



**MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS**

**FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: O  
PANORAMA HISTÓRICO DESTA CARREIRA E OS EGRESSOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UFMG**

Belo Horizonte

2016

Michely de Lima Ferreira Vargas

**FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: O  
PANORAMA HISTÓRICO DESTA CARREIRA E OS EGRESSOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UFMG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Doutora em Políticas Públicas  
da Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas da Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte

2016

V297f  
T

Vargas, Michely de Lima Ferreira, 1978-  
Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta  
carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de  
Educação da UFMG / Michely de Lima Ferreira Vargas. - Belo Horizonte, 2016.  
297 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora : Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

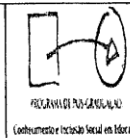
Bibliografia : f. 273-283.

Apêndices: f. 274-297.

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Minas Gerais -- Teses.  
4. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses. 5. Licenciatura -- Teses.  
I. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



**ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA  
 MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS**

Realizou-se, no dia 29 de fevereiro de 2016, às 09:00 horas, Sala 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 525ª defesa de tese, intitulada *Formação e atuação profissional do egresso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG*, apresentada por MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS, número de registro 2011653945, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria do Carmo de Lacerda Peixoto - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG), Prof(a). Santuza Amorim da Silva (UEMG), Prof(a). Angela Imaculada L de Freitas Dalben (UFMG), Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (UFMG).

A Comissão considerou a tese: *aprovada, ressaltando a relevância científica e política do estudo, a relação estreita entre a literatura de campo e a pesquisa realizada, e as contribuições para a área e o curso de Pedagogia.*

(X) A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para:

*Formação e Inserção Profissional do Pedagogo: primeiras histórias da carreira e o egresso do curso de Pedagogia*

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016.

*Rosemary da Silva Madeira*  
 Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)

*Maria do Carmo de Lacerda Peixoto*  
 Prof(a). Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (Doutor)

*Maria Rita Neto Sales Oliveira*  
 Prof(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (Doutora)

*Santuza Amorim da Silva*  
 Prof(a). Santuza Amorim da Silva (Doutora)

*Angela Imaculada L de Freitas Dalben*  
 Prof(a). Angela Imaculada L de Freitas Dalben (Doutora)

*Suzana dos Santos Gomes*  
 Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

*Para Augusto meu filho.*

## **Agradecimentos**

A elaboração desta tese não teria sido possível sem o apoio inestimável de minha querida orientadora, professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Foram muitos os percalços neste percurso, e só pude atravessá-los porque minha orientadora não deixou de acreditar que este momento poderia se concretizar. Obrigada pela parceria de tantos anos, por ser meu modelo de pesquisadora e minha referência no ambiente acadêmico.

Augusto, meu filhinho, sua chegada encheu meus dias e noites de carinho, afeto e fraldas. Sua existência transformou minha vida e acalentou meu coração. Mamãe te ama meu menino!

Marcelo, *“Sopra leve o vento leste e encrespa o mar e eu ainda te espero chegar”*.

Shirley, Bruno e Gabriel! Não há como traduzir em palavras toda a gratidão que sinto por vocês! Minha querida irmã, meu querido cunhado e meu amado sobrinho, vocês me ensinaram que o amor e a amizade não têm limites: muito, muito, muito obrigada! Amamos vocês.

Minha querida mãezinha, obrigada por tudo! Minha grande família, agradeço a todos e todas. Glauco, meu analista, sua escuta foi fundamental! Obrigada pelo apoio!

Aos egressos de Pedagogia, colegas de profissão, principalmente aos respondentes ao questionário, que dedicaram parte de seu tempo à colaboração com essa pesquisa, e que se dispuseram a realizar a delicada e por vezes complexa reflexão acerca de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Agradeço a Fapemig pelo apoio parcial para a realização deste trabalho.

## RESUMO

FERREIRA-VARGAS, Michely de Lima. “Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG”. Belo Horizonte, 2016. Tese (Doutorado em Políticas Públicas da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

O curso de Pedagogia, ao longo de sua existência, tem sido alvo de intensos debates que incluem questionamentos sobre o perfil do profissional pedagogo: se especialista em educação, professor ou ambas as opções. O Parecer CFE nº252/69, ao introduzir as habilitações no curso de Pedagogia, possibilitou a melhor definição das atividades desempenhadas pelo pedagogo e uma conexão mais evidente entre formação e atuação profissional. Posteriormente, a emergência de uma concepção democrática da gestão da educação colaborou para a busca por formas mais horizontais de organização das relações entre os educadores. Neste contexto, o pedagogo foi criticado devido à concepção de que sua atuação na supervisão e inspeção oporia pedagogos como formuladores e professores como executores. Esta conjuntura colaborou para a intensificação das críticas às habilitações, tendo prevalecido o entendimento de que este modelo compartimentalizou excessivamente a formação e a atuação do pedagogo. Por sua vez, na década de 1980 ganhou corpo a defesa por parte da ANFOPE de que a base da formação de todo educador deveria ser a docência. Essa posição não era consensual, uma vez que tanto entre pesquisadores quanto em entidades e instituições formadoras era possível encontrar outras concepções, a exemplo da noção de que a formação do pedagogo deveria ser mais abrangente do que o preparo para a docência. O Parecer CFE nº 252/69 vigorou até 2006, quando após longo período de discussão, as DCNP definiram que a docência em conexão com a gestão e a pesquisa é a base da formação em Pedagogia. Considerando o percurso histórico e o contexto atual do curso de Pedagogia, esta tese visa examinar as relações entre a formação e a inserção profissional do egresso do curso presencial da FaE UFMG, graduado entre 2000 e 2011, enfocando suas percepções sobre o fornecimento pelas disciplinas dos fundamentos necessários a prática profissional, as habilitações e/ou formações complementares cursadas, os setores de atuação e a remuneração percebida. O período para análise foi referenciado pela vigência dos principais marcos legais do curso e pelas reformas curriculares recentemente realizadas pela FaE UFMG. Foram conjugados procedimentos quantitativos e qualitativos para obtenção e análise de dados. Este estudo incluiu a análise da literatura sobre as condições de oferta da graduação em Pedagogia após a aprovação das DCNP, em especial pesquisas que enfocaram as matrizes curriculares e o perfil socioeconômico dos licenciandos, assim como estudos com egressos de cursos de Pedagogia em geral e da UFMG em específico. A pesquisa incluiu a aplicação de questionário semiestruturado aos graduados e a realização de entrevistas com alguns dos professores da FaE UFMG que participaram da reforma curricular implementada em 2007. Os resultados evidenciam que a escola permanece como o principal setor de atuação e que a docência, principalmente no ensino fundamental, é predominante, não obstante a emergência de outros campos e atividades, com destaque para a EAD e o ensino superior. Os egressos consideram, de modo geral, que o curso oferece sólida formação teórica, apesar de demandarem melhor conexão entre teoria e prática e de sugerirem a inclusão de conteúdos voltados para as TICS na matriz curricular. A satisfação com a atividade exercida é conciliada com a percepção de desvalorização social da Pedagogia e dos pedagogos, sendo que os egressos consideram que o pedagogo merece melhores salários e melhores condições de trabalho.

**Palavras-Chave:** Curso de Pedagogia. Aluno Egresso. Mercado de Trabalho. Licenciatura. Formação dos profissionais da Educação.

## ABSTRACT

FERREIRA-VARGAS, Michely de Lima. Formation and professional integration of the pedagogue: historical panorama of the career and the graduates of the local pedagogy course of UFMG College of Education. Belo Horizonte, 2016. Phd. Thesis (Doctorate in Public Policies of Education) – College of Education, Federal University of Minas Gerais, 2016.

The Pedagogy course, throughout its existence, has been the focus of intense discussions that includes questions about the profile of the pedagogy professional: an education specialist, a teacher, or both. The CFE Opinion n°252/69 introduces the qualifications on the Pedagogy Course, that enabled a better definition of the pedagogue activities and a better link of formation and professional performance. Subsequently, the emergence of a democratic conception of the education management contributed to the search for more horizontal ways of relations among educators. In this context, the pedagogue was criticized due to the idea that its performance in the supervision and inspection would oppose pedagogues as formulators and teachers as implementers. This situation contributed to the intensification of criticism to qualifications, having overpowered the understanding that this model excessively boxed the formation and the performance of the pedagogue. In the 1980s increased the defense by the ANFOPE that the basis of the formation of every educator should be teaching. This view was not consensual, since both amongst researchers and into entities and educational institutions it was possible to find other views, such as the idea that the formation of the pedagogue should be more broader than the preparation for teaching. The CFE Opinion No 252/69 lasted until 2006, when after a long period of discussion, the DCPN defined that teaching in connection with the management and research is the basis of the formation in pedagogy. Considering the historical background and the current context of the Pedagogy course, this thesis aims to examine the relationship between formation and employability of graduates of the local course of FaE UFMG, from 2000 to 2011, focusing on their perceptions about the provision by the disciplines of the fundamentals needed for the professional practice, qualifications and / or processed through additional formations, sectors of performance and the remuneration. The period of analysis has been referenced by the duration of the main legal marks of the course and the curriculum reforms recently made by FaE UFMG. Have been combined quantitative and qualitative procedures for obtaining and analyzing data. This study embraced the analysis of literature about the offer conditions of the pedagogy graduation after approval of DCPN, especially researches that focused curriculum and the socioeconomic profile of undergraduates and studies involving graduates from courses of Pedagogy, in general and specifically the UFMG courses. The research includes a semi structured questionnaire to the graduates and interviews with some of the FaE UFMG teachers who take part on the curriculum reform implemented in 2007. The results showed that the school remains the main sector of activity and that teaching, especially in elementary school, is prevalent, despite the emergence of other areas and activities, especially for distance learning and higher education. The graduates consider, in general, the course provides solid theoretical formation, although they demand a better connection between theory and practice and suggest the inclusion of content designed for the NICT in curriculum. The satisfaction with the activity performed is harmonized with the perception of social devaluation of Pedagogy and the pedagogues. The graduates consider that the pedagogue deserves better earnings and better working conditions.

Keywords: Pedagogy Course. Graduates. Labor Market. Licentiate Degree. Formation of the education professionals.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Programas da Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB) da CAPES voltados à formação de professores da Educação Básica .....	130
Quadro 02-: Estrutura atual do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG .....	149
Quadro 03 – Disciplinas do Curso de Pedagogia da FaE UFMG conforme CH, categorias e períodos .....	156

## LISTA DE TABELAS

1 - Ocupação Paterna dos egressos (números absolutos) .....	202
2 - Ocupação Materna Egressos (números absolutos) .....	203
3 - Habilitação e/ou Formação Complementar cursada pelos egressos tendo em vista o período de conclusão da graduação (números absolutos) .....	208
4 - Opinião sobre a afirmação “Os cursos de Pedagogia devem focar apenas a preparação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (porcentagem) .....	213
5 - Opinião sobre a afirmação “Os cursos de Pedagogia devem focar apenas a preparação do pedagogo especialista em educação” (números absolutos /porcentagem) .....	213
6-Atividades/funções desempenhadas atualmente pelos egressos que atuam em escolas/instituições de ensino (números absolutos) .....	247
7-Rendimentos em salários mínimos recebidos pelos egressos (números absolutos /porcentagem) .....	254
8 - Rendimentos em salários mínimos recebidos pelos egressos tendo em vista cor/raça (números absolutos /porcentagem) .....	255
9 - Rendimentos em salários mínimos recebidos pelos egressos tendo em vista o gênero (números absolutos /porcentagem) .....	256
10- Rendimentos em salários mínimos recebidos pelos egressos que atuam no setor educacional (números absolutos) .....	258
11 - Rendimentos em salários mínimos recebidos pelos egressos que não atuam em instituições de ensino (números absolutos) .....	259
12 - Rendimentos recebidos pelos egressos em Salários Mínimos (SM) tendo em vista a realização de pós-graduação (números absolutos) .....	261
13 - Rendimento recebido pelos egressos que cursaram uma Habilitação e/ou Formação Complementar (números absolutos) .....	261

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.O contexto da pesquisa .....	17
1.1As etapas metodológicas .....	19
<b>CAPÍTULO UM: Curso de Pedagogia no Brasil: regulamentações e questões epistemológicas</b> .....	25
1.1 Contextualizando a criação da Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia no Brasil.....	25
1.1.1Modelo 3+1: A criação do curso de Pedagogia.....	29
1.2 Anos 60: Pareceres modificam o curso de Pedagogia .....	32
1.2.1 1962: os Pareceres CFE nº.251/62 e nº.292/62 .....	33
1.3 A Reforma Universitária de 1968 e seus reflexos para o Curso de Pedagogia .....	36
1.4 Parecer CFE nº 252/69: Surgem as Habilitações .....	38
1.5 Os anos 1970 e 1980: os debates sobre o curso de Pedagogia .....	42
1.6 1996: A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .....	44
1.7 A Docência como base da formação do educador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia .....	45
1.8 Pedagogia: questões epistemológicas e campo de atuação do pedagogo .....	51
1.8.1 As Ciências no plural da educação .....	53
1.8.2 Argumentos a favor do entendimento da Pedagogia Ciência da Educação .....	56
1.8.6 As relações entre filosofia e pedagogia: entre negação e assunção ou Ciências da Educação e a negação da pedagogia .....	61
1.9 Considerações .....	67
<b>CAPÍTULO DOIS: PRÁTICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL</b> .....	70
2.1 As matrizes curriculares .....	72
2.1.1 Análise das Matrizes curriculares tendo em vista a dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior .....	75
2.2 Disciplinas de Formação Específica para a Docência .....	78
2.3 A disciplina Didática nos cursos de Pedagogia .....	80
2.4 Disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Ensino .....	81
2.5 Disciplinas de conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	82
2.6 Formação do pedagogo para outras modalidades de ensino além do Ensino Fundamental .....	84
2.6.1 Formação do pedagogo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	84
2.7 A formação em gestão educacional .....	88
2.8 Formação para a pesquisa .....	92
2.9 Relação Teoria e Prática .....	94
2.10 Considerações .....	96
<b>CAPÍTULO TRÊS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO</b> .....	99
3.1 Rendimentos e prestígio social do pedagogo .....	99
3.2 Remuneração e valorização social dos docentes da Educação Básica .....	102
3.3 Perfil socioeconômico e cultural dos licenciandos e licenciados brasileiros .....	109
3.4 Motivações para ingresso na licenciatura e a pouca atratividade da docência .....	118
3.4.1 As medidas visando reverter o desinteresse pelas docências: Os programas e políticas públicas .....	126

3.5 Perfis exigidos em editais de concursos públicos para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	132
3.6 Considerações .....	136
<b>CAPÍTULO QUATRO: A formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UFMG</b> .....	139
4.1 Evolução da formação do pedagogo na FaE UFMG .....	139
4.1.1 A reforma curricular implementada em 1986 .....	140
4.1.2 A reforma curricular implementada em 2001 .....	142
4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo atual do curso de Pedagogia .....	145
4.2.1 Os grupos de Disciplinas na matriz curricular em vigor .....	151
4.3 A percepção de Professores sobre o Curso de Pedagogia da FaE UFMG .....	161
4.3.1 A percepção dos professores da FaE sobre o destino ocupacional e o perfil profissional do pedagogo egresso da FaE UFMG.....	163
4.3.2 A percepção dos professores da FaE sobre a conciliação entre docência, gestão e pesquisa na formação ofertada .....	165
4.3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e o Processo de reforma da matriz curricular do curso de Pedagogia da FaE UFMG .....	167
4.3.5 A percepção de professores da FaE acerca da desvalorização social da docência, a modalidade de oferta do curso e as alterações efetuadas na matriz curricular .....	169
4.4 Inserção Profissional de Pedagogos egressos da FaE/UFMG .....	176
4.4.1 Estudos sobre formação e atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia da FaE UFMG: a habilitação EJA .....	186
<b>CAPÍTULO CINCO: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS SOBRE SUA FORMAÇÃO</b> .....	190
5.1 A coleta de dados – o questionário semiestruturado aplicado aos egressos .....	190
5.2 Perfil socioeconômico: gênero, cor/raça e faixa etária .....	192
5.2.1 Escolaridade e ocupação paterna e materna .....	196
5.3 Os pedagogos e a Pedagogia: a opção pelo curso e a trajetória durante a graduação .....	200
5.3.1 Recebimento de Bolsas durante a graduação .....	203
5.3.2 Período de conclusão da graduação e Habilitação ou Formação Complementar cursada pelos respondentes .....	204
5.3.3 Percepção sobre as finalidades da formação ofertada pela UFMG .....	209
5.3.4 As modalidades de oferta do curso .....	211
5.3.5 Matriz Curricular .....	212
5.3.6 Relação Teoria e Prática .....	213
5.3.7 Estímulo à autonomia e ampliação de capital cultural .....	215
5.4 Percepção dos respondentes sobre relevância e atualidade das disciplinas .....	216
5.4.1 Disciplinas: Fundamentos Teóricos da Educação .....	217
5.4.2 Disciplinas da categoria Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais .....	220
5.4.3 Disciplinas dedicadas à Formação Profissional Específica .....	222
5.4.4 Disciplinas de Estágios Curriculares Obrigatórios .....	226
5.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia .....	227
5.6 Avaliação geral do curso de Pedagogia .....	230
5.7 Considerações .....	235
<b>CAPÍTULO SEIS: Inserção Profissional dos egressos: relações entre formação e atuação</b> .....	238

6.1 Principais projetos dos egressos ao término da graduação em Pedagogia .....	239
6.2 Trabalho com vínculo empregatício durante a graduação .....	240
6.3 (Des) emprego e jornada de trabalho .....	242
6.4 Setores de atuação e atividades exercidas pelos egressos .....	243
6.5 Satisfação com a atual ocupação entre os respondentes .....	245
6.6 Continuidade de estudos e colaboração para inserção profissional .....	248
6.7 Rendimentos e situação socioeconômica atual dos egressos .....	250
6.7.1 Rendimento dos pedagogos tendo em vista a raça/cor/raça e o gênero .....	251
6.7.2 Rendimento dos pedagogos tendo em vista o gênero .....	253
6.7.3 Rendimento dos pedagogos tendo em vista o setor de atuação .....	256
6.7.4 Rendimento tendo em vista a realização de pós-graduação .....	257
6.7.5 Renda e habilitação/formação complementar cursada .....	258
6.8 Avaliação dos egressos em relação à carreira de Pedagogia .....	259
6.8.1 Percepção dos egressos sobre prestígio social da Pedagogia .....	260
6.8.2 A relação entre desvalorização da Pedagogia e das licenciaturas de modo geral .....	261
6.8.3 Prestígio social e área de atuação do pedagogo .....	263
6.8.4 Trajetória acadêmica e profissional e percepção sobre a carreira em Pedagogia .....	264
6.9 Considerações .....	267
<b>CONCLUSÃO</b> .....	269
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	273
<b>APÊNDICES</b> .....	284

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo examinar as relações entre a formação e a inserção profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A opção por este tema teve origem muito anterior ao meu ingresso no curso de doutorado, tendo em vista que se relaciona a estudos desenvolvidos por mim anteriormente no mestrado (2008) e também na graduação (2004) quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O objeto de estudo do TCC foi definido a partir da conciliação entre meu interesse por temáticas relacionadas à formação em nível superior e a disponibilidade de um banco de dados contendo informações socioeconômicas sobre egressos do curso de Engenharia Civil da UFMG, que faziam parte de estudo realizado por Braga, Peixoto, Figueiredo, Silva e Bogutchi (2002) sobre os cursos de Engenharia Civil, de Minas, Mecânica, Metalúrgica, Elétrica e Química daquela instituição. Efetuando a comparação da renda familiar dos engenheiros quando de seu ingresso na universidade com os rendimentos recebidos por eles após a conclusão do curso de Engenharia ficou evidente que a posse do diploma permitiu aos entrevistados, principalmente aqueles oriundos das classes populares, vivenciar processos de mobilidade social, tendo em vista que sua situação socioeconômica era bem superior à de suas famílias de origem. Com a elaboração deste estudo, ensaiei a primeira aproximação do universo das temáticas que buscam compreender as conexões entre escolaridade, inserção no mercado de trabalho e trajetórias profissionais.

