofreu uma que, provavelmente, persistiu está relacionada com sua fragmentação. Na vigência do Decreto-Lei nº 1190/39, o curso era considerado fragmentado pela separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, o antigo esquema “3 + 1”. Essa fragmentação prevaleceu na vigência do Parecer nº 251/62 e no Parecer nº 252/69 que instituiu as habilitações.

No que tange ao Parecer nº 252/69, para Libâneo, a instituição das habilitações gerou muitas críticas, sobretudo, em função de se estabelecer uma “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 estava implícita no contexto daquela sociedade e, para muitos, foi incorporada à escola, caracterizada pela 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, desconfigurando o curso de Pedagogia e reduzindo-o à docência. Estreitamento que se estendeu ao pedagogo que, deixa de ser, na concepção do autor, 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 (LIBÂNEO, 2001, p.11)

Para se tornar “o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (LIBÂNEO, 2007, p.30). Apesar das críticas que levaram à extinção das habilitações, os pedagogos primordiais, protagonistas da pesquisa de Cruz (2009, p.1197), consideraram que “[...] de algum modo, as habilitações contribuíram para definir com mais clareza o papel a ser desempenhado pelo pedagogo [...]”, opinião da qual também comungaram Libâneo e Pimenta (2011,).

A publicação da Resolução CNE nº 01/2006 apresenta um curso que tem a sua base centrada na docência, mas que, simultaneamente, abre um amplo leque de formação. 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 ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]”. Mesmo entendimento a que chegam Scheibe e Durli (2011), para as quais a docência é um conceito mais amplo que ultrapassa os limites da sala de aula, no entanto engloba as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

Fazendo menção ao conteúdo desta resolução, Marin (2014, p.7) registra: “verifica-se a possibilidade de encontrarmos, aqui, os mesmos

princípios da grande mudança feita em 1969, abrindo várias possibilidades de formação em um único curso”. A ênfase e, ao mesmo tempo, a amplitude proposta nessa resolução vêm suscitando críticas à medida que se socializam os resultados de investigações que buscam verificar como tem sido realizada a formação de pedagogos com base na atual legislação.

Albuquerque, Haas e Araújo realizaram uma pesquisa com docentes que atuam nos cursos de Pedagogia em três universidades da região sudeste a fim de evidenciar o que eles pensam sobre as diretrizes. 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). Essas autoras concluem que a licenciatura foi privilegiada e que houve um rompimento na identidade do curso ao se retirar dele a tarefa de formar em um mesmo curso o especialista e o professor. Analisando os cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas e privadas de São Paulo, Pimenta destacou que

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

Compreensão similar é exposta na pesquisa de Nunes e Araújo (2014) que concluem que o curso privilegia a formação docente, não

forma o gestor e nem o professor da Educação Infantil. A lacuna em relação à formação do professor de Educação Infantil também foi evidenciada por Pinheiro e Romanowski (2010).

Mediante o exposto, pode-se inferir que as Diretrizes de 2006 contribuíram para reduzir o significado da Pedagogia e do pedagogo, ampliar o significado de docência e as contradições na formação deste profissional. Embora o curso apresente a docência como base de sua formação, o estudo da Pedagogia não pode ser relegado a um segundo plano, justamente, por possuir uma dimensão que está além da docência e não ao contrário, levando a crer que é a docência que está além da Pedagogia.

Scheibe (2007, p.60) tem razão quando afirma que “a resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional”. Talvez, de fato daqui a alguns anos se torne explícita a necessidade de institucionalizar um curso voltado para a formação do professor e outro para o pedagogo – especialista, como propõem Franco, Libâneo e Pimenta (2011). 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.

A releitura do curso a partir do olhar de egressos: a formação inicial dos pedagogos

O perfil dos egressos do curso de Pedagogia: pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP.