No mestrado prossegui os estudos acerca das relações entre formação e inserção profissional de graduados em curso superior, desta feita examinando aspecto que até então não era priorizado neste tipo de pesquisa, ou seja, a inserção profissional do egresso oriundo das classes populares, especificamente aquele atendido por programas de assistência estudantil mantidos pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP)<sup>1</sup>. Assim como na graduação, a realização do estudo foi viabilizada pelo acesso a dados já disponíveis, neste caso pertencentes a “Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000)”, então em andamento e conduzida por

---

<sup>1</sup> A Fundação Mendes Pimentel presta assistência socioeconômica aos estudantes de baixa renda matriculados na UFMG. São ofertados programas e auxílios diversos aos universitários conforme avaliação de sua condição socioeconômica.

professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) com apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG.

Os bancos de dados deste estudo se referiam a 722 egressos dos cursos de Ciências Sociais; Ciências Biológicas; Direito e Geografia, formados entre os anos de 1975 e 2000. Além de incluir informações que permitiram a comparação entre a situação socioeconômica de graduados da UFMG que haviam participado de programas de assistência estudantil com aqueles que não precisaram deste tipo de suporte para permanecer na universidade e concluir os estudos, os bancos de dados contemplavam cursos de graduação ofertados em diferentes modalidades (licenciatura e ou bacharelado), com diferentes níveis de prestígio social, recobrando vários aspectos relativos aos dados pessoais dos egressos (gênero, faixa etária, raça) e a sua atuação profissional. Após a análise destes dados por meio do *software Statistic Package for the Social Science* (SPSS), realizei entrevistas com egressos de cada curso pesquisado, sendo que a exceção de Geografia, em que um número maior respondeu ao questionário enviado por correspondência eletrônica (três não bolsistas e dois bolsistas), nos demais cursos foram entrevistados um bolsista e um não bolsista. Realizadas por telefone e em alguns casos via *e-mail*, as entrevistas tiveram a finalidade de obter informações não contempladas no banco de dados cedidos para exame em minha pesquisa, tais como tipo de auxílio recebido da FUMP. Entre os principais resultados a que meu estudo chegou:

“A comparação dos rendimentos de bolsistas e não bolsistas, evidenciou que as rendas dos egressos apresentam, em cada carreira, padrões bastante semelhantes, indicando que a posse do diploma teve efeito positivo para os egressos, diminuindo ou amenizando a influência da origem social, uma vez que no tocante aos rendimentos, tanto egressos assistidos, portanto oriundos de famílias das classes populares, como aqueles pertencentes a estratos sociais mais favorecidos, se encontravam em condição bastante semelhante no mercado de trabalho. O exame das informações referente à renda demonstrou que os rendimentos dos bolsistas são afetados pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação. Esse resultado indica que a assistência estudantil não apenas contribuiu para equalizar as condições de permanência no ensino superior, mas que ao auxiliar universitários pobres a obter o diploma, também colaborou para a diminuição das disparidades entre as classes sociais, uma vez que o acesso ao ensino superior significou para os assistidos a obtenção de melhores condições de inserção no mercado de trabalho” (VARGAS, 2011, p. 158-159).

Essas vivências de pesquisa permitiram o desenvolvimento de familiaridade com a literatura e com as metodologias relacionados aos estudos com egressos, tendo sido possível conhecer de

forma mais aprofundada algumas das questões relacionadas a carreiras muito diversas. Não obstante suas especificidades, todas as carreiras que demandam formação em nível superior proporcionam (umas mais outras menos) um leque de oportunidades de inserção profissional para os graduados, sendo que, em todos os casos, as possibilidades de ocupação e os rendimentos recebidos são afetados, além da conjuntura econômica, que pode ser mais ou menos favorável quando do ingresso do graduado no mercado de trabalho, por fatores tais como gênero (mulheres ganham menos), a cor ou raça (brancos obtém melhor remuneração) e a titulação (eleva o rendimento médio).

As leituras realizadas, os dados analisados, tanto os decorrentes de pesquisas e estatísticas oficiais quanto aqueles referentes aos egressos da UFMG objeto dos estudos cedidos para análise no meu TCC de graduação e na dissertação de mestrado, aguçaram minha intenção de compreender as questões relacionadas à minha própria formação de origem, ou seja, de estudar a Pedagogia como curso e compreender melhor as trajetórias profissionais dos pedagogos. Desse embrião surgiu o objeto de estudo que motivou a elaboração de projeto de Doutorado. As leituras exploratórias para a construção do texto entregue quando da inscrição ao processo seletivo desvelaram parte da complexa urdidura relacionada ao curso de Pedagogia em nosso país. Pedagoga de formação, apesar de conseguir resgatar nas lembranças das discussões empreendidas em sala de aula e nos textos lidos durante a graduação parte dos tópicos relativos às discussões sobre o curso de Pedagogia, constatei que seria necessário aprofundar a compreensão da correlação entre as questões epistemológicas dessa área e os dissensos sobre a formação e a atuação do Pedagogo.

Durante o curso foram contempladas, em diversos momentos, a análise das Teorias Pedagógicas e da História da Pedagogia, tendo sido também frequentemente debatidas em sala de aula questões conflituosas relacionadas à atuação profissional, a exemplo da supervisão escolar, que devido a fatores diversos deixará de ser exclusivamente da alçada do pedagogo para ser exercida também por outros agentes envolvidos no processo educativo. Contudo, a discussão mais detida sobre a própria gênese da graduação em Pedagogia, as contestações de que fora alvo desde sua institucionalização em 1939, os dilemas entre formação para a docência, gestão e pesquisa e as implicações das definições adotadas pela legislação acerca da pedagogia e do pedagogo não

apenas para a prática deste profissional, mas também para a educação básica de modo geral, raramente foram alvo de uma discussão sistemática nas disciplinas. É preciso registrar, contudo, que essa discussão sempre esteve presente em diversos espaços e ocasiões, nos seminários e congressos que discutiam e procuravam construir alternativas para a formação em Pedagogia e que por diversas vezes eram realizados pela e na instituição de ensino na qual me formei.

Devo reconhecer ainda que meu olhar para essas questões, quando do ingresso no Doutorado e ainda durante o desenvolvimento dessa tese, era significativamente diferente do que aquele da graduação. Como mencionado, tendo desenvolvido e aguçado a percepção para as questões relacionadas a formação em nível superior e os estudos com egressos, passei também a refletir sobre a Pedagogia não só como pedagoga e pesquisadora em educação, mas também como formadora de pedagogos. Apesar de breve, a experiência como professora substituta de Sociologia da Educação lecionando para as turmas de Pedagogia e as licenciaturas na FaE UFMG (2009-2010) constituiu-se em oportunidade ímpar para o (re) contato com as perspectivas e dilemas da formação em Pedagogia e da inserção profissional do pedagogo. Nas discussões realizadas em classe sobre a atuação do pedagogo na escola, frequentemente ouvia as incertezas e inquietações dos alunos, principalmente daqueles que estavam prestes a concluir o curso.

A sensação de desvalorização social da profissão, o desânimo com os baixos rendimentos, o temor e a inquietude em relação à violência escolar e o medo de não saber como lidar com o que alguns estudantes denominavam de descaso das famílias para com a educação escolar de seus filhos eram alguns dos tópicos recorrentes. Não obstante, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006) adicionou ao cenário dessa formação expectativas, críticas, elogios, dúvidas, incertezas e esperanças de que antigos dilemas passassem a ser melhor equacionados pelas instituições formadoras de pedagogos. A combinação de todos os elementos mencionados, ou seja, minha proximidade e familiaridade com os estudos de egressos, a nova legislação sobre o curso, minha experiência profissional como pedagoga e formadora de pedagogos conduziram a opção pela pesquisa com egressos do curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG.

## **1.O contexto da pesquisa**

O curso de Pedagogia no Brasil esteve desde sua institucionalização no sistema de ensino superior envolto em polêmicas sobre sua especificidade e características, sendo que essas discussões se refletiram nas legislações que ao longo do tempo incidiram e nas que atualmente incidem sobre este curso. A graduação em Pedagogia surge no cenário acadêmico brasileiro em 1939, caracterizada pela pouca definição do perfil desse “novo profissional”. Ao longo das décadas, nos Decretos e Pareceres que regulamentaram os objetivos do curso e o escopo de atuação do egresso, eram visíveis as oscilações entre a definição do pedagogo como professor e/ou como especialista em educação. Se em sua criação, a separação radical entre teoria e prática, expressa no modelo 3+1 mostrou-se ineficaz, posteriormente foi a ênfase na especialização, através das habilitações que originou críticas ao parcelamento do fazer pedagógico (CRUZ, 2011; SILVA, 2006).

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia definiram que a docência é a base da formação do pedagogo. Sua elaboração significou a delimitação de um perfil profissional após longos anos de discussões. Desde 2006, os cursos de Pedagogia devem formar pedagogos para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, sendo a docência compreendida em conexão com a gestão e a pesquisa. Estudos realizados após a aprovação das Diretrizes e que analisaram as matrizes curriculares de cursos ofertados por instituições de ensino superior em todo o país tem verificado a persistência de lacunas na formação dos pedagogos, tais como a escassa presença dos conteúdos curriculares do ensino fundamental nas disciplinas da formação profissional específica e a pouca conexão entre teoria e prática (LIBÂNEO, 2010; GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETO, 2009).

O panorama atual dessa formação é também caracterizado pela diminuição do interesse pelas licenciaturas, que têm se tornado cada vez menos procuradas pelas novas gerações de estudantes, para as quais a docência não é considerada atrativa, devido, em parte, às baixas remunerações em comparação com os rendimentos proporcionados por outras carreiras que demandam mesmo nível de escolaridade e à precariedade das condições de trabalho

(ARANHA, SOUZA; 2013; LEME, 2012). Apesar da diminuição do interesse pelas licenciaturas não afetar a Pedagogia com a mesma intensidade que atinge cursos como Física e Química, de modo geral, a diminuição do número de ingressantes e de concluintes nos cursos de formação de professores configuram o risco em potencial de que faltem professores para a educação básica caso essa situação não seja revertida nos próximos anos (ARANHA, SOUZA, 2013). Além disso, conforme pesquisas que investigaram o perfil de licenciandos (GATTI, NUNES, 2009) bem como de acordo com dados oficiais a exemplo do ENADE, as licenciaturas têm atraído em sua maioria estudantes oriundos das camadas populares, egressos da educação básica pública, que exibem *déficits* na formação escolar anterior, sendo que parte deles ingressa em cursos de formação de professores sem a intenção de vir a exercer a docência.

Para as instituições formadoras, além do desafio de formar profissionais para uma carreira pouco atrativa, há ainda a necessidade de formar, segundo Gatti e Nunes (2009), “o aluno possível para a docência possível”. Outro desafio consiste na necessidade de formar professores para a gestão e a pesquisa, em conformidade com os preceitos das Diretrizes em vigor. Por si só, o preparo para a docência demanda a conexão entre os conhecimentos sobre o que ensinar e o como ensinar (LIBÂNEO, 2010). O preparo para a gestão e a pesquisa englobam saberes específicos, acerca do sistema educacional e das metodologias científicas. Propiciar o complexo equilíbrio entre essas dimensões, compreendidas a partir da docência como base é o principal desafio com o qual tem lidado as instituições formadoras de pedagogos, o que inclui a Faculdade de Educação da UFMG.

Assim como as demais instituições que formam pedagogos, a Faculdade de Educação da UFMG tem, ao longo das décadas, enfrentado a missão de formar estes profissionais considerando as orientações das legislações que definiram a estrutura e o formato deste curso bem como as questões relacionadas às necessidades do sistema educacional. Desde meados dos anos 1980, a formação ofertada por essa instituição tem encampado a docência como base, buscando aliar o preparo de professores às outras dimensões da atuação do pedagogo. Dessa forma, mais recentemente, tanto a reforma curricular implementada em 2001 quanto a realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia promoveram alterações na matriz curricular visando, entre outros objetivos, no primeiro caso, acabar com a fragmentação

decorrente das habilitações e no segundo reforçar a docência como base e sua conexão com a gestão e a pesquisa. Os egressos da UFMG, assim como os demais profissionais formados em cursos de Pedagogia em todo o país estabelecem e exercem práticas profissionais a partir das possibilidades e limites da formação recebida durante a graduação. Dessa forma, a análise proporcionada no presente trabalho levou em consideração o contexto atual que envolve a formação destes profissionais em nosso país, bem como o histórico dessa graduação, marcado por discussões acerca das finalidades da Pedagogia e da atuação do profissional pedagogo, com vistas a examinar as relações entre a formação e a atuação profissional dos pedagogos formados pela Faculdade de Educação da UFMG.

### **1.1 As etapas metodológicas**

Na elaboração desta tese, foram conjugados procedimentos qualitativos e quantitativos para obtenção e análise de dados. A revisão bibliográfica, etapa inicial dessa pesquisa subsidiou a redação do referencial teórico bem como auxiliou a delimitação dos temas abordados no questionário semiestruturado enviado aos egressos e a construção do roteiro de entrevista realizada com docentes do curso de Pedagogia. Além de estudos sobre as origens e legislação do curso de graduação em Pedagogia (entre outros CRUZ, 2011; SILVA, 1999) e das pesquisas sobre a epistemologia dessa área de conhecimento (LIBÂNEO, 2006, PIMENTA, 1996; SAVIANI, 2007; BRZEZINSKI, 2009; HOUSSAYE et al., 2004 entre outros), e sobre as condições de oferta dessa formação (LIBÂNEO, 2010; BARBOSA, 2014; GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETO, 2009) foram também consultados os estudos e pesquisas com egressos<sup>2</sup> (GATTI, 2009; GOMES, EITERER, 2010; BARREIRA, 2006; SOUZA, 2005; LIMA, 1996; TAMBINI, 1979) e com alunos dessa e de outras licenciaturas (LEME, 2012; PEREIRA, 2013).

Essa etapa subsidiou a delimitação do universo e amostra da pesquisa, composto por egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, graduados entre os anos de 2000

---

<sup>2</sup> Para uma análise detalhada dos estudos com egressos mencionados nesta seção consultar o Capítulo Três desta tese.

e 2011. O principal critério delimitador do período temporal de conclusão da graduação pelos egressos foi indicado pela vigência dos marcos legais do curso, especificamente do Parecer CFE 252/1969 e das DCNP (2006). O Parecer vigorou até 1996, ano de aprovação da LDBEN, sendo que na UFMG as habilitações foram extintas em 2001. Considerou-se que optar por essa delimitação possibilitaria compreender as conexões entre a formação e inserção profissional a partir do ponto de vista de pedagogos graduados durante o período de vigência das habilitações assim como após sua extinção. Foi também considerado o período de realização das reformas curriculares no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, uma vez que esta tese tem como objetivo o exame da formação e da atuação profissional de egressos dessa instituição.

A delimitação do período para análise levou em consideração que as habilitações na UFMG foram extintas em 2001, ano no qual foi implementada reforma curricular nessa instituição, bem como a realização da mais recente reforma curricular, realizada tendo em vista adequar a matriz do curso às orientações das DCNP (2006). Assim, a inclusão de egressos formados em 2011 se justifica pelo interesse em examinar a opinião de pedagogos formados já durante a vigência deste modelo curricular, avaliando as considerações que fazem sobre a adequação deste modelo tendo em vista o perfil de profissional a partir de então graduado pelo curso e suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Delimitado o universo da pesquisa, a próxima etapa consistiu na realização de solicitação formal ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da universidade para obtenção dos dados que permitissem o envio do questionário aos egressos, tais como nome, ano de conclusão, telefone e *email*. A partir destes dados, em outubro de 2013 o questionário foi enviado através do *Google Docs* para o *email* dos egressos, juntamente com o *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como o número de respondentes foi de apenas 13, em novembro do mesmo ano foi efetuado novo envio do questionário, obtendo-se, nessa segunda tentativa, uma elevação do número de respondentes, atingindo 53 respostas. Tentou-se também realizar contato telefônico, sem sucesso, porém, devido à desatualização dos números. De forma a ampliar ainda mais o número de respondentes, optou-se também pela criação de um grupo no *facebook*, por meio do qual foram contatados egressos graduados no período escolhido para análise da pesquisa, aos quais solicitou-se o preenchimento do

questionário. Por meio desta última estratégia foram obtidas 06 respostas ao questionário. Sendo assim, para viabilizar a coleta dos dados, foi preciso recorrer a estratégias diversas, que somadas possibilitaram atingir o número de 59 respondentes.

Nesta tese fez-se a opção pelo questionário misto ou semiestruturado, por considerar que essa ferramenta metodológica permitiria coletar tanto dados quantitativos quanto qualitativos, possibilitando assim a construção de um painel mais detalhado das relações entre formação recebida na graduação e inserção profissional dos entrevistados. Conforme Goldenberg (1997) se o questionário fechado pode dificultar e/ou inviabilizar ao respondente a expressão de considerações e ou percepções que enriqueceriam e ampliariam o escopo das informações emitidas, por sua vez, a construção de questionários mistos que congregam questões abertas e fechadas permite ao pesquisador obter tanto dados numéricos quanto coletar informações e percepções mais detalhadas por parte dos entrevistados. Sendo assim, o questionário em anexo, contendo questões abertas e fechadas, foi construído e disponibilizado por meio da ferramenta “*Google Docs*” disponibilizada pelo *Google*. A ferramenta permite a elaboração de planilhas, arquivos de texto e questionários de pesquisa, assim como seu envio e compartilhamento por meio de *links* e/ou *email*. Os dados coletados juntos aos egressos foram tabulados e analisados mediante utilização do *software Statistic Package for the Social Science (SPSS)* versão 22.0.

Dazzani e Lordelo (2012) referindo-se a pesquisas com estudantes egressos de programas e políticas públicas, afirmam que estes estudos se constituem em ferramenta metodológica ao mesmo tempo fértil em possibilidades mas também complexa e portadora de dificuldades características, tais como a localização dos sujeitos, muitas vezes dificultada pela desatualização dos dados de contato disponíveis “que não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma realidade anterior” (DAZZANI, LORDELO, 2012, p.19), além da estreita dependência da concordância e (in) disponibilidade do graduado em colaborar com a pesquisa, dispendo de seu tempo e compartilhando aspectos de sua intimidade, muitas vezes solicitados neste tipo de estudos bem como os poucos “referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação” (DAZZANI, LORDELO, 2012, p.19). Não obstante os autores se reportarem especificamente a estudos com participantes de programas e políticas públicas, as inferências que fazem acerca das dificuldades e obstáculos relacionados a estes estudos se aplicam também a outros tipos de pesquisas com egressos.

Assim, a confecção desta tese se deu em meio a dificuldades semelhantes, principalmente aquelas relacionadas a localização dos sujeitos e a sua disponibilidade em responder ao questionário, que implicaram na obtenção de um número de respostas menor do que o inicialmente previsto. Pretendia-se inicialmente compor uma amostra constituída por quatro profissionais por ano do período delimitado no estudo, dois deles do gênero masculino e dois do feminino, de diferentes faixas etárias, e que tivessem cursado a graduação no turno diurno e no noturno. Contudo, como nenhum graduado em 1998 e 1999 informou *email* de contato ao DRCA, e considerando também as dificuldades para contato com os egressos, não foi possível obedecer a pretensão inicial de composição da amostra quanto ao período de conclusão do curso, o gênero dos egressos e o turno no qual cursaram Pedagogia. Sendo assim os respondentes ao questionário se graduaram no período entre 2000 e 2011 e as mulheres são maioria em todos os anos cursados.

Todavia, as dificuldades e obstáculos se constituem em condições que o pesquisador deve contornar, construindo alternativas e encontrando soluções que permitam efetivar as etapas previstas sem maior prejuízo ao estudo. Dessa maneira, apesar do número de respondentes ser menor do que o inicialmente desejado, o que de fato implica em consequências que limitam a relevância da análise efetuada, a construção do questionário enviado aos participantes visou mesclar questões abertas e fechadas, recobrando diversos aspectos relativos a formação e inserção profissional dos pedagogos. Essa opção visou possibilitar a coleta e consequentemente a análise de um leque de informações em profundidade e com uma diversidade de nuances, o que seria de mais difícil execução caso o número de entrevistados fosse muito superior, o que esperamos contribua para minorar os limites decorrentes do número muito restrito de respondentes. Além disso, ao incluir questões sobre rendimento percebido pelos pedagogos, este estudo colabora para a obtenção de informações pouco frequentes em estudos com egressos do curso de Pedagogia da UFMG, que a exceção de alguns trabalhos (TAMBINI, 1979; LIMA, 1996) não se reportam a questão salarial dos respondentes.

Conforme mencionado, além da aplicação de questionário aos egressos, este estudo incluiu ainda a realização de entrevistas com professores da FaE UFMG visando obter informações acerca do processo de adequação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia às Diretrizes

Curriculares Nacionais (2006). Considerou-se que as entrevistas possibilitariam compreender como se deu o processo de discussão, elaboração e implementação do novo currículo. Por meio das considerações dos docentes esperava-se compreender, entre outros aspectos, qual o perfil do profissional formado pela FaE, quais concepções de pedagogia e de pedagogo fundamentaram a adequação do curso a nova legislação e se foi possível a conciliação na matriz curricular da formação do docente, do especialista, do gestor e do pesquisador. Foram contatados e convidados a colaborar com a pesquisa docentes que participaram do processo de elaboração da nova matriz curricular, sendo que três efetivamente concederam entrevista. Um professor foi entrevistado presencialmente, sendo realizada posteriormente a transcrição e análise da entrevista. Os outros dois optaram por responder ao questionário enviado por *email*.

A utilização de entrevistas como estratégia metodológica requer certos cuidados por parte do pesquisador, a exemplo da elaboração de roteiros que no caso de entrevistas semiestruturadas, efetivamente permitam ao entrevistado emitir considerações e ou apresentar informações que colaborem para a ampliação da compreensão acerca do objeto em estudo (LAKATOS, MARCONI, 1994). Para tal, é preciso que o pesquisador conheça em profundidade a temática pesquisada bem como possua a destreza necessária para conduzir a situação de entrevista, de forma a criar o ambiente propício para que o entrevistado apresente suas considerações. Por sua vez a análise das informações coletadas é etapa crucial, que tem início ainda na transcrição das falas do entrevistado, e que demanda do pesquisador o reconhecimento de que sua subjetividade é um dos elementos que constituem a “(...) alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo” (ROMANELLI, 1998, p.128). A definição de categorias de análise em estreita articulação com os objetivos da pesquisa permite ao pesquisador melhor estruturar e examinar o material fornecido pelo entrevistado.

Esta tese está estruturada em seis capítulos. O primeiro apresenta um histórico da formação em Pedagogia, enfocando a institucionalização dessa graduação no sistema de ensino superior brasileiro, seus principais marcos legais, tais como a criação por meio do Decreto Lei nº 1.190/1939; as alterações a partir dos pareceres CFE nº 251/62 e CFE nº 292/62 e

posteriormente pelo parecer CFE nº 252/69 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006). Este capítulo contempla ainda a análise de questões epistemológicas sobre a Pedagogia e suas repercussões nas concepções sobre o perfil profissional do pedagogo e seu campo de atuação. O capítulo dois a partir da apresentação e exame de pesquisas que se voltaram para a formação em Pedagogia, examinando as condições de oferta dessa graduação por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas em todo o país, apresenta uma reflexão sobre as práticas curriculares dos cursos de Pedagogia, tendo em vista disciplinas ofertadas, relação entre teoria e prática e conexão entre formação profissional específica e preparo para a gestão e a pesquisa.

O capítulo três é voltado para o exame de questões relacionadas à formação e atuação do pedagogo, principalmente aspectos como prestígio social dessa carreira, atratividade da docência e perfil socioeconômico de licenciados e licenciandos. Tendo em vista que o foco desta tese é a análise da formação e da inserção profissional dos pedagogos formados pela Faculdade de Educação da UFMG, o capítulo quatro é dedicado ao exame da formação ofertada por essa instituição, sendo assim analisados os modelos curriculares que vigoraram nas últimas décadas, com ênfase na matriz curricular em vigor, o que é efetuado através da consulta a documentos e também através da análise das entrevistas com alguns dos professores da FaE que participaram dos processos de adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Por fim são analisados estudos que enfocaram diferentes aspectos da atuação e da formação de egressos dessa instituição.

Os capítulos cinco e seis apresentam o exame dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário aos egressos. Sem desconsiderar que formação e atuação profissional são aspectos que se inter-relacionam e se retroalimentam, optou-se por desdobrar a análise dos aspectos relacionados à formação e a atuação profissional dos respondentes ao questionário em dois capítulos, sendo o capítulo cinco dedicado predominantemente à reflexão acerca das percepções dos respondentes sobre aspectos de sua formação, tais como habilitação cursada e opinião sobre as disciplinas enquanto o capítulo seis é voltado para o exame das questões que dizem respeito a inserção profissional, tais como atividades, setores de atuação, remuneração percebida, entre outros.

## **CAPÍTULO UM: Curso de Pedagogia no Brasil: regulamentações e questões epistemológicas**

Neste capítulo, a partir da apresentação dos principais marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil e da análise de literatura sobre as características da formação; bem como da discussão acerca do estatuto da Pedagogia enquanto ciência e dos limites e possibilidades decorrentes dos diferentes modelos curriculares anteriormente adotados ou em vigor, são contextualizados os debates ainda em aberto sobre a formação em Pedagogia e sobre a especificidade da atuação do pedagogo. A análise da literatura sobre a formação em Pedagogia e sobre a inserção profissional do pedagogo, ao descortinar uma extensa produção sobre as origens e a identidade do curso em nosso país, evidencia uma trajetória marcada por polêmicas e dissensos desde sua institucionalização (CRUZ, 2011; SILVA, 2006; PIMENTA, 1996).

Neste capítulo serão comentados esses diferentes momentos da trajetória da formação superior em Pedagogia, apresentando-se inicialmente a análise de Fávero (1980) sobre as origens da Universidade no Brasil, de forma a contextualizar a criação do curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação em nosso país. Em seguida comenta-se a influência da Reforma Universitária de 1968 sobre o curso e posteriormente examina-se a história dessa graduação a partir das diferentes regulamentações a que esteve sujeita e dos seus reflexos na identidade da Pedagogia e na atuação profissional dos egressos. As regulamentações do curso são examinadas a partir da menção aos próprios Decretos e Pareceres recorrendo-se também às análises de Silva (2006) e Cruz (2011). Silva, em texto originalmente produzido em 1999, comenta os principais marcos legais que incidiram sobre o curso de Pedagogia: a criação por meio do Decreto Lei nº 1.190/1939; as alterações a partir dos pareceres CFE nº 251/62 e CFE nº 292/62 e posteriormente pelo parecer CFE nº 252/69. Cruz (2011) acrescenta a estes marcos a regulamentação advinda da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006.

### **1.1 Contextualizando a criação da Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia no Brasil**

Ainda anteriormente à sua constituição como curso de graduação, a Pedagogia já estava de certa forma presente no meio acadêmico brasileiro, principalmente nas Escolas Normais e posteriormente nos Institutos de Educação. Muito antes da criação dos Institutos de Educação, desde o Brasil Império registraram-se iniciativas de criação de Escolas Normais em várias províncias. Contudo, durante muito tempo essas instituições foram marcadas pela provisoriedade e precariedade, uma vez que resultavam da mera junção de uma cadeira de Pedagogia aos currículos dos cursos ofertados pelos Liceus (KULESZA, 1998). Mais tarde, na década de 1930, surgiram iniciativas de transformação de Escolas Normais em Institutos de Educação, como ocorreu no então Distrito Federal e em São Paulo. Sob a direção de Anísio Teixeira, em 1932 a Escola Normal do Distrito Federal transformou-se em Instituto de Educação<sup>3</sup>, um complexo que reunia a Escola Normal e escolas anexas, jardim de infância e escola de aplicação, além de uma escola de formação de professores em nível superior que tinha como objetivo principal colaborar para melhorar a qualidade do ensino primário bem como ofertar cursos de formação de orientadores e administradores escolares (LOPES, 2008). De acordo com Cruz (2011), esses Institutos recorriam ao conhecimento pedagógico para fundamentar a formação dos educadores, tendo em vista qualificá-los tanto para a docência quanto para a pesquisa. Dessa forma, a instituição do curso de Pedagogia em 1939 seria resultado de um longo percurso caracterizado por várias tentativas dos legisladores em determinar os fundamentos da formação do docente, sobretudo o que atuaria no ensino secundário (CRUZ, 2011).

Esse percurso remonta, de certa forma, ao contexto mais amplo de surgimento e institucionalização das universidades no Brasil. De acordo com Fávero (1980), que examina as origens da universidade em nosso país, analisando as relações entre a instituição e as estruturas de poder em nossa sociedade, as primeiras instituições denominadas universidades criadas no Brasil surgiram nos primeiros anos do século XX, uma em Manaus (1909) e outra no Paraná (1912). Mas por se tratarem de “instituições livres” e que tiveram curta existência, considera-se que a primeira universidade propriamente dita a ser instituída em nosso país teria sido a Universidade do Rio de Janeiro (1920), tendo sua criação se dado “(...) por força de um decreto do Governo Central” (FÁVERO, 1980, p.36). Antes mesmo da criação da Universidade do Rio de Janeiro, foram promulgados dispositivos legais que determinavam como deveriam funcionar

---

<sup>3</sup> Em 1935, o Instituto de Educação foi incorporado à recém-criada Universidade do Distrito Federal.

as instituições de ensino superior quando fossem criadas pelo poder público federal. Assim, o Decreto 11.530/1915, estipulava que a criação de universidades federais ocorreria tendo em vista a conveniência do governo e se daria pela reunião das instituições de ensino superior existentes à época, ou seja, resultaria da junção das escolas Politécnica, de Medicina e de Direito. Cinco anos mais tarde, em 1920, como mencionado, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro, nos moldes previstos pelo Decreto 11.530/1915. A Universidade se caracterizou pela mera reunião de escolas “(...) sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 1980, p.22), o que foi alvo de críticas pela ausência de caráter realmente universitário. Não obstante, em 1927, a atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi instituída segundo o mesmo modelo.

Prosseguindo em sua análise do percurso histórico de constituição das universidades no Brasil, Fávero comenta a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), que estabelecia a estrutura e as condições de funcionamento das Universidades existentes e das que viessem a existir. Dessa forma, ao dispor sobre a constituição de universidades, o Estatuto, de acordo com Fávero, conciliava habilmente posicionamentos divergentes entre si:

“(...) como através do art.5º, item I, quando afirma que as universidades deviam congregar pelo menos três faculdades: as tradicionais escolas de Direito, Medicina e Engenharia, ou duas delas mais a recém-instituída Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Reforça assim, de certa forma, a continuação do modelo de 20, com a justaposição de escolas tradicionais e ao mesmo tempo estabelece uma nova organização que deveria ser adotada pela Universidade do Rio de Janeiro, na qual teria papel relevante a citada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Decreto nº 19.852/31, que deu nova organização à Universidade do Rio de Janeiro, é rico em pormenores a respeito do papel da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mas esta não chegou a ser imediatamente instalada pelo Governo Central. Se analisarmos o art.196 desse decreto, veremos ainda que a esta Faculdade, ao contrário da que foi criada três anos depois em São Paulo, não se reservava o caráter de instituição integradora dos diferentes institutos universitários, uma vez que não era obrigatória sua existência, conforme dispunha o Estatuto das Universidades Brasileiras” (FÁVERO, 1980, p.49-50).