O grupo de entrevistados é composto por 14 mulheres e 1 homem⁵ que concluíram o curso de Pedagogia na vigência do Parecer nº 252/69, entre os anos de 1983 e 2010. Esses egressos obtiveram o título de Licenciado em Pedagogia e as habilitações proporcionadas pelo curso, sendo supervisão escolar a habilitação mais cursada. A segunda habilitação mais cursada pelos pedagogos foi o Magistério das Matérias Pedagógicas, o que pode estar relacionado com o entendimento exposto por Valnir Chagas de que todo portador do diploma de Pedagogia, em princípio, é professor do Ensino Normal (BRASIL, 1969).

Os dados demonstram que a presença da mulher na área educacional se sobrepõe à dos homens, confirmando que o Magistério ainda é uma profissão feminina. Segundo Louro (1989, p.31), “a mulher foi e é responsável pela educação das crianças”. Isso, associado às transformações econômicas e sociais pelas quais o país passou e que corroboraram para o aumento e a diversificação dos postos de trabalho, à necessidade da população se escolarizar, às características de cada gênero, pode ter contribuído para que as mulheres se ocupassem do Magistério.

⁵ Na apresentação dos dados trataremos todos os entrevistados por pedagogos. Um numeral será utilizado para distinguir os sujeitos.

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

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

O estudo da UNESCO (2004) sobre o perfil do professor brasileiro demonstrou que no Brasil 81,3% dos docentes são mulheres e 18,6% são homens. Segundo dados do INEP/MEC (2012), o sexo feminino representa o maior percentual de concluintes de graduação presencial na área de educação em todas as regiões geográficas. “Ser professora” é uma opção para mulheres, mas o único sujeito do sexo masculino que compôs a amostra ingressou no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”, igual a muitos outros que fazem a opção pela Licenciatura, segundo Gatti e Barretto (2009).

Os pedagogos atuam em escolas públicas de Educação Básica nas cidades de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. A pesquisa

não contou com a participação de profissionais dos municípios de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, uma vez que dos sete sujeitos identificados nessas 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 15 sujeitos, 05 atuam na rede estadual e 10 na rede municipal, mas já atuaram em outras redes e órgãos educacionais, como é o caso de três profissionais que já trabalharam na Secretaria Municipal de Educação. A tabela 1 apresenta o nível de ensino no qual eles estão atuando.

Tabela 1 – Nível de Ensino em que os pedagogos estão atuando

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

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

Apesar de terem cursado Pedagogia, eles ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo próprio curso ou pela rede

de ensino em que atuam: 8 são supervisores pedagógicos; 2 são orientadores educacionais e 5 pedagogos, o que explicita a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia. Esses cargos foram definidos pelos sistemas em que esses 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 do 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.

Os sujeitos possuem experiência como docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). O artigo 67 da L.D.B. nº 9394/96 faz menção à experiência na docência. Ele 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” (BRASIL, 1996). Em relação ao tempo de atuação no cargo de ingresso, 4 sujeitos possuem até 5 anos; 6 possuem de 10 a 15 anos e 5 possuem entre 15 e 20 anos.

Dos participantes da pesquisa, 11 possuem habilitação em Magistério de 1º grau, curso que habilitava para atuar na docência de 1ª a 4ª série e 1 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). Esses dados demonstram que o perfil dos pedagogos se constitui de uma maioria que antes de ingressar no curso de Pedagogia passou pela experiência do curso de Magistério. Segundo Braúna (2009), esse cenário difere a partir dos anos 2000 já que a maioria dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia não detêm mais o curso profissionalizante.

Quanto ao tipo de instituição em que se graduaram, 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 profissionais possuem Especialização Lato Sensu e 1 desses, além da Especialização cursou Mestrado em Pedagogia Profissional. A tabela 2 apresenta a área na qual eles cursaram a Especialização.

Tabela 2 – Área de Especialização

Área de Especialização	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
<hr/>	
Total	12

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

Os pedagogos e as metodologias e práticas adotadas pelos professores formadores

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).