Ainda na década de 1930, a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF) expressaram a busca por modelos de universidade diferentes dos que vigoravam até então. Comentando o processo de criação da USP, Fávero afirma que a universidade, criada em 1934, surgiu por meio da incorporação de escolas superiores já

existentes, como o Instituto de Educação e de instituições que seriam criadas, a exemplo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). A FFCL teria a função de integrar as demais unidades, cultivando o saber desinteressado, promovendo a alta cultura, a formação intelectual e o “saber pelo saber”, ao mesmo tempo em que seria também responsável pela formação de docentes para o ensino secundário e superior. Prevvia-se que a FFCL ofertasse conteúdos relacionados à todas as áreas do saber e assim concretizasse a função de “(...) integrar a totalidade dos conhecimentos humanos” (FÁVERO, 1980, p.63). Essa função, contudo, não chegou a ser efetivada, devido, entre outros fatores, à resistência das demais Faculdades da USP “(...) principalmente das “escolas consideradas profissionalizantes” (FÁVERO, 1980, p.64) e a FFCL ocupou-se “somente” da formação de docentes. No contexto de alterações políticas no Brasil, com o advento do Estado Novo, a USP sofreu algumas ingerências que modificaram sua estrutura, sendo que em 1938 ocorreu, por meio do Decreto Estadual nº 9.269 a extinção do Instituto de Educação, que havia sido incorporado à Universidade quando de sua criação. Ao mesmo tempo foi criada a Seção de Educação<sup>4</sup> na FFCL, para a qual foram transferidos os professores catedráticos anteriormente vinculados ao Instituto de Educação. De acordo com Fávero:

“O Decreto que extinguiu o Instituto de Educação trouxe algumas consequências para a Faculdade de Filosofia, que passou a ser declaradamente uma escola de caráter profissionalizante, encerrando-se, assim a experiência de núcleo integrador da Universidade, uma vez que a finalidade eminentemente cultural e universitária da escola foi gradativamente relegada a um plano secundário. A longo prazo, a tendência profissionalizante da Faculdade de Filosofia se estendeu a outros campos que não o da formação para o magistério” (FÁVERO, 1980, p.66).

Como anteriormente mencionado, em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, que teve existência breve, foi implementado o modelo de universidade que diferia dos demais existentes sendo também o mais inovador até então registrado no país. Tendo enfrentado fortes resistências durante toda sua existência, a UDF defendia a indissociação entre ensino e pesquisa, sendo que cabia ao seu Instituto de Educação, além da formação de docentes, fomentar, por meio de estratégias diversas, a consolidação de “uma cultura pedagógica nacional” (FÁVERO, 1980, p.77). Com a extinção da UDF em 1939, seus cursos foram

---

<sup>4</sup>A Seção de Educação posteriormente seria denominada Departamento de Educação e mais tarde Faculdade de Educação.

transferidos para a Universidade do Brasil. A Universidade do Brasil surgiu da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937: “A recém-organizada instituição passa a ser constituída não mais pela justaposição de três estabelecimentos de ensino superior, mas por 15 escolas ou faculdades, recebendo a denominação de nacionais (...)” (FÁVERO, 1980, p.99). Entre essas 15 escolas ou faculdades, foram mencionadas a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Contudo, no ano seguinte, o Decreto-Lei nº. 1.190/1939<sup>5</sup>, que deu “organização à Faculdade Nacional de Filosofia”, estipulou que a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída em 1937 pela Lei nº.452/1937, passaria a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia e abrigaria quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta última contendo uma outra seção, a de Didática.

### **1.1.1 Modelo 3+1: A criação do curso de Pedagogia**

Segundo Mendonça (1997) a extinta UDF e a Universidade do Brasil encarnariam as duas distintas concepções em vigor no Brasil nos anos 30 sobre o papel do ensino superior. A UDF significou, durante sua curta existência, a concretização dos ideais defendidos por Anísio Teixeira, enquanto que a Universidade do Brasil materializou os conceitos de Gustavo Capanema, ministro da educação entre 1937 e 1945. O projeto de Anísio partia da noção de que “(...) as massas deveriam ser educadas de forma a se incorporarem conscientemente à sociedade democrática de base científica” (MENDONÇA, 1997, p.159) e que a universidade tinha como função preparar os intelectuais que guiarão a sociedade. De modo oposto, o ministro Capanema considerava que a educação deveria “inculcar” na população os “verdadeiros valores nacionais”: a conformação e o respeito aos governantes. De acordo com essa visão utilitarista da universidade, Capanema entendia que o destino ocupacional primordial dos egressos deveria ser a atuação nos quadros públicos, permitindo assim que eles servissem ao Estado como trabalhadores intelectuais (MENDONÇA, 1997). Dessa forma não é mero acaso que o Decreto-Lei nº 1.190/1939 determine em seu artigo 1º que uma das finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras seria “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das

---

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939 Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” e que seriam atributos dos bacharéis de modo geral, incluindo o pedagogo, atuar como “trabalhadores intelectuais em atividades culturais ou técnicas”, prevendo ainda que o cargo de técnico de educação do Ministério da Educação seria ocupado exclusivamente pelo pedagogo. Dessa forma, o Decreto-Lei nº 1.190/1939, assinado por Gustavo Capanema<sup>6</sup>, como mencionado então ministro da educação e pelo presidente da república à época, Getúlio Vargas, ao utilizar o termo trabalhadores intelectuais<sup>7</sup> concretizaria as concepções do ministro acerca de quais deveriam ser a função da universidade e os destinos ocupacionais de seus egressos.

Mais do que questão de semântica, a vitória do projeto de Capanema de formação do trabalhador intelectual e sua influência no modelo de ensino superior que se consolidou no Brasil, teria significado, segundo Mendonça, uma perda em relação ao sentido atribuído por Anísio Teixeira ao termo intelectual. Enquanto Anísio defendia que o educador a ser formado em nível superior seria o “filósofo da educação e político”, o “trabalhador intelectual” de Capanema seria apenas um “burocrata a serviço do projeto estatal” (MENDONÇA, 1997, p.170).

Concretizando as intenções de Capanema, o Decreto-Lei nº 1190/1939 visava, de modo geral, “organizar” a Faculdade Nacional de Filosofia e assim especificava a estrutura dos cursos que funcionariam a partir de então nessa instituição. O documento mencionava, entre outras informações, as disciplinas e sua alocação em cada ano de duração dos cursos. Em sua primeira versão o curso de Pedagogia foi estruturado segundo o modelo 3+1, de acordo com o qual os bacharéis em Pedagogia que ao final de três anos de curso quisessem se tornar também

---

<sup>6</sup> Postulando uma visão conservadora da educação e em forte sintonia com a Igreja Católica, Capanema conduziu suas ações no Ministério da Educação de forma a deixar como herança um sistema marcado pela forte centralização nas mãos do governo federal das decisões acerca da organização e funcionamento das instituições de ensino superior (SCHWARTZMAN, 1985).

<sup>7</sup> O termo trabalhador intelectual já havia sido citado no Capítulo II, artigo 148 da Constituição Federal de 1934. O Capítulo II versa sobre a Educação e a Cultura, e o artigo 148 afirma que caberia à união, aos estados e aos municípios fomentar o desenvolvimento das ciências e da cultura além de prestar assistência ao trabalhador intelectual. Cury (1993), examinando “a figura do professor a partir de uma série de textos legais brasileiros”, entre eles a Constituição Federal de 1934, questiona se a utilização do termo trabalhador intelectual em referência ao professor, além de expressar a intervenção do estado na regulamentação dessa ocupação, seria somente uma “expressão corrente à época” ou se denotaria uma possível proletarização dessa categoria profissional.

licenciados<sup>8</sup> deveriam cursar um ano adicional no curso de Didática. O curso visava formar tanto técnicos ou especialistas em educação, por meio do bacharelado, quanto professores, por meio da licenciatura. Quanto às disciplinas que compunham o currículo de Pedagogia à época, segundo o Decreto-Lei nº. 1190/1939, o curso de Didática, com duração de um ano, deveria ser composto por Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. O curso de Pedagogia por sua vez, durava três anos e sua grade curricular continha no primeiro ano as disciplinas: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional. No segundo ano os alunos cursavam Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia Educacional e Administração Escolar. No terceiro as disciplinas eram História da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Segundo Silva (2006), já em suas origens, na forma como foi estruturado, era possível identificar algumas das questões que permaneceriam em aberto e que acompanhariam a trajetória do curso no Brasil. Como exemplo, menciona que essa graduação foi criada sem que fosse caracterizado de forma substancial o novo profissional que seria formado a partir de então. Em sua gênese, o currículo de Pedagogia apesar de propor a formação do bacharel técnico em educação, não apresentava as condições necessárias para a consecução deste objetivo. O perfil deste profissional não era perceptível na matriz curricular em vigor, assim como eram muito genéricas as disciplinas previstas. No que diz respeito aos licenciados, o Decreto estipulou que a partir do ano de 1943 passaria a ser exigida a apresentação de diploma de licenciado para o exercício de cargos/funções de magistério no ensino normal e/ou secundário e para o magistério superior, no cargo de docente assistente em cursos de Filosofia, Ciências, Letras ou Pedagogia. Contudo, para Silva (2006), estas seriam formas vagas e insuficientes de identificar e delimitar o perfil deste novo profissional. Outro dificultador consistia no fato de que o pedagogo “(...) naquele momento (...) não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (SILVA, 2006, p.13).

---

<sup>8</sup> O artigo 49 do Decreto-Lei nº 1190/1939 permitia a todos os bacharéis, não apenas aos bacharéis em Pedagogia, a possibilidade de obter o diploma de licenciatura por meio do curso de Didática, que como mencionado possuía duração de um ano. Os bacharéis que concluíssem o curso de Didática se tornariam licenciados no conjunto de disciplinas que compusessem seu bacharelado, ou seja, seriam bacharéis e licenciados em Filosofia, Matemática, etc.

Essas dificuldades expressavam-se também na inserção do pedagogo no mercado de trabalho, uma vez que além das questões relacionadas ao caráter vago de sua identidade profissional, tanto do bacharel quanto do licenciado, este profissional não detinha, por exemplo, exclusividade da docência no Curso Normal, que, de acordo com o Decreto Lei nº 8530/1946 era facultada a portadores de diploma superior em qualquer área. Não obstante: “(...) prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em pedagogia foi o direito de lecionar filosofia, história e matemática a ele conferido”<sup>9</sup> (SILVA, 2006, p.14). A Portaria nº 341/1965 ampliou, para os pedagogos licenciados a partir de 1966 e até 1968, o escopo de disciplinas que poderiam lecionar, incluindo além das citadas anteriormente, psicologia, sociologia e estudos sociais mediante a comprovação de ter cursado as disciplinas. Silva (2006) pondera que, além disso, o corte entre bacharelado e licenciatura, mais do que apenas uma opção de estruturação de curso expressava uma visão da educação que separava os elementos estruturantes do processo pedagógico, ou seja: de um lado o conteúdo e do outro o método. Não foi sem consequências, portanto, que esse formato introdutório se fez presente no cenário acadêmico brasileiro, tendo deixado profundas marcas na forma de implementar e conduzir os estudos superiores em educação no Brasil.

## **1.2 Anos 60: Pareceres modificam o curso de Pedagogia**

No que diz respeito aos seus objetivos e estrutura, a legislação referente ao curso de Pedagogia passou por alterações na década de 1960, que apesar de não modificarem radicalmente o quadro de indefinição ou pouca definição do perfil do profissional a ser formado, trouxeram, umas mais, outras menos, mudanças importantes na estrutura curricular do curso. Essas alterações na legislação, expressavam, em certa medida as mudanças econômicas e sociais que ocorriam no Brasil naquele período. Comentando como o contexto macroeconômico brasileiro influenciou a formulação de políticas voltadas para o ensino superior nas décadas de 40, 50 e 60, Brzezinski (1996) afirma que o desenvolvimento econômico teve como uma de suas consequências a busca por mão de obra melhor qualificada. A demanda por trabalhadores com melhores níveis de escolaridade contribuiu para a ampliação do ensino de segundo grau, o que, por sua vez,

---

<sup>9</sup> Essa prerrogativa foi extinta em 1969 com o Parecer nº 252/1969.

motivou a expansão do ensino superior, principalmente aquele ofertado nas Faculdades de Filosofia, cujos cursos visavam formar professores para lecionar nas escolas secundárias.

O curso de Pedagogia, que neste período tinha como finalidade formar técnicos de educação e docentes para as Escolas Normais e para o ensino secundário, tornou-se cada vez mais alvo de debates sobre a (in) adequação de seus objetivos. Discutia-se a possibilidade de alocar a formação do técnico de educação na pós-graduação e de manter a formação de professores de ensino secundário nos demais cursos da Faculdade de Filosofia, além de se debater se seria necessário formar em nível superior os professores da escola primária. Segundo Cruz, o ápice destes debates foi a disseminação, entre “os educadores e os legisladores” da possibilidade de extinção do curso de Pedagogia. Assim, a legislação em vigor relativa ao curso, nos anos 60, refletia esses embates em relação às finalidades e à relevância (ou não) da manutenção dessa formação. Em 1962 três pareceres introduziram modificações que, com maior ou menor profundidade, colaboraram para conformar o perfil do curso. Tendo em vista que já existia um espaço reservado para a preparação de professores da escola primária, no curso Normal, e considerando a complexidade de transpor a formação deste profissional para a graduação, o segundo marco legal do curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 251/ 62 debruçou-se somente sobre sua estrutura curricular “(...) e a ideia de extinção não foi levada a efeito” (CRUZ, 2011, p.37). Posteriormente, o curso sofreu também influências advindas da Reforma Universitária de 1968, sendo que em 1969, um ano após a Reforma, vivenciou a alteração de maior impacto até então, com a publicação do Parecer nº 252/1969, que introduziu as habilitações. Nas próximas seções são apresentadas as alterações decorrentes dos Pareceres e comentadas as conexões entre a Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Educação e o Curso de Pedagogia.

### **1.2.1 1962: os Pareceres CFE nº.251/62 e nº.292/62**

Em 1962 o Parecer CFE nº 251/62 estabeleceu que o curso visava formar o técnico de educação e o docente de disciplinas pedagógicas do curso normal; no primeiro caso por meio do bacharelado e no segundo, através da licenciatura, a partir de então cursada concomitantemente

ao bacharelado (CHAGAS, 1962a). No texto, redigido pelo Conselheiro Valnir Chagas<sup>10</sup>, que também produziu os demais documentos que conformaram a identidade do curso durante boa parte de sua existência, é possível identificar o conflito, anteriormente mencionado, entre a continuidade e a extinção da graduação em Pedagogia, sendo que o documento expressa o ponto de vista de seu relator, favorável a que o curso formasse o professor da escola primária e que a preparação do técnico de educação passasse a se dar na pós-graduação. Como já citado, essas alterações não foram efetivadas e a formação do técnico de educação permaneceu como uma das finalidades do curso, tendo sido mantida a divisão entre bacharelado e licenciatura. Quanto à inserção profissional dos egressos, o documento se reportava vagamente à atuação do pedagogo, mencionando que os professores atuariam em funções docentes enquanto os técnicos atuariam como administradores e demais especialistas de educação e em funções não-docentes do setor educacional (CHAGAS, 1962a). Assim, apesar de introduzir alterações no currículo, o Parecer não chegou a abordar questões fundamentais relativas ao perfil profissional e à dicotomia na formação (SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

Por sua vez o esquema 3 + 1 seria extinto ainda em 1962, pelo Parecer CFE nº 292, sendo que a partir de então o estudante poderia cursar o bacharelado e a licenciatura concomitantemente. De acordo com este Parecer, o currículo mínimo do curso seria composto pelas disciplinas Psicologia da Educação (Evolutiva; Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. Os alunos deveriam ainda cursar duas disciplinas optativas, escolhidas entre uma relação composta por: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional. O Parecer CFE nº 292/1962 estipulava que as licenciaturas seriam compostas pelas disciplinas Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Estágio Supervisionado em Prática de Ensino (CHAGAS, 1962b).

---

<sup>10</sup> Segundo Pinto (2010), Valnir Chagas participou do Conselho Nacional de Educação durante o período de 1962 a 1976, tendo sido o relator dos Pareceres que versaram sobre o curso de Pedagogia

Essas sucessivas tentativas de alterar o currículo e as finalidades do curso não chegaram, contudo, a alterar significativamente a questão da indefinição do perfil do profissional pedagogo, tendo em vista que naquele período, a imprecisão quanto ao seu campo de trabalho era visível tanto no caráter vago dos objetivos do curso como na ausência de regulamentação da profissão do licenciado. Ainda que já na década de 1950 começassem a surgir possíveis espaços de atuação profissional para o técnico de educação na burocracia estatal e em algumas escolas públicas e privadas; nos anos 1960 ainda não havia sido estabelecido, de fato, um mercado para a inserção deste profissional. Em decorrência disso, em 1967, estudantes de Pedagogia reunidos em congressos em Rio Claro e no município de São Paulo, produziram manifestos que expressavam sua insatisfação. Os estudantes pleiteavam, entre outras demandas, que os pedagogos participassem de forma mais efetiva da definição dos rumos da política educacional brasileira, atuando, por exemplo, no levantamento de dados estatísticos educacionais<sup>11</sup>. Uma das principais queixas se referia à “invasão do mercado de trabalho do licenciado em pedagogia por outros profissionais” (SILVA, 2006, p.22). A demora na realização de novos concursos públicos assim como a inexistência, na Secretaria de Educação do estado de São Paulo, de cargos que pudessem ser ocupados exclusivamente por pedagogos eram algumas das situações negativas apontadas.

Para os estudantes, enquanto não se regulamentasse o mercado de trabalho do licenciado e não se realizassem novos concursos públicos, as alterações no currículo e na estrutura do curso de Pedagogia não seriam plenamente eficazes. A preocupação com a inserção profissional passava ainda pela constatação de que devido à sua formação, ou seja, por possuir conhecimentos referentes a teorias e técnicas educacionais, o licenciado em Pedagogia deveria ocupar em caráter exclusivo e por meio de concurso público, funções e cargos regulamentados no setor educacional, tais como orientador educacional, diretor escolar, inspetor escolar e técnico em educação. Além disso, demandavam também a inserção do pedagogo em ambientes não escolares mas nos quais se realizassem atividades relacionadas às suas esferas de atuação, tais como recursos humanos, programas de televisão com conteúdo educativo, entre outros. Comentando essas queixas e demandas, Silva pondera que se no estado de São Paulo essa era a situação do campo de trabalho destes profissionais “não é difícil imaginar a extensão de sua

---

<sup>11</sup> De acordo com Silva, em meados dos anos 60, estes procedimentos eram realizados apenas por estatísticos. A demanda dos futuros pedagogos era a de que equipes multidisciplinares participassem destes levantamentos.

indefinição nos demais estados” (SILVA, 2006, p.22).

### **1.3 A Reforma Universitária de 1968 e seus reflexos para o Curso de Pedagogia**

A educação superior no Brasil no final da década de 1960, sofreu alterações decorrentes da Reforma Universitária, que modificou o modelo que vigorava até então. Dessa forma, a Lei nº 5.540 de 28/11/68, estabeleceu novas normas para a organização e funcionamento do ensino superior. Ainda anteriormente à Reforma, o Decreto Lei nº 53/1966 “fixou princípios e normas para a organização das universidades federais, entre outras providências” introduziu alterações na estrutura dessas instituições, uma vez que determinou, em seu artigo 1º que deveria ser “vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. Assim o artigo 2º estabelecia em seu inciso III que “O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluem no plano da Universidade”. O Decreto Lei nº 53/1966 estipulou ainda que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam se transformar para se adequar ao disposto em seu artigo 4º, que determinava que “As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada (...)”. Em 1967, o Decreto Lei nº 252/1967 “estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966” e determinou que as unidades universitárias seriam subdivididas em departamentos. Segundo o Artigo 2º, § 1º, o departamento é definido como a “menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal”. Por sua vez o Artigo 4º, § 2º estipulou que “os estudos básicos e de conteúdo para a formação de professores e os estudos básicos para a formação de especialistas de educação serão feitos no sistema de unidades a que se refere o art. 2º, item II, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966, e a competente formação pedagógica ficará a cargo de unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada”.

Com a reorganização das universidades federais e em seu interior, das Faculdades de Filosofia, foi criada a Faculdade de Educação, responsável pela oferta do curso de Pedagogia. Tendo

participado do Conselho Federal de Educação quando da Reforma Universitária de 1968, Newton Sucupira esteve à frente da comissão de estudos que instalou a Faculdade de Educação. Comentando esse processo, em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1969, Sucupira analisa alguns dos aspectos envolvidos na constituição da Faculdade de Filosofia no Brasil e sua relação com a Faculdade de Educação. Em sua análise, remonta às origens da Faculdade de Filosofia na Alemanha no ano de 1810, quando a instituição tinha como objetivo oferecer uma formação científica prévia para os alunos de Faculdades de Medicina e Direito. A Filosofia era concebida como ciência elevada e cujo estudo deveria auxiliar os estudantes das profissões liberais a obter formação geral, assim como visava preparar intelectuais e fornecer aos docentes do ensino secundário formação científica. De acordo com Sucupira esses objetivos não teriam sido satisfatoriamente alcançados, uma vez que a noção de um saber universal, com base filosófica, demonstrou-se “inatingível” sendo que a Faculdade de Filosofia terminou por abandonar essa pretensão. Não obstante, ressaltando o importante papel dessas instituições em nosso contexto, o autor chama a atenção para o fato de que no Brasil, não teria sido a condição de instituição com múltiplas funções que teria impossibilitado às Faculdades de Filosofia atuarem como difusoras de um saber universal, mas sim as noções vigentes acerca das finalidades da educação superior, tendo em vista que a concepção de saber universal estaria em desuso frente ao fortalecimento da concepção de especialização. Outros complicadores consistiriam na falta de estrutura para a implementação da pesquisa “pura” além da ênfase na formação de profissionais liberais que não teriam interesse em se dedicar a questões de cunho filosófico.

No que diz respeito à preparação de educadores e de especialistas em educação na seção de Pedagogia, a Faculdade de Filosofia teve como marcas a não consecução dos duplos objetivos a que se propunha, ou seja, ofertar formação científica e preparo pedagógico, tendo em vista que não assumiu plenamente a formação de educadores devido ao seu escasso significado cultural bem como não logrou atingir o papel de promotora da cultura desinteressada, que seria de difícil consecução. Nesse sentido, afirma Sucupira (1969) que a formação de professores na Faculdade de Filosofia teve lugar precário e que a seção de Pedagogia se afastou de suas metas tendo se limitado a preparar os licenciados para lecionar as disciplinas acadêmicas do ensino secundário. Ressalta ainda que a reestruturação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o surgimento da Faculdade de Educação podem ser entendidos como o nascimento de um novo

panorama educacional, sendo assim muito mais do que uma mera reorganização. Para ele, essa mudança sinalizou um avanço no *status* acadêmico da Pedagogia, tendo em vista a crescente valorização da educação em nossa sociedade e o entendimento de que este é um campo complexo e amplo e que assim demanda preparo específico. Segundo o autor, a formação do educador e a pesquisa em educação não poderiam permanecer tolhidas pelo confinamento nos estreitos limites de uma seção ou departamento universitário apenas. Postulando em alguns aspectos visão contrária ao entendimento de Sucupira, Brzezinski (1996) considera que a reestruturação da Faculdade de Filosofia e o surgimento da Faculdade de Educação resultaram na segregação dessa última devido ao seu caráter profissional.

Não obstante as diferentes leituras que possam ser feitas acerca do significado e consequências da reestruturação da Faculdade de Filosofia e do estabelecimento da Faculdade de Educação, é consenso que a Reforma, além dessa alteração mais evidente, influenciou também a legislação sobre as finalidades e o formato do curso de Pedagogia, mais especificamente o modelo adotado com a vigência, a partir de 1969, do Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações (CRUZ, 2011; SCHEIBE e DURLI, 2011).

#### **1.4 Parecer CFE nº 252/69: Surgem as Habilitações**

Em 1969, sob a influência da Reforma Universitária de 1968, o Parecer CFE nº 252/69, manteve a formação de professores para o ensino normal como finalidade do curso de Pedagogia e introduziu as habilitações para formação de especialistas que atuariam na orientação; administração; supervisão e inspeção escolar (CHAGAS, 1969a). O Parecer aboliu o bacharelado em Pedagogia, sendo que o egresso possuiria a partir de então somente o grau de licenciado. No tocante à organização curricular, alteração significativa foi a inclusão de Didática como disciplina obrigatória ao invés de “seção” ou curso à parte. A duração do curso passou a ser especificada por meio da Carga Horária (CH) ao invés do número de séries ou anos. Abriu-se a possibilidade de o curso ser ofertado na modalidade plena, com CH total de 2200 horas e na curta em 1100 horas, sendo esta última modalidade voltada para a formação de especialistas que atuariam no Ensino Fundamental, então denominado Primeiro Grau

(CHAGAS, 1969a). Diferentemente das legislações anteriores, o documento definiu mais claramente o profissional pedagogo e introduziu expressivas modificações na estrutura do curso (SILVA, 2006; CRUZ, 2011, SCHEIBE e DURLI, 2011). A Resolução nº 2 /1969, que acompanhou o Parecer CFE nº 252/69, facultou aos graduados em Pedagogia diferentes possibilidades de atuação: como especialista tendo em vista a habilitação escolhida, como docente de matérias pedagógicas em cursos de formação de professores ou como professor do Ensino de 1º Grau, opção aberta apenas aqueles que comprovassem ter cursado as disciplinas Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio) (CHAGAS, 1969b).

O Parecer expressa a tentativa de dissolver, ou ao menos minimizar, o hiato que separava, até então, a formação das funções desempenhadas pelos egressos em seu exercício profissional. A ideia de que a habilitação estaria diretamente relacionada ao desempenho de uma atividade ou conjunto de atividades específicas, significaria, na visão dos legisladores, uma forma de possibilitar aos egressos construir percursos formativos vinculados às atividades que exerceriam após concluírem o curso. Para Scheibe e Durli (2011) essa opção não se deu sem discordância, sendo que essa construção de trajetórias diferenciadas ainda na graduação não significou, contudo, o fim do currículo mínimo, tendo sido mantida a organização curricular composta por uma base comum a todas as formações e uma específica, diferenciada de acordo com a habilitação a ser cursada.

O estudante poderia se habilitar em no máximo duas modalidades, sendo possível o retorno à instituição para cursar outras habilitações. O núcleo obrigatório do curso permaneceu constituído pelas disciplinas Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Por sua vez, cada habilitação era composta por disciplinas específicas. A Habilitação Magistério era constituída pelas matérias Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau estava presente em todas as demais Habilitações. Além dessa disciplina, a Habilitação Orientação Educacional era ainda composta por Orientação Educacional e Medidas Educacionais; a Habilitação Administração Escolar por Princípios e Métodos de Administração

Escolar e Estatística Aplicada à Educação. A Habilitação Supervisão Escolar continha as matérias Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas, enquanto que a Inspeção Escolar incluía a disciplina Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação de Ensino.

Apesar de tentar delimitar de forma mais nítida os campos possíveis de atuação do profissional, definindo os “conjuntos de atividades” que seriam de sua alçada, ao introduzir a figura das habilitações, que consistiriam nos espaços de formação correspondentes a cada uma das atividades estabelecidas, o Parecer colaborou para a fragmentação da formação do pedagogo. O curso assumiu então uma estrutura caracterizada por conteúdos comuns constituindo a base da formação e disciplinas específicas, referentes à habilitação escolhida. Em sua maioria, os cursos de Pedagogia implementados pelas instituições de ensino superior no país a partir do documento de 1969 não lograram articular de forma adequada formação básica e conteúdos específicos, tendo em vista que:

“As tendências que orientam a estrutura curricular do curso de Pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar a “educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. É na intersecção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação” (SILVA, 2006, p.43).

Ao mencionar o impacto do formato estabelecido pelo Parecer na formação dos pedagogos e nas suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, Silva (2006) considera que as habilitações, tal como foram introduzidas pela legislação, tiveram como uma de suas consequências a limitação das oportunidades de inserção profissional dos pedagogos. Uma vez que o egresso estaria certificado a uma função específica, em virtude da habilitação cursada, as instituições de ensino precisariam contratar vários pedagogos, tendo em vista que cada um deles atuaria em uma atividade, ou seja, ou como orientador ou como supervisor *etc.* Para Silva, ao escolher esta via, os legisladores desconsideraram a heterogeneidade do sistema escolar no que diz respeito à distribuição de recursos entre as escolas. Aquelas sem recursos para contratar vários pedagogos teriam de abrir mão de certas funções por eles desempenhadas. Por outro lado, mesmo escolas com recursos financeiros viram sua autonomia na organização do trabalho

escolar atingida pelo Parecer, que trouxe forte parcelamento do fazer pedagógico.

Mazzilli (1994) examinou o curso de Pedagogia como instância formadora e concluiu que seu potencial como espaço privilegiado para o estudo sistematizado do fenômeno educativo não teria se concretizado plenamente devido à formação excessivamente compartimentalizada desenvolvida nas habilitações. Silva (2006) considera que as habilitações obscureciam o fato de que as funções desempenhadas pelo especialista dizem respeito a uma “divisão de tarefas num todo maior que é a ação educativa escolar” e que por isso, o especialista deveria ser capaz e habilitado ao desempenho de qualquer uma das atividades referentes às diferentes dimensões da ação escolar.

Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que o Parecer nº 252/1969 “(...) justamente por explicitar melhor a natureza de um curso de pedagogia – e, não por acaso, no contexto da ditadura militar – recebeu inúmeras críticas no final da década de 1970 e no período seguinte” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 244). Para os autores, as principais críticas ao modelo de curso instaurado em 1969 seriam a de uma formação tecnicista, pautada na busca de eficiência e racionalidade decorrente da Reforma Universitária de 1968, além da fragmentação da formação e da atuação do pedagogo e da cisão entre teoria e prática. Contudo, em sua opinião, não se constituiriam em problemas o fato do Parecer e da Resolução optarem pela formação de técnicos de educação bem como reconhecerem a existência e necessidade de atividades específicas para acompanhar o ensino ministrado nas escolas. Não obstante ter ocorrido de fato uma compartimentação excessiva das atividades do pedagogo na escola “(...) isso não poderia ter comprometido a existência de especialistas na escola” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 245), uma vez que o funcionamento escolar demandaria uma “divisão de funções”, que por sua vez requereriam formações específicas.

Por outro lado, aspectos realmente “problemáticos” consistiriam em um enfraquecimento teórico da formação “excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo”, a matriz curricular “agigantada” resultando em um currículo “fragmentado e aligeirado”, a compartimentação exagerada de atividades executadas pelos especialistas no

interior das escolas e a cisão do currículo em duas partes distintas: de um lado a base comum da formação e do outro as habilitações. Ressaltam Libâneo e Pimenta que os aspectos mais problemáticos seriam a pouca ênfase dada a Pedagogia propriamente dita no currículo do curso em prol da valorização excessiva das ciências da educação e a:

“(...) descaracterização profissional do pedagogo, subsumido ao "professor", sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da pedagogia). Desse modo, a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos (...)” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 245).

De acordo com Cruz (2011), as habilitações e a formação para o magistério para o Ensino Normal tiveram ampla difusão em nosso país, tendo sido aspectos centrais durante boa parte da existência do curso. Por sua vez, a formação de professores para a educação infantil não encontrou, quando da divulgação do Parecer CFE nº 252/1969, espaço consolidado, uma vez que não foi prevista uma habilitação a ela dedicada. Durante muitos anos no Brasil, na falta da formação em nível superior específica de docentes para a educação infantil, eram os formadores dos professores primários, ou seja, os pedagogos, que desempenharam essa função. Daí a expressão “quem pode o mais, pode o menos”, comum à época, ou seja, quem forma o professor primário pode também exercer essa atividade, o que parece sinalizar que a formação de professores primários não ocupou, por muito tempo, lugar de destaque no curso de Pedagogia, situação que se modificou, em certa medida no decorrer dos anos 1990 e 2000, como será examinado posteriormente neste capítulo.

### **1.5 Os anos 1970 e 1980: os debates sobre o curso de Pedagogia**

Durante os anos 1970 e 1980, o curso de Pedagogia foi alvo de críticas e tema de debates que visavam construir um consenso para o estabelecimento de possíveis critérios para sua reformulação (CRUZ, 2011). Um dos fatores que estimulou esse contexto de discussões foi a aprovação da Lei nº 5.692/71 e dos dispositivos legais dela decorrentes, principalmente o

conteúdo da Indicação nº 70/1976 elaborada por Valnir Chagas, que como anteriormente mencionado, elaborou também os Pareceres sobre o curso nos anos 1960. Na Indicação nº 70/1976, o conselheiro propôs que a formação de especialistas em educação se desse no âmbito da pós-graduação e não da graduação. A ideia era de que “o especialista fosse formado no professor”, o que indicou que a intenção era que o curso de Pedagogia deixasse de existir, pelo menos no nível da graduação, passando-se a concentrar a formação de educadores apenas nas licenciaturas específicas para cada área e ofertando-se formação pedagógica na pós-graduação. Dessa forma, o professor licenciado seria habilitado para atuar também como especialista. Essa formação poderia ser obtida tanto por meio do mestrado, como através de uma habilitação em acréscimo aos cursos de licenciatura e ainda através de formação posterior à formação pedagógica de 2º grau. A indicação chegou a ser homologada pelo Ministério da Educação, sendo revogada posteriormente, tendo prevalecido a orientação trazida pelo Parecer CFE 252/1969, que vigorou até a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996.

Outro fator que estimulou os debates sobre os propósitos e as características do curso, consistiu na emergência de teorias que definiam a escola como lugar não apenas de reprodução, mas também de resistência e produção. Neste período, foi também intensificado o movimento pela revalorização da escola pública, com o surgimento de Comitês Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia (1980) e da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (1983), que em 1990 viria a se tornar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Assim, durante a década de 1980, intensificam-se as críticas sobre a fragmentação da formação e seu teor tecnicista. Neste contexto, ganha força o movimento por sua reorientação, o que influenciou algumas Faculdades de Educação a alterarem seus currículos, não obstante a continuidade da vigência do Parecer CFE nº 252/1969.

Assim, algumas IES privilegiaram a formação do professor no curso de Pedagogia em detrimento da formação de especialistas, passando a preparar além do docente das matérias do curso normal, também o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras Faculdades introduziram habilitações não mencionadas no Parecer, tais como a docência para a Educação Infantil e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial etc.

Tanuri (2000) afirma que os cursos de Pedagogia destinados à formação de professores tornaram-se, ao longo dos anos, mais numerosos do que os orientados ao preparo dos especialistas em educação. De forma geral, é possível afirmar que no período entre a vigência do Parecer que instituiu as habilitações até a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, coexistiram diferentes formatos nos cursos de Pedagogia ofertados no Brasil, podendo-se sintetizar suas orientações como cursos de “(...) Pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); Pedagogia centrada na Ciência da Educação (bacharelado – pedagogo) e Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o especialista” (CRUZ, 2011, p.51).

### **1.6 1996: A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**

Como anteriormente mencionado, ainda na década de 1990, teve fim a vigência do Parecer CFE nº 252/69, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (CRUZ, 2011). A LDBEN apresentou em seus artigos 62 e 63 os Institutos Superiores de Educação como possíveis locais de formação de professores para a educação básica, além das universidades, e mencionou que seria função destes institutos, dentre outras, ofertar curso normal de graduação voltado para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do magistério do ensino fundamental. Dessa forma, passou-se a especular se o curso de Pedagogia deveria ou não manter essa função. Passou-se também a debater, em decorrência dos artigos da LDBEN anteriormente citados, como ficariam os cursos de Pedagogia nas instituições de ensino que abrissem mão de formar professores para a educação básica e optassem por deslocar para a pós-graduação a formação de profissionais não docentes, tal como possibilitado pelo artigo 64 da Lei. Diante disso, Silva questiona se:

“(...) poderia encontrar-se, de forma embutida, na nova LDB, um encaminhamento de extinção gradativa do curso de pedagogia no país? Ou, menos que isso, diante das questões referentes à sua identidade, optou-se por não se ir além do que o referido artigo prescreveu sobre ele? Estabelecido o embaraço, passou a ser grande a expectativa a respeito do futuro do curso de pedagogia” (SILVA, 2006, p.76-77).