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

Ao tratar das estratégias que os professores utilizam, Gatti e Barretto (2009, p.174) evidenciam que as mais utilizadas são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula”, o que, na percepção de Placco e Sarmiento (2009), nada mais é que a explicitação do paradigma do ensino tradicional que tem se revelado nos estudos e nas pesquisas. Nesta pesquisa é evidenciada uma preocupação maior com as disciplinas teóricas, o que também já foi

destacado no estudo de Cruz (2009) ao ressaltar as características desse curso.

Embora os docentes também fizessem uso de outras metodologias como debates, mesa redonda, teatro, filmes, atividades com jogos, relatos de experiências, visitas técnicas, observação da prática, para 53,33%, o curso se configurou como mais teórico e menos prático, uma preocupação para Gatti e Barretto (2009), pois, demonstra o comprometimento da relação teoria x prática. Segundo os pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

[...] É, na verdade não foram tantas práticas. Eu acho que se for avaliar, teve mais formação teórica até do que prática. As práticas eram das metodologias. Então, por exemplo, na Metodologia da Matemática, então, a gente fazia muita aula prática. A gente fazia, montava jogos, daquilo que a gente poderia fazer com o aluno. Simulava a aula. [...] (pedagogo 4).

[...] eu acho que foi uma formação muito teórica, muito mais teórica do que deveria, tem coisas que às vezes eu sinto que outras Universidades deram, coisas práticas tipo, montar uma grade curricular. Aqui eu não via absolutamente nada disso, muito mais discussão teórica, muito texto, [...] (pedagogo 6).

Apenas um sujeito destacou que houve equilíbrio entre teoria e prática. A questão de a teoria sobressair sobre a prática, foi constatada também no estudo de Cruz, onde o curso de Pedagogia “ênfaticamente mais a dimensão teórica do que prática” (2012, p.153). Na visão de Gatti e Barretto,

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

Para um pedagogo, o fato de o curso ter sido muito teórico relaciona-se aos poucos recursos que a instituição dispunha. “[...] como é uma escola do Estado, a instituição não tinha muito recurso não. Então assim, os professores é, utilizavam a própria sala de aula mesmo, o quadro, quadro-negro lá e giz” (pedagogo 8).

Além do aspecto já ressaltado, também podemos inferir que o fato de o curso ser mais teórico que prático pode estar associado à falta de experiência na Educação Básica por parte do formador. Assim, aqueles alunos que possuíam experiência na docência de Educação Básica faziam as intervenções com mais propriedade. Logo, a presença de colegas de turma que já atuavam em sala de aula, contribuía com a discussão teórica e também influenciava o desenvolvimento da disciplina.

[...] 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).

Os pedagogos e o contato com a Educação Básica durante a graduação

Para um terço dos sujeitos, o contato com a Educação Básica se deu apenas no momento do estágio.

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

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

Libâneo e Pimenta (2011, p.45) concebem que “a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social”. Nesse sentido, entendemos que um profissional que está sendo formado, mas teve poucas chances de entrar em contato com seu futuro *locus* de atuação, de identificar e aprofundar o conhecimento sobre essa realidade, também não terá ou terá poucas condições de promover alguma intervenção nesse. O contato com o campo profissional de atuação é condição *sine qua non* e propicia uma melhor apreensão sobre a realidade por oportunizar ao graduando vivenciar e participar das situações que são peculiares a esse. Para os demais, esse contato foi viabilizado a partir de projetos de extensão, monitoria, trabalhos extraclasse e é importante considerar a vivência de aluno do curso de Magistério.

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, né de graduandos, que se quisessem né, poderiam estar atuando como professores recuperadores, eu lembro que eu cheguei a atuar né, 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).

De acordo com Libâneo e Pimenta (2011), na maioria dos cursos, o contato com a realidade escolar é vivenciado após o aluno receber a formação teórica. Imbernón (2011), ao tratar da formação inicial, destaca que essa deve partir de situações problemáticas, as quais, no nosso entendimento, são melhor visualizadas e compreendidas no contexto em que ocorrem. Dessa forma, consideramos legítimo e imprescindível possibilitar variadas formas de inserção dos licenciandos no seu futuro campo de atuação profissional e quanto mais cedo isso se dá, maior a possibilidade de compreensão do campo.