A possível ambiguidade quanto à continuidade ou extinção do curso expressa na LDBEN teria

sido dissipada com a solicitação do MEC, após a promulgação da Lei em 1996, que as instituições de ensino superior enviassem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, entre eles o de Pedagogia. A ANFOPE, que desde sua criação defendeu concepção do curso de Pedagogia voltado para a formação de professores para o ensino fundamental, desempenhou papel significativo no longo processo que viria a culminar, em 2006, na aprovação do novo marco legal do curso, ou seja, na definição de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (SCHEIBE, 2007; SAVIANI e MARIN, 2007; LIBÂNEO, 1996, VIEIRA, 2007).

### **1.7 A Docência como base da formação do educador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**

Scheibe (2007) situa a aprovação das DCN como parte de uma longa reforma na organização curricular dos cursos voltados para a formação de professores. Assim como já exposto, em 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação deu início ao processo com a solicitação de que as instituições de ensino superior enviassem propostas de Diretrizes para os cursos de graduação. No âmbito do MEC, as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP) eram responsáveis por organizar esses documentos. O processo para a aprovação das DCN do curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional de Educação prolongou-se por uma década apesar do empenho da COESP “(...) para articular uma proposta com vistas à organização curricular do curso. A demora se explica pela dificuldade em conciliar as diferentes concepções que (...) Nesses anos, estiveram em declarada disputa (...) a respeito da identidade e da organização do curso” (SCHEIBE, 2007, p.47).

Analisando os principais momentos que ocorreram durante o intervalo de tempo entre o início do processo e a aprovação das DCN de Pedagogia em 2006, Scheibe destaca a elaboração pela COESP, em 1999, de uma proposta de Diretrizes para a Pedagogia, que não obstante não ter sido apreciada pelo MEC, espelhava as sugestões enviadas por IES bem como os resultados de amplo processo de discussão nacional realizado com a participação da ANFOPE e também da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação

Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). De acordo com Scheibe, a concepção predominante para a estruturação do curso teria sido incorporada no documento apresentado, que não significava somente: “(...) um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80” (SCHEIBE, 2007, p.48).

Em 2001, o documento “Posicionamento Conjunto das Entidades”, assinado por ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e pelo Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores, foi entregue ao MEC. O documento reafirmava as diretrizes apresentadas pela COESP em 1999, enfatizando principalmente que “A base do Curso de Pedagogia é a docência” e que o curso de Pedagogia, ao formar o profissional que atuará “(...) no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (SCHEIBE, 2007, p.53).

Ainda segundo a autora, entre os anos de 1999 e 2005, o MEC e o Conselho Nacional de Educação não teriam se manifestado sobre as DCN de Pedagogia, sendo que questões relativas à regulamentação do curso surgiram apenas de forma transversal nas normatizações do curso Normal Superior e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior nos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Finalmente, em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou Minuta de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Segundo Scheibe, essa primeira versão foi fortemente criticada pelo meio acadêmico, por, entre outros motivos, aligeirar a formação do pedagogo, identificando o curso de Pedagogia ao Normal Superior. O documento estabelecia, entre outros itens, que ao curso de Pedagogia se sucedesse “(...) um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica” (SCHEIBE, 2007, p.54). Essa proposta empobrecia o curso e desvalorizava a:

“(...) formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática (...) Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como preveem as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesi/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores” (SCHEIBE, 2007, p.54-55).

Após mobilização intensa das associações anteriormente mencionadas pela modificação das DCN, uma comissão do Conselho Nacional de Educação elaborou novo parecer, aprovado em dezembro de 2005. Em 21 de fevereiro de 2006 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº3 que reexaminou o parecer aprovado em dezembro de 2005 e em 15 de maio de 2006 a Resolução CNE/CP nº 1, instituiu “as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” afirma em seu artigo 1º que o curso de Pedagogia é uma licenciatura e o artigo 4º estabelece que este visa formar professores para atuar nas “funções de magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos”. O parágrafo único desse artigo afirma que as atividades docentes incluem “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” e que englobam o “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” e de “experiências educativas não-escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares”. Segundo o artigo 2º, parágrafo 2º, inciso II o curso de Pedagogia através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”.

Quanto as distintas concepções que estiveram em disputa sobre a identidade e organização do curso, podem ser identificadas, grosso modo, duas correntes divergentes. A primeira defende a docência como base da formação de todo educador, inclusive do pedagogo e é representada pelas entidades anteriormente mencionadas: ANFOPE; ANPED; ANPAE; CEDES e FORUMDIR. Por sua vez, a outra corrente é composta por pesquisadores que não consideram

que a docência seja a base da formação do pedagogo, entre eles Libâneo, Garrido e Mazzoti. Sendo assim, quanto à posição das entidades acerca das DCN, em pronunciamento conjunto, ANPAE, ANPED, ANFOPE, CEDES e FORUMDIR (2006), após a homologação das DCN sustentaram que este foi um avanço histórico para a formação dos profissionais da educação, uma vez que as Diretrizes definem “de maneira inequívoca” que a licenciatura em Pedagogia é o *locus* privilegiado mas “não exclusivo” de formação de professores para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o pronunciamento, outros sinais desse avanço seriam o entendimento de que a formação para o magistério deve articular-se à formação para a produção de conhecimento e para a gestão democrática da educação. Isso significaria um rompimento com o que as associações supracitadas consideram “modelos fragmentados e aligeirados de formação dos profissionais da educação, fragilizados em torno de habilitações específicas e que dicotomizam a formação do bacharel e do licenciado”. O documento avaliza as experiências das instituições públicas de ensino superior, que nas grades curriculares dos seus cursos de Pedagogia, ao longo das duas últimas décadas, articularam formação de educadores para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e a concepção das várias dimensões da educação e da escola uma vez que “envolvem o estudo da escola e dos sistemas de ensino, sua organização, estrutura e funcionamento e a formação básica inicial para a pesquisa em educação”.

Segundo Scheibe (2007) as Diretrizes teriam ampliado a formação do pedagogo ao integrar docência, gestão e acompanhamento de atividades educativas. Em sua opinião, as funções que estabelecem para os pedagogos seriam próximas das pleiteadas pelo movimento dos educadores tendo em vista que sinalizariam possibilidades efetivas de “superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado” e indicariam ao “(...) menos em tese (...) que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior” (SCHEIBE, 2007, p.56). Aguiar, Brzezinski, Pino, Freitas e Silva (2006), analisando as DCN para o curso de Pedagogia e os projetos em disputa no campo de formação do educador, consideram que as Diretrizes ampliam as possibilidades formativas e de atuação profissional dos pedagogos, bem como evitam a redução do curso à formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Também enfatizam que a docência, tal como contemplada no Documento, não se reduz ao ato de “dar aulas” mas que perfaz uma compreensão ampliada, articulada ao trabalho pedagógico em espaços escolares e extraescolares. Nessa perspectiva trabalho docente e

docência implicariam em uma articulação com o espaço em que se desenvolvem, pressupondo dessa forma uma visão crítica da realidade na qual se situam: “Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem” (2006, p.830).

Quanto à constituição do curso como Licenciatura, advertem que a formação proposta implica necessariamente em novas concepções de Pedagogia, docência e de licenciatura, de forma a posicionar estes elementos no panorama das práticas sociais mais amplas. Sendo assim, a definição da Pedagogia como licenciatura não deve resultar em sua estruturação como um curso restrito ao enfoque de métodos e técnicas de ensino e de saberes voltados unicamente ao preparo para a docência na educação infantil e no ensino médio, devido ao fato de que “(...) o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto” (2006, p.832). Na perspectiva dos autores, a licenciatura exigirá, conforme as DCN, rigorosa formação teórica e uma nova forma de se pensar o currículo e sua organização, privilegiando a interdisciplinaridade. Da mesma maneira a gestão educacional contribuirá para a superação da visão fragmentada da organização escolar, que reproduzia no interior das escolas a fragmentação dos processos de trabalho entre concepção e execução. À guisa de conclusão, reconhecem que a aprovação do Documento não põe fim às controvérsias em torno do curso e da identidade profissional do pedagogo e que enfrentar essas questões é tarefa para a educação de forma geral e não para este ou aquele grupo de pesquisadores.

Como já citado, a segunda corrente postula visão contrária. A exemplo, Libâneo (2006) critica o Documento por não esclarecer se cabe ao pedagogo assumir ou apenas participar das funções de gestão e organização escolar. Segundo ele, ao utilizar, como antes mencionado, o termo participação, as Diretrizes abrem margem a vários entendimentos. Entre outros pontos, chama a atenção para o fato de que o texto contém “imprecisões conceituais” que resultam em: “(...) definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p.845). O documento não seria claro ao explicitar o caráter e os objetivos do curso, bem como o perfil do profissional:

(...) Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Essa hesitação decorreria do que o autor denomina “imprecisão conceitual” relativa aos conceitos de educação, pedagogia e docência. Ao definir docência como objeto da graduação em Pedagogia, as Diretrizes operariam uma inversão lógico conceitual, uma vez que a docência, “conceito derivado e menos abrangente” seria identificada ao conceito mais amplo e abrangente que é o de Pedagogia. Assim, o conceito principal (Pedagogia) ficaria subsumido no secundário (Docência). Em suma, as imprecisões da Resolução seriam diretamente decorrentes da falta de uma definição clara e epistemologicamente embasada da Pedagogia, do seu escopo científico e das conexões entre ação educativa e ação docente.

Conforme evidenciam estudos (CRUZ, 2011; SILVA, 2006; CAMARGO, 2004), a trajetória da Pedagogia como carreira tem sido marcada por intensos debates e divergências, existindo assim um complexo panorama em torno dessa formação desde sua institucionalização. Questões fundamentais referentes à definição do perfil profissional do egresso e da especificidade da Pedagogia enquanto campo do conhecimento seguem ainda abertas a diferentes interpretações, o que afeta a identidade profissional do pedagogo e a delimitação no mercado de trabalho de funções vinculadas à atuação específica deste profissional (SILVA, 2006). Ao longo das décadas, nos Decretos e Pareceres que regularam os objetivos do curso e o escopo de atuação do egresso, eram visíveis as oscilações entre a definição do pedagogo como professor e/ou como especialista em educação. Se em sua criação, a separação radical entre teoria e prática, expressa no modelo 3+1 mostrou-se ineficaz, posteriormente foi a ênfase na especialização, através das habilitações que originou críticas ao parcelamento do fazer pedagógico (SILVA, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais definiram que a docência é a base da formação de todo educador, inclusive do pedagogo. Embora tenham significado a delimitação de um perfil profissional após longos anos de discussões; não colocaram fim à polêmica. Isto porque, se de certa forma, a definição de uma identidade profissional pode ser considerada benéfica, uma vez que se fundamenta na noção de uma base comum nacional,

respeitadas as regionalidades, colaborando para uma formação sólida e, ao menos em tese, mais consistente, as Diretrizes, ao identificar o pedagogo ao professor e não obstante postularem que ele é também pesquisador e gestor, dependendo da forma como forem implementadas, podem resultar em cursos de Pedagogia restritos ao enfoque de métodos e técnicas de ensino.

Não obstante o mérito das questões em debate, ou seja, se a docência é a base ou não da formação e se o pedagogo deve ser identificado essencialmente como docente ou se deve ser formado também para funções não docentes; o exame da trajetória das regulações do curso de Pedagogia revela uma difícil conciliação entre diferentes entendimentos quanto à natureza e especificidade (ou não) da ciência pedagógica e da atuação do pedagogo. Sendo assim, pode-se afirmar, que subjacente a essa discussão está o questionamento sobre a existência de um campo específico de conhecimentos e saberes e de um escopo de funções que justifiquem a graduação em Pedagogia. Em outras palavras, o percurso histórico de (in) definição do escopo de atuação do Pedagogo remete a questões epistemológicas sobre a (im) possibilidade da Pedagogia enquanto ciência e sua constituição “apenas” como tecnologia ou arte (BRZEZINSKI 2009; CRUZ, 2011; LIBANÊO 1996, 2006; SCHEIBE, 2007; SILVA, 2006; PIMENTA; 1996).

### **1.8 Pedagogia: questões epistemológicas e campo de atuação do pedagogo**

A discussão acerca do estatuto da pedagogia enquanto ciência, enfocando questões epistemológicas, longe de ser consensual e/ou já resolvida, se reflete ainda hoje nas matrizes curriculares do curso e em sua dificuldade para conciliar formação pedagógica e em ciências da educação, formação de pedagogos docentes, gestores, pesquisadores. Segundo Saviani, é desde a antiguidade grega que se esboça para a pedagogia uma identidade constituída a partir de duas referências, sendo uma delas fortemente vinculada à reflexão filosófica, tendo em vista a ponderação sobre os fins éticos da educação, e a outra conectada ao empirismo: “(...) inerente à Paidéia, entendida como a formação da criança para a vida”, que “reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a

condução da criança” (SAVIANI, 2007, p. 100). É com o advento da Paidéia<sup>12</sup> “ideal de formação humana”, que se registra o advento de um pensamento sistemático acerca da educação (CAMBI, 1999; SAVIANI, 2007). Assim, a Paidéia explicitaria a passagem da educação para a pedagogia, ou em outras palavras, a constituição de um saber teórico para além de uma dimensão pragmática, passagem essa que se deu por meio da filosofia durante o período de atuação dos sofistas e do filósofo Sócrates, delimitando o surgimento da pedagogia como um conhecimento com existência autônoma, sistemático,“(…) rigoroso: nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como práxis apenas” (CAMBI, 1999, p.87). Essa mudança se revelaria fundamental para a sociedade ocidental, uma vez que permitiria profundas alterações na organização e transmissão da cultura, ao possibilitar que as questões educacionais fossem pensadas de forma mais sofisticada e profunda, elaboradas de acordo com uma “universalidade racional”, acima de localismos e determinismos culturais e ambientais, colocando “(.) em circulação aquela noção de Paidéia que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como Paidéia cristã, como Paidéia humanística e depois como *Bildung*<sup>13</sup>” (CAMBI, 1999, p.87).

O papel do pedagogo também iria se alterar ao longo do tempo. Na antiguidade grega, sua função como escravo consistia em conduzir a criança até seu mestre ou *magister*, também chamado didata, sendo assim responsável por “formar” o aluno durante seu percurso até a escola. De acordo com Houssaye et al. (2004), a figura do pedagogo se transformou, à medida em que este adentrou a sala de aula, deixando assim de existir a distinção entre o pedagogo como aquele que “apenas” conduz a criança e o mestre que a educaria de fato. Essa alteração teria se relacionado também a uma compreensão dos educadores como centrais na formação dos jovens, constituindo-se tal como apontado por Sócrates e Platão, em um “mestre de vida”

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que a Paidéia grega foi caracterizada por uma multiplicidade de modelos e sistemas de pensamentos, com ramificações e reflexos em várias áreas, consistindo no núcleo que permitiu a formulação do rico e complexo pensamento pedagógico elaborado na antiguidade entre os séculos V e IV a.c. Assim a “Paidéia dos filósofos” não teria sido a única, tendo existido além da Paidéia que demarca o surgimento da pedagogia, também a Paidéia dos “(…) médicos, como antes a dos trágicos, dando lugar a um leque bastante complexo e variado de modelos, os quais sublinham este aspecto de acmé atingido nos dois séculos da maturidade grega” (CAMBI, 1999, p.88).

<sup>13</sup> “A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico. (...) Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo” (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p.193).

ou “mestre de verdade”, modelo exemplar de conduta (PAGNI, 2007; CAMBI, 1999). Na relação educativa assim compreendida, o mestre teria uma função mais elevada, a de ser o “interlocutor fundamental” do processo formativo, nele pessoalmente implicado. Atribuíam-se assim ao educador características que ultrapassariam aquelas esperadas para o “mestre-docente”, “(...) aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar” (CAMBI, 1999, p. 49).

Se ao longo do tempo o pedagogo deixou de ser um coadjuvante no processo educativo, a própria pedagogia sofreu a influência de diferentes fatores e circunstâncias que conformaram de diferentes formas seus contornos e definições. Como anteriormente mencionado, a pedagogia esteve durante muito tempo fortemente influenciada pela filosofia, influência essa que passou a ser exercida também por outras áreas do conhecimento. De acordo com Houssaye et al. (2004), no século XIX, mais precisamente na década de 1880, com algumas especificidades, predominou a tentativa de “conquistar” a cientificidade da pedagogia transformando-a em uma psicologia aplicada à educação. Nesse processo, vários termos foram utilizados para nomear essa pedagogia transformada em ciência da educação, tais como pedagogia científica, experimental, ciência pedagógica ou da educação. Não obstante as diferentes denominações, subjazia a todas a intenção de organizar intervenções educativas baseando-se nos aportes da psicologia acerca dos processos cognitivos e do desenvolvimento infantil (HOUSSAYE et al., 2004). Em suas origens, essa pedagogia buscava uma isenção ou neutralidade científica voltando-se para os “(...) aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação” (CAMBI, 1999, p.500). Até fins do século XIX, a pedagogia experimental estaria em uma fase “pré-científica”, caracterizada por uma ambivalência entre a busca por experimentação nos moldes anteriormente descritos e ao mesmo tempo uma forte influência dos elementos “(...) filosóficos e históricos da ciência do espírito, da *Geisteswissenschaft* alemã, feita de (...) acuradas combinações lógico-dedutivas de materiais tanto empíricos como puramente idealísticos” (CAMBI, 1999, p.500).