Três entrevistados que concluíram sua graduação em uma IES federal tiveram a oportunidade de se inserir no seu campo de atuação a partir de sua participação em atividades de extensão, que é uma exigência do ensino superior, associada às atividades de ensino e pesquisa. Hoje, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (BRASIL, 2010) propiciam essa inserção demonstrando outras formas de colocar os licenciandos em contato com

seu campo de atuação. Além disso, extrapola a forma convencional que se dava por meio do estágio.

Os pedagogos e a formação para a pesquisa

A participação em projetos de pesquisa não era considerada na formação dos pedagogos, pois, o incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deu só para 40% dos entrevistados.

Então, contato com a pesquisa foi nesse Programa [de Alfabetização de Adultos] que eu tinha dois anos e meio com professores Doutores que já, que me orientavam [...] (pedagogo 14).

Esse dado também foi constatado por Ludke (2012) que ressaltou que tanto a prática quanto a formação para a pesquisa não têm sido consideradas relevantes pelos professores formadores que atuam nos cursos de Magistério e nas Licenciaturas. Bissolli da Silva (2011) não concebe a ideia de um pedagogo que não saiba pesquisar, já que todos os docentes devem possuir, ao menos, uma formação mínima que lhes possibilite atuar como professor-pesquisador e não apenas como ensinador. Na concepção de Scheibe e Aguiar (1999), a formação profissional deve estar vinculada à pesquisa. Pimenta e Lima (2012) por sua vez, questionam como os professores poderão aprender a pesquisar se a pesquisa está ausente em sua formação?

A maior parte dos entrevistados, 46,7% disse não ter tido contato com a pesquisa e 13,3% relatou que pesquisava apenas para fazer trabalhos.

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

Nem teve, e assim, não me incentivava muito não essa pesquisa, você ir a campo, você buscar, você ter informações. Só, 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 revelou que faltou estimular a prática investigativa que propicia uma leitura da realidade no qual o sujeito está inserido, bem como a reflexão sobre sua própria ação a partir do conhecimento de outras realidades. Os resultados desta subcategoria se aproximam daqueles de Pimenta (2014) que expõe que a formação do professor para a pesquisa não é o foco principal das disciplinas voltadas para a pesquisa, o que também foi reiterado na pesquisa de Gatti e Barretto (2009, p.124), que analisou o projeto pedagógico de 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia e comprovou que as pesquisas “representam uma ínfima porcentagem nos currículos”.

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, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável”, já que a considera como “um recurso de desenvolvimento profissional”.

Os pontos fortes e as lacunas do curso de Pedagogia

Como pontos fortes do curso, foram citadas a experiência daqueles que tinham cursado o Magistério bem como a presença em sala de colegas que já atuavam. Possuir o Magistério corroborava por já se ter uma base formativa. A presença de colegas que já exerciam a docência era relevante para fomentar o debate das questões teóricas e para auxiliar na compreensão do universo escolar.

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

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

gente vai fazendo. Então minha experiência sempre contava muito (pedagogo 3).

Imbernón (2009, p.64) afirma que “o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. As experiências dos colegas foram os pontos fortes mais citados, porém, existiam outros como: realizar o estágio no início do curso, a obrigatoriedade de realizar estágio mesmo já tendo experiência na docência, as habilitações do curso e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos.

Em relação aos pontos que necessitam de atenção, citamos o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que, na visão de alguns pedagogos, a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Os estudos sobre a formação de professores (PIMENTA, 1997; GATTI; BARRETTO, 2009; CRUZ, 2011) têm apresentado em suas análises o favorecimento da teoria em detrimento da prática. Para Ludke (2012) é a formação teórica que irá auxiliar a conhecer os problemas e as características da realidade escolar e essa formação se torna relevante para o professor. Uma formação embasada na articulação entre teoria e prática constitui uma prática pedagógica reflexiva. Como lacunas do curso, os entrevistados destacaram o fato de o curso ter sido muito teórico.