### **1.8.1 As Ciências no plural da educação**

Além da psicologia, no decorrer dos séculos XIX e XX, outras ciências viriam a exercer papel fundamental na constituição de saberes sobre a educação, auxiliando assim a transformá-la em um saber cada vez mais plural e multifacetado. As profundas e radicais mudanças sofridas pela pedagogia na contemporaneidade, segundo Cambi, podem ser sintetizadas em cinco principais aspectos, sendo eles o afastamento da metafísica, a busca por cientificidade, as alterações na relação com a filosofia, a interconexão com aspectos políticos e sociais e por fim, a sua configuração como “(...) um saber (...) conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis)” (CAMBI, 1999, p.402). Os três primeiros aspectos estariam intimamente relacionados, uma vez que foi em decorrência do gradual e crescente afastamento da metafísica, que as relações entre pedagogia e filosofia se alteraram, à medida que aquela tornou-se mais influenciada pelas ciências (CAMBI, 1999; HOUSSAYE et al., 2004). Não obstante as relações de filiação, a filosofia teria passado de “unívoca e totalizante” para representar apenas uma parcela, ainda que imprescindível, do “discurso pedagógico”.

Não obstante, como mencionado, este foi um processo gradual, sendo que em meados do século XIX a pedagogia “científica” estaria em uma fase ainda embrionária, que se intensificaria no decorrer daquele século e que atingiria seu ápice no século XX. Influenciada pelas “ciências positivas”, representadas pelas ciências que tem o ser humano como objeto, a saber a psicologia, a antropologia, entre outras, bem como pelas ciências cujo foco é o exame da sociedade, a exemplo da sociologia e da etnologia, a pedagogia buscou orientação e fundamentação em diferentes áreas do conhecimento, passando ao longo do tempo, de ciência no singular para ciências no plural da educação. Esse movimento significou para a pedagogia uma intensa renovação de método e de temática, tendo em vista a “(...) adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulando conhecimentos baseados em fatos” (CAMBI, 1999, p. 498).

Para Houssaye et al. (2004), a ascensão da pedagogia ao posto de saber científico, apesar de considerada por alguns filósofos da educação como bem-sucedida, teria se dado mais no plano das intenções, uma vez que no meio acadêmico a disciplina ciência da educação teve caráter especulativo e pouco se preocupou com a realidade concreta. Além disso, os professores responsáveis por essa disciplina faziam questão de se manter à distância da pedagogia,

conservando sua identificação com suas áreas de origem e apresentando-se como teóricos da educação. Esse movimento teria permitido aos filósofos retomar para a filosofia o posto de saber orientador, justamente a pretensão que criticavam na pedagogia. Não obstante, a intimidade entre filosofia e psicologia teria se alterado quando esta última se tornou uma área do conhecimento à parte da filosofia. Assim, apesar da influência da psicologia sobre a pedagogia, será a filosofia que permanece como principal referencial e prosseguiria a “(...) monopolizar a pedagogia e reduzi-la a si mesma” (HOUSSAYE et al., 2004, p.17).

Desde o início, as pretensões científicas da pedagogia foram, de certa forma, problemáticas, devido à dificuldade de conciliar a multiplicidade de abordagens derivadas das várias ciências humanas e sociais que passaram a influencia-la. Para Cambi (1999), a passagem da pedagogia às ciências da educação, apesar de ter sido “completada” durante o século XX, constituir-se-ia ainda hoje em um problema em aberto, tendo, contudo, atingido um “ponto de não retorno”, uma revolução educativa que dificilmente pode vir a ser desfeita ou descartada. O autor chama a atenção para o fato de que não foram apenas questões epistemológicas que alteraram a face da pedagogia, como o advento das “novas” ciências já mencionadas, mas também as alterações vivenciadas pela sociedade de modo mais amplo, que trouxeram à educação “novas” demandas de formação. Para respondê-las, a pedagogia teria que necessariamente recorrer a outros saberes.

Em decorrência desse processo, a pedagogia teria entrado em crise uma vez que ao buscar apoio em saberes externos a ela sua identidade teria se alterado. Assim, se a princípio sua identidade é alterada pela psicologia e mais tarde pela sociologia, com o tempo ela passa cada vez mais por alterações como as “(...) especializações mais técnicas e setoriais, desde a avaliação escolar até as tecnologias educativas” (CAMBI, 1999, p.596). Tem-se como resultado, para Cambi, seu desaparecimento tal como ela se definia antes das ciências da educação, ou seja, como único referencial para a análise da educação e das questões educacionais. Esta pedagogia se desloca para o campo das reflexões epistemológicas e históricas sobre as questões educacionais, passando a se situar assim “depois/além das ciências da educação” e a se redefinir como filosofia da educação. Essa pedagogia “filosofia da educação” seria:

“(...) agora um setor (e um só) – ainda que fundamental, talvez o mais fundamental – do saber pedagógico e não pode competir ou invadir o terreno das ciências da educação: tem um âmbito próprio, métodos próprios e objetivos próprios. Assim, a pedagogia está hoje transcrita em grande parte nas ciências da educação e só partindo delas é que se pode enfrentar a problemática educativa (...) O que deve ser lembrado é que o saber pedagógico (...) articulou-se no seu próprio interior dando vida a uma série de competências setoriais que dissolveram a figura do pedagogo (como especialista da educação e dos seus problemas em geral), a qual foi geralmente transcrita para a do técnico, mas que, ao mesmo tempo, tornaram tematizáveis e resolúveis problemas constantemente abertos na educação (...) o princípio de problematicidade da própria pedagogia contemporânea, um problema aberto, que deve permanecer criticamente aberto, isto é, passível de soluções diversas e a ser revisitado constantemente com rigor e com atenção e argúcia” (CAMBI, 1999, p.596-598).

Como demonstram as análises aqui mencionadas, a passagem da pedagogia para as ciências da educação constitui-se em tema que apesar de discutido há mais de um século, não encontra consenso entre os pedagogos nem entre os cientistas da educação. Se alguns veem essa mudança como fator positivo, que adicionou a esse saber novas abordagens, outros consideram que houve uma significativa e irreparável perda durante essa passagem, que tirou da pedagogia sua especificidade e a condenou a um “não lugar”. Para compreender esses diferentes pontos de vista é mister examinar de forma mais detida seus argumentos, o que será realizado na próxima seção deste capítulo, que trará as abordagens de autores que se debruçaram sobre esta temática, considerando tanto as questões mais “gerais” da Pedagogia quanto as especificidades do contexto brasileiro.

### **1.8.2 Argumentos a favor do entendimento da Pedagogia Ciência da Educação**

Pimenta, Mazzoti e Libâneo em trabalho coordenado por Pimenta (1996) questionando se a Pedagogia pode ser considerada a Ciência da Educação, discutem o histórico do curso, o estatuto de cientificidade da pedagogia, entre outras questões. Mazzoti em contraposição ao entendimento de que a pedagogia consistiria somente em um conjunto de enunciados formulados a partir de outras áreas do conhecimento, entende que uma ciência da prática educativa é possível. Enfatiza, porém, que ao se afirmar que a pedagogia “(...) é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a

educação” (MAZZOTI, 1996, p.30).

Pimenta, por sua vez, afirma que não enfrentar as questões epistemológicas da educação traz como consequência dificuldades na articulação e na formulação de pesquisas pedagógicas. Citando Dias de Carvalho (1988), comenta que é imprescindível examinar os “problemas epistemológicos” da educação e que “(...) a educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação de uma ciência” (DIAS DE CARVALHO *apud* PIMENTA, 1996, p.42). Afirma que o objeto da pedagogia ciência da educação consiste na educação “enquanto prática social” e que daí advém a sua especificidade em relação às demais ciências que examinam a educação. Não obstante, considera que a educação é:

“(...) um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Por isso não será captado na sua integralidade, mas o será na dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados (...). Será captado por diferentes mediações que revelam diferentes representações construídas sobre si” (PIMENTA, 1996, p. 58).

Discutindo a especificidade da pedagogia, Libâneo (1996) defende que é preciso distinguir formalmente entre trabalho pedagógico e trabalho docente:

“(...) ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo (...) o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades (...) a caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos” (LIBÂNEO, 1996, p.109).

Afirmando que não obstante a necessidade de um exame epistemológico das ciências da educação e dos critérios de delimitação do próprio conceito de ciência; a pedagogia constitui-se em uma área de conhecimento que pesquisa a realidade educativa, utilizando saberes científicos, filosóficos e técnicos e que visa a explicitação de metas e maneiras de intervir metodologicamente e de forma a organizar os processos de transmissão e apropriação de conhecimentos. Menciona autores estrangeiros que apresentam entendimento semelhante, tais como Nassif (1958), para quem a pedagogia apesar de não possuir conteúdo intrinsecamente

próprio possuiria um domínio próprio, a educação, e um enfoque próprio, o educacional. Sem desconsiderar que o fenômeno educativo requer abordagem pluridisciplinar, não sendo assim exclusivo dessa formação, Libâneo a entende como possibilitadora de uma análise problematizadora e unificadora das questões educativas, indo além dos aportes parciais das outras ciências da educação:

“(...) a multiplicidade dos enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia (...) ao contrário, precisamente em razão disso, ela institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. Quanto mais der conta de explicitar seu domínio próprio de investigação, mais poderá apropriar-se da contribuição específica das demais ciências” (LIBÂNEO, 1996, p.119).

O autor considera, grosso modo, que o pedagogo possui duas grandes esferas de ação educativa: a escolar e a extraescolar. No que diz respeito ao pedagogo escolar, postula que a expansão dos sistemas de ensino em todos os níveis evidencia a necessidade crescente do envolvimento de atores diversos no processo educacional, ou seja, seria necessária a participação no ambiente escolar, além dos docentes, de profissionais especializados em realizar pesquisa científica, planejar, gerir e prestar auxílio didático-pedagógico às escolas. Isto porque apesar de tanto professores quanto pedagogos lidarem com questões educacionais, os escopos de suas atuações se diferenciam, sendo assim necessária a existência de “profissionais da educação não diretamente docentes: “(...) Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar” (LIBÂNEO, 1996, p.127).

Libâneo discorda do entendimento de que a atuação do pedagogo no interior da instituição escolar, nas funções de supervisão, orientação e planejamento das atividades educativas, induziria a fragmentação e divisão social do trabalho nos moldes capitalistas, colocando de um lado, o pedagogo como planejador e de outro o professor como mero executor. Ao contrário, entende que essa pode ser uma relação de colaboração, uma vez que o papel desempenhado pelo pedagogo é essencial e mesmo indispensável, considerando-se que este profissional pode auxiliar os professores a examinar e compreender as “(...) situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o

trabalho de sala de aula” (LIBÂNEO, 1996, p.127-128).

Assim como é necessário que cada professor conheça em profundidade o conteúdo da disciplina pela qual é responsável, de forma semelhante espera-se que o pedagogo possua conhecimentos específicos para compreender as “situações de ensino”. Em outras palavras, ambas as atividades consistem em afazeres complexos que demandam capacidades e saberes especializados e que requerem, portanto, formações específicas. O que não significa que o professor não deva possuir uma visão global dos processos educativos e dos determinantes extra e intra-escolares que afetam o trabalho desenvolvido na escola; nem que não possa atuar no planejamento de suas atividades. Pelo contrário, essas consistem em habilidades desejáveis, que, contudo, como alerta Libâneo, requerem conhecimentos específicos, abordados no curso de pedagogia, mas muitas vezes não desenvolvidos de forma aprofundada no currículo das demais licenciaturas:

(...) Obviamente, todo docente pode ser um administrador escolar, um bom supervisor de ensino, desde que tenha o domínio de conhecimentos especializados nessa área. Tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas. As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo (...) implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta (LIBÂNEO, 1996, p.127-128).

Dessa forma, seria função do pedagogo atuar em situações nas quais o exercício do professor vai além do domínio do conteúdo lecionado, ou seja, auxiliando o docente a optar de forma embasada pedagogicamente por determinados métodos e objetivos educacionais tendo em vista os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Questionando-se sobre a origem do que denomina “intolerância à Pedagogia como ciência ou, ao menos, como um campo específico de conhecimentos e práticas” (LIBÂNEO, 1996, p.130), afirma que esta é uma questão de difícil elucidação. Como hipótese, apresenta a subestimação da importância dos objetivos e processos didático-pedagógicos, que fundamentaria a noção de que bastaria, para uma boa aprendizagem, o domínio dos conteúdos específicos de cada disciplina. Neste caso, interroga o autor, de que forma e em que fonte o professor encontrará os critérios que o auxiliarão na escolha dos objetivos sociopolíticos bem como dos conteúdos e práticas, tendo em vista sua tradução em opções palpáveis de instrução e de formação? Prosseguindo afirma que as áreas do conhecimento como Filosofia, Sociologia

e Psicologia podem colaborar, assim como os conteúdos específicos de cada disciplina, mas “(...) para onde esses conhecimentos convergem, se não houver um campo de conhecimentos orientado intencionalmente para a prática educativa? (...)” (LIBÂNEO, 1996, p.130-131). Em suma, argumenta que no campo educacional, o domínio de conteúdos de cada disciplina é essencial, contudo, não é suficiente por si só para fundamentar, conduzir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, papel desempenhado pela pedagogia.

Para o autor, apesar da noção de que a sociedade contemporânea é uma “sociedade pedagógica” (BEILLEROT, 1985 *apud* LIBÂNEO, 1996), o número de pedagogos no Brasil assim como a qualidade de sua formação, de forma geral, teriam diminuído nas últimas décadas o que se relacionaria à ênfase preconizada pelo movimento por reformulação dos cursos de formação de educadores na base docente, o que teria reduzido o peso de uma formação teórica consistente e aprofundada. A participação dos próprios pedagogos neste movimento, teria sido, em sua maioria, “tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado”. Dessa forma, a presença de pedagogos nas Faculdades de Educação seria ínfima quando comparada à de filósofos, sociólogos, psicólogos etc.

Por fim, quanto às ressalvas à pedagogia enquanto ciência, por ser voltada a prática, por não ter objeto próprio e não dispor de sistema coerente de conceitos, conclui que algumas das limitações apontadas são atribuíveis não apenas à pedagogia, mas às Ciências Sociais em geral e que essas “dificuldades epistemológicas” não se constituem em razão suficiente para que se ignore a atividade prática que corresponde ao campo de conhecimento pedagógico. Considera que a pedagogia, atividade dedicada à formação humana, envolveria aspectos teórico-científicos e também práticos, ou seja, “reflexão e ação”. Dessa forma, a redução da esfera de atuação do pedagogo à docência teria atuado como um dificultador da consolidação de estudos propriamente pedagógicos. Neste processo, a recusa de conceber a pedagogia como detentora de um saber específico da educação, portando conhecimentos teóricos e práticos em interlocução com as ciências da educação, bem como a restrição dos campos possíveis de atuação profissional aos egressos; tiveram como consequências uma visão reduzida da pedagogia. Isto porque, este movimento teria esvaziado a pesquisa específica da pedagogia, bem como afetado a formação do profissional levando-a, salvo exceções, a um “vazio teórico”

e à “desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciados” (LIBÂNEO, 1996, p.131).

### **1.8.6 As relações entre filosofia e pedagogia: entre negação e assunção ou Ciências da Educação e a negação da pedagogia**

Postulando, em alguns aspectos, uma visão contrária aos pesquisadores brasileiros anteriormente mencionados, os professores universitários franceses Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre defendem no livro “Manifesto a favor da pedagogia” (2004) a ideia de que as ciências da educação usurparam o lugar da pedagogia como saber que sistematiza e dá sentido à educação. As tentativas epistemológicas para comprovar ou delinear a especificidade dessas ciências, se constituiriam em uma forma de negação daquela. Ao se caracterizarem por buscar dar sentido e estrutura aos conhecimentos e práticas da educação, essas ciências estariam tentando exercer uma função que caberia à pedagogia e assim, com a pretensão de exercer a função desta, as ciências da educação estariam, de fato, retirando-lhe a especificidade. Para os autores, as repetidas tentativas das ciências da educação de negar a pedagogia se relacionam, na verdade, ao fato de que apesar de sua intenção de demarcar um lugar essencialmente científico e que seria assim distinto da pedagogia, por outro lado essas ciências não podem negar que sua legitimidade tem origem justamente na prática:

“Daí a tentação permanente da recusa da pedagogia e da impossibilidade de recusa daquilo que ela representa. Há uma certa complexidade nessa relação indissociável e inassimilável entre atos e fins, ação e compreensão, saberes de ação e saberes teóricos que as ciências da educação, sob suas diversas “pretensões epistemológicas”, procuram “tomar”, compreender, fundamentar e explicar. Em relação à pedagogia, há uma curiosa mistura de fascínio, recusa, redução e assunção. É realmente espantoso ver como os especialistas das ciências da educação, em sua diversidade e em seus desacordos, desejam encontrar nas ciências da educação “as qualidades” da pedagogia, aquilo que constitui sua essência: complexidade, articulação teoria-prática, determinação da ação, limites ...” (HOUSSAYE et al., 2004, p.28).

Como se pode depreender dessas análises, os autores defendem que a pedagogia não depende das ciências da educação e que ela possui em si mesma legitimidade e especificidade. Esse ponto de vista é examinado em profundidade pelos autores, com a discussão sobre a problemática da pedagogia enquanto área de saberes e práticas e da formação a ela relacionada.