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).

Soma-se a isso, o grande número de disciplinas do curso e a necessidade de se aprofundar mais em alguns conteúdos.

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

Além do pouco apoio dado à pesquisa e da falta de oferta para participar de atividades de extensão, os entrevistados evidenciaram ainda ocorrências relativas ao estágio. Como o contato do estudante com a Educação Básica se deu muito em função do estágio, a pesquisa revelou que algumas instituições ofereceram o estágio só ao final do curso, o que acaba por comprometer a formação do licenciando. Na visão de Pimenta e Lima (2012), o estágio pode ocorrer desde o início do curso com vistas a possibilitar a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Logo, quanto mais cedo for possibilitada essa vivência, mais cedo se proporciona ao aluno refletir sobre e a partir do seu futuro *locus* de atuação, condição fundamental para transformar a realidade.

Dos 15 pedagogos, apenas 3 que se graduaram em uma instituição federal tiveram contato com o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal fato aponta o valor que as federais conferem a essas ações. Também corrobora para reiterar que a formação dos sujeitos também difere em função do *locus* formativo e que a formação obtida por esses três sujeitos pode ter sido mais abrangente que a dos demais.

Considerações Finais

A releitura do curso de Pedagogia pelos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP evidencia aspectos inerentes à formação inicial que foi vivenciada por esses egressos e fornece dados para repensar a formação oferecida nesse curso. Não obstante, a própria análise do curso aponta para a necessidade de avaliar essa formação, haja vista, as modificações pelas quais ele tem passado e a sua relevância por se tratar de um curso de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. Os egressos que participaram dessa investigação se formaram na vigência do Parecer nº 252/69, sendo todos portadores das habilitações conferidas pelo curso, porém, essa formação difere em função do *locus* formativo, deixando transparecer que a formação dos sujeitos egressos de uma universidade federal foi mais abrangente, pelo fato deles terem participado de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estudo revelou que a aula expositiva era a metodologia mais adotada pelos professores, contribuindo para que o curso tivesse um

cunho mais teórico que prático. Constatamos que o contato do estudante com a Educação Básica se deu, na maioria das vezes, a partir do estágio, contudo, esse componente nem sempre é oferecido no início do curso, comprometendo o conhecimento da realidade escolar. Poucos foram aqueles que participaram de atividades de pesquisa, monitoria e extensão e que tiveram mais contato com o cotidiano da escola. Apenas 40% dos entrevistados foram estimulados a desenvolver pesquisa, demonstrando a carência dessa na formação dos pedagogos.

Como pontos fortes, destacamos a presença em sala de alunos experientes que, pelas suas contribuições, possibilitavam maior entendimento da teoria e compreensão da prática. Quanto às lacunas, citamos o ensino da teoria em detrimento da prática, a falta de incentivo à pesquisa e de tempo para aprofundar mais os conteúdos e a baixa oferta de atividades que promovessem a inserção do licenciado no seu futuro *locus* de atuação.

Acreditamos que os aspectos salientados neste capítulo podem contribuir para repensar essa formação, apontando caminhos capazes de auxiliar quanto às lacunas existentes nos currículos, bem como para reverter cenários semelhantes aos que foram vivenciados pelos protagonistas da pesquisa e que ainda existem em muitas instituições.

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.

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.

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: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 01, p. 9055-9070.

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. 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 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: 11jul. 2015.

_____. 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 grau, 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.

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.

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.

_____. **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.

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. (Coord.); BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

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.

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

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 133 p. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

LIBÂNEO, José C. 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

_____. **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. *In: PIMENTA, S. G. (Org.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade.* v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 2, p. 27-54.

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.

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

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B.. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. *In: 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.

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?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em:<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; SARMENTO, M. L. de M. Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Cap. 6, p. 41-50.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2013.

_____.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 13 out.2011.

_____; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*. Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em:<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* / Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2014.