De acordo com os pesquisadores, as origens da pedagogia, que se reportam intimamente a filosofia, ao mesmo tempo em que delimitam uma ascendência que pode ser considerada de certa forma “nobre”, uma vez que a filosofia, durante muito tempo, se considerou e foi considerada ciência “régia”; trouxeram também consequências contraditórias para a pedagogia. Isto porque não obstante a filosofia ter “possibilitado” o advento da pedagogia, ela teria exercido, ao longo do tempo, o papel de negá-la, ou, melhor dizendo, negar sua natureza. Sendo assim, a intensa relação entre filosofia e pedagogia e suas alterações ao longo dos séculos, constituem-se, de acordo com Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004), em um ponto crucial para a compreensão das alterações no saber pedagógico e sua conformação atual.

Considerando-se a pedagogia como a reunião dialética da teoria e da prática educativa e o pedagogo como o prático-teórico, negar a pedagogia consistiria em negar a validade do conhecimento proveniente dessa junção teoria-prática. No polo oposto, sua assunção apontaria para a pretensão de salvá-la fazendo-a abdicar de sua “natureza”, ou seja, levando-a a rejeitar sua forma específica de construir o saber em favor da adoção de métodos pretensamente científicos. Comentando o final do século XIX, Houssaye et al. (2004) citam um intelectual francês, Brunetière, professor da Escola Normal Superior, que em 1895 afirmou que os professores deveriam se preocupar apenas em lecionar, não se preocupando com questões pedagógicas. Sendo assim, naquele período, ao mesmo tempo em que representaria um saber pedante e com pretensões desmedidas, a pedagogia seria também ridicularizada e vista com receio, pois ao pretender orientar a prática educativa traria embutida em si “uma ameaça de falso saber que dissolveria a cultura”, sendo assim natural e mesmo necessário negá-la uma vez que ela não possuiria especificidade: “(...) porque ela não existe como tal” (Houssaye et al. 2004, p.15). No campo filosófico essa negação usual estaria baseada em um entendimento de que a filosofia se basta e se auto sustenta, ou em outras palavras, não depende de nenhum outro saber, pois contém em si mesma toda a verdade.

Essa vertente “transcendental”, com expoentes como Platão, seria oposta ao entendimento dos sofistas, que consideram que tudo é passível de ser ensinado. Dessa forma, apesar de ter contribuído sobremaneira para a constituição da pedagogia ao formular um pensamento acerca das finalidades da educação em uma sociedade idealmente justa, Platão, como já mencionado,

considerava que apenas a verdade deveria ser ensinada e que somente a filosofia permitiria alcançá-la, sendo os outros saberes capazes de propiciar apenas verdades parciais. Conseqüentemente, somente a filosofia seria capaz de educar plenamente o ser humano e o seu ensino seria a única forma de transmitir aos seres humanos um conhecimento genuíno. E como esse conhecimento só poderia apoiar-se em si mesmo, não necessitaria nem deveria se apoiar na pedagogia, isto porque o interesse pelo método obscureceria a procura pela verdade, ponto central da filosofia. Assim, em Platão, diferentemente de Sócrates, a primazia é das ideias e a prática fica em segundo plano: “(...) a pedagogia é “imagem”, “sombra” das ideias, do uno” (HOUSSAYE et al., 2004, p.16). Essa linha de pensamento não seria unanimidade na filosofia, pois seria possível identificar no pensamento dos principais filósofos gregos uma alternância entre a rejeição, de um lado, e de outro a aceitação via assimilação da pedagogia. Assim, segundo a linha de pensamento que se inicia em Platão e segue séculos mais tarde com Rousseau, a prática não produziria teoria: pelo contrário, através do pensamento a prática poderia ser pré-estabelecida. Dessa maneira a filosofia aceitaria a pedagogia, apenas à medida que puder controlá-la ao retirar dela sua essência: a relação teoria –prática. Séculos após Platão, o surgimento da psicologia experimental em consonância com a filosofia clássica ocasionou, segundo os autores do Manifesto, o surgimento da:

“(...) pedagogia experimental de Binet, Claparède, Buysse ou Aurélien Fabre. Graças à filosofia, a pedagogia morre, a ciência da educação, e depois as ciências da educação nascem. De nada adiantou Durkheim ter observado, em 1911, que a pedagogia era uma teoria prática; a pedagogia foi reduzida a uma prática de aplicação de uma teoria científica externa. É bem verdade que Durkheim vai estar mais do que inclinado a seguir o mesmo método, dessa vez, em proveito da sociologia” (HOUSSAYE et al., 2004, p.16).

É a partir dessa interrogação, ou melhor dizendo, dessa constatação acerca das “funestas” conseqüências para a pedagogia da assunção da (s) ciência (s) da educação, que Houssaye se ocupa de definir a pedagogia, tarefa que considera imperiosa e imprescindível. E o autor faz isso iniciando-se pelo seu negativo, ou seja, aquilo que não é a pedagogia. Isto posto, de acordo com Houssaye a pedagogia não seria um campo nem um campo disciplinar e também não se constituiria em um objeto a ser examinado, tampouco seria uma “qualidade”, um saber – fazer. Mais adiante, no lado positivo da equação, afirma que ela consiste em abordagem específica e se interroga sobre o significado dessa afirmação. Como resposta apresenta a relação fundamental entre teoria e prática, salientando que essa relação concomitante e dialética, exercida por um mesmo indivíduo e existente em um mesmo indivíduo seria a definição de

pedagogia. Segundo essa linha de pensamento, o pedagogo seria ao mesmo tempo o prático e o teórico da educação, ou nas palavras de Houssaye, o prático-teórico da educação, responsável por conciliar em sua ação e a partir dela, teoria e prática, e seria essa relação específica e caracterizadora da educação, a responsável por propiciar as condições para a criação e a renovação da pedagogia.

O pedagogo não seria apenas teórico nem somente prático, mas ocuparia uma posição na junção entre esses dois aspectos “(...) ele é o entremeio” (HOUSSAYE et. al., 2004, p.10). E a “fenda” existente entre teoria e prática seria inevitável, permanente e irredutível, uma vez que “(...) o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir (...) É essa fenda que permite a produção pedagógica” (HOUSSAYE et. al., 2004, p.10). Essa relação intrínseca entre teoria e prática, definidora da pedagogia, permitiria entender porque os “apenas” teóricos ou “apenas” práticos da educação não são pedagogos, pois quem somente pratica e não teoriza, na maior parte dos casos apenas utiliza elementos ou sistemas pedagógicos, enquanto quem somente teoriza e não pratica, não articula teoria e prática, deixando de efetuar a imprescindível e imperiosa articulação entre esses dois termos da “equação”, ou seja, também não é suficiente apenas pensar o ato pedagógico: “Só será considerado pedagogo aquele que fizer um *plus* na e pela articulação teoria prática em educação” (HOUSSAYE et. al., 2004, p.10).

A pedagogia seria ainda caracterizada por quatro ângulos: a ação, o enraizamento, as rupturas e a mediocridade. A grosso modo, consistiria na ação exercida em uma situação historicamente determinada, ou seja, enraizada em um contexto socioeconômico e cultural específico. Por meio da ação pedagógica, seriam efetuadas rupturas com modelos pedagógicos e/ou com ideologias, em prol de um novo modelo e/ou de novas ideologias. A ação pedagógica estaria sempre, em determinada medida, fadada à mediocridade, aqui entendida como a inevitabilidade do fracasso, “interno” e “externo”. Em outras palavras, lidar com o fracasso seria uma condição inerente à pedagogia, pois:

(...) É como se o fracasso fosse uma necessidade em pedagogia. O fracasso, contudo, é uma realidade dinâmica, pois é ele que representa a fenda entre teoria e a prática. O fracasso é, ao mesmo tempo, o elo entre as duas, a própria impossibilidade de reduzir uma à outra e o movimento dialético que as envolve de maneira indissolúvel. (...) é multiforme, remete aos

movimentos entre teoria e prática, entre realidade e ideal, entre presente e futuro, entre sistema e atitude, entre instrução e educação, entre técnicas e afins, entre domesticação e emancipação, entre análise simplificadora e rupturas da complexidade, entre a adaptação a um sistema e modificação do mesmo, entre perspectiva teórica e tudo aquilo que se faz diariamente. Para o pedagogo, o fracasso, assim definido, é dinâmico (até certo ponto, é claro)!” (HOUSSAYE et al., 2004, p.14).

Houssaye et al (2004) afirma que coexistiriam, no que diz respeito a “proposições sobre a educação”, duas correntes ou tradições, sendo uma constituída pelos teóricos da educação e a outra formada pelos próprios pedagogos. Para os autores, os saberes pedagógicos estariam inscritos em uma ilustre tradição de pedagogos, entre os quais Sócrates e Comenius, e possuiriam tanta legitimidade quanto os saberes acerca da educação. Estes últimos seriam produzidos não por pedagogos, mas por filósofos e cientistas da educação tais como Platão, Rousseau e Durkheim. Dessa forma, não obstante a existência de conexões entre as duas tradições acerca da educação, seria possível identificar no surgimento da ciência da educação e posteriormente das ciências da educação, a intenção dessas últimas de retirar dos pedagogos e da pedagogia a validade para determinar como devem ser e quais devem ser as atividades educacionais. Sendo assim, Platão, Rousseau, Durkheim e Piaget, por exemplo, seriam, segundo Houssaye, representantes dos teóricos da educação e a tradição de pensamento sobre a educação da qual foram representantes visou eliminar e ocupar o papel desempenhado pela tradição dos pedagogos, da qual podem ser nomeados representantes Sócrates, Pestalozzi e Dewey.

Com isso, os pedagogos teriam sido destituídos do seu legítimo pressuposto à elaboração do saber pedagógico, o que teria implicado negativamente na formação dos profissionais da educação. Uma vez que, como já mencionado, na visão dos autores, a ciência e as ciências da educação teriam se constituído “sobre a morte da pedagogia”, o que levantaria a seguinte questão: “(...) De fato, a dificuldade é real: como fazer com que as ciências da educação constituam um lugar possível de acolhida da pedagogia, sem que tal lugar funcione como um lugar de substituição? ” (HOUSSAYE–et. al., 2004, p.09). Como alternativa, os autores enfatizam que a associação “indissolúvel” à prática não seria para a pedagogia uma desvantagem. E que seu fortalecimento estaria intimamente relacionado a assumir e defender essa sua especificidade, tanto no campo que lhe é próprio quanto na formação pedagógica, que deve ser assumida por pedagogos, cuja legitimidade para formar pedagogos advém de sua

“legitimidade de pedagogos”. Assim a formação de pedagogos pressupõe a “(...) instauração, o respeito e o reconhecimento de um espaço institucional autônomo e específico que não seja submetido aos saberes disciplinares ou didáticos nem aos saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia” (HOUSSAYE et. al. 2004, p.07). Isso fortaleceria a identidade dos pedagogos, que, como enfatizam os autores, são profissionais capazes tanto de construir a prática quanto de elaborar teorias acerca dela, não necessitando assim da tutela alheia:

“Há uma multidão de pessoas bem-intencionadas para pensar a pedagogia (fora de si mesma), mas muito poucas para aceitar que o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e “pratica” o intelectual. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido” (HOUSSAYE et. al., 2004, p.25).

Em relação à formação, defendem que mesmo que a formação do pedagogo possa ser beneficiada pelos saberes proporcionados pelas ciências da educação, isto não significa que ela deva se reduzir a eles, uma vez que fundamentar o desenvolvimento do pedagogo nestes aportes é desrespeitar a especificidade da pedagogia: “Esses saberes não prejudicam. Entretanto, do ponto de vista da prática pedagógica, não “servirão” para nada, (...) não instrumentarão o como-fazer. Passa-se, portanto, à margem de uma formação pedagógica propriamente dita” (HOUSSAYE et al., 2004, p.31). Segundo eles, a formação nos moldes atuais não respeitaria a natureza da formação pedagógica e assim fracassaria em seu intento. De acordo com os autores, as pesquisas sobre formação de educadores apontam, não obstante os diversos contextos e instrumentos utilizados, que essa formação seria “inoperante”, uma vez que opõe estágios e formação metodológica de um lado e do outro, formação teórica. Essa opção seria inadequada pois desconectaria a teoria da prática e conduziria a “um pragmatismo generalizado” ao invés de estimular “um profissionalismo com diversidade”.

Em contraposição ao que consideram uma inconformidade da formação pedagógica, os autores defendem que o futuro educador deva passar por uma formação na qual progressivamente assuma a responsabilidade pela gestão de alunos e atividades educativas, ou em outras palavras, deve desde o início do curso alternar períodos de observação e atendimento de pequenos grupos de alunos, a princípio por pequenos intervalos de tempo que sucessivamente seriam ampliados

“tudo isso com uma supervisão constante e estruturada”. Alertam ainda que o educador em formação deve ser ensinado a utilizar uma “variedade de modos de animação de grupo” (HOUSSAYE et al., 2004, p.30). Em suma, Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre defendem uma formação que priorize a prática, emergindo a partir dela a teorização e que seria inspirada em Rousseau e sua “educação pelas coisas”, constituindo o que denominam “paradigma de formação experiencial”, que não segue a ordem saber teórico e em seguida estágios práticos, presente no “paradigma de formação experimental”. Na proposta que defendem, o que é priorizado é o confronto com a realidade, para que o pedagogo em devir desde cedo adquira a experiência que, segundo os autores, se constitui em pedagogia pré-condição, forma e finalidade da formação.

## **1.9 Considerações**

A pedagogia como curso e carreira é marcada por conflitos e dissensos acerca das características e finalidades dessa formação e do perfil do profissional pedagogo. Ao se examinar, como se deu a institucionalização desse curso no sistema de ensino superior brasileiro e as sucessivas alterações pelas quais passou sua matriz curricular desde então, ficou clara a relação entre as discordâncias acerca do perfil do pedagogo e mesmo o questionamento sobre a validade dessa formação em nível superior e as questões epistemológicas da pedagogia como área do conhecimento. A princípio a revisão da literatura evidenciou como central nos debates epistemológicos relacionados à pedagogia a discussão sobre se essa é ou não uma ciência, arte ou ainda uma tecnologia. De certa forma, a partir de uma perspectiva histórica, essa é uma questão mais recente na trajetória da pedagogia, uma vez que é apenas a partir do advento da ciência da educação e posteriormente ciências da educação, que se passa a questionar o papel e a “natureza” da pedagogia tendo em vista o surgimento de outros campos do saber voltados para a educação.

Enquanto guiada exclusivamente pela filosofia, ainda que houvessem questionamentos à importância do método frente aos conteúdos, a pedagogia se viu de certa forma protegida em seu papel de pensar e praticar educação. No momento em que essa exclusividade é abalada,

quando emergem outros saberes que se consideram e são considerados mais científicos do que a pedagogia, essa passa por um profundo questionamento sobre sua identidade frente à diversidade de fontes que passam a querer perscrutar o objeto que durante tanto tempo permanecera sob seus domínios. Além disso, essas mudanças também se relacionam às alterações que transformaram profundamente o mundo nos últimos séculos. A escola e a sociedade apresentam há algum tempo à pedagogia e aos pedagogos demandas complexas, esperando respostas que necessariamente mobilizam diversos tipos de conhecimentos para que possam ser respondidas. No Brasil, ao longo do último século, as alterações na estrutura do curso de Pedagogia foram alvo de intensas discussões e dissensos. E quando se considera que a base dessas discussões se relaciona profundamente ao que se entende por pedagogia, e que dependendo da concepção que se defenda, o curso pode ter formatos e conteúdos bastante diferentes, percebe-se que é preciso, para compreender as concepções que embasam os formatos curriculares adotados ou em vigor, definir a qual concepção de pedagogia o curso se refere e assim, que tipo de profissional pretende formar.

Inúmeras vezes examinada, abordada a partir de ângulos vários, a pedagogia é complexa e difícil, quiçá impossível de definir de forma clara e sem contradições. Sua história é permeada por ricos e conflitantes momentos, de pensamentos sofisticados e outros nem tanto, mas que a todo instante buscam em suas raízes as bases para construir “novos” fundamentos. Sendo assim as inovações pedagógicas proporcionadas ao longo do tempo somente são compreendidas, ou melhor dizendo, são realmente compreendidas quando examinadas em perspectiva. Segundo Houssaye, seria possível construir um espectro pedagógico, composto em um de seus extremos pela teoria, e no outro, pela prática. Os pedagogos ocupariam diferentes posições nesse contínuo teoria-prática, tendo em vista se estão mais próximos da teoria ou da prática. Os teóricos da educação não podem ser inseridos nesse espectro, assim como os “apenas” práticos, o que não significa, contudo, que os teóricos não levem a prática em consideração, nem que os práticos não considerem a teoria, mas que tanto para uns como para os outros, esses saberes não são o foco, uma vez que “(...) para os primeiros, a prática é no máximo projetada; para os segundos permanece intuitiva ou tomada de outros” (Houssaye *et. al.*, 2004, p.12).

A partir de raciocínio similar é possível afirmar que a questão primordial acerca da natureza da pedagogia não é se ela se constitui como ciência ou não. Mesmo que não detenha mais a exclusividade para tratar e falar das coisas da educação, ela está e estará irremediavelmente

ligada à educação. Se a pedagogia possui uma natureza essa é a da interconexão entre teoria e prática em educação. E se o fosso entre teoria e prática não pode senão subsistir, pois é ele que permite a produção pedagógica, compreender e valorizar essa característica é a riqueza propiciada pela pedagogia. Para Houssaye, esse seria o caminho para se reconhecer o caminho específico da pedagogia caracterizada “(...) por uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica” (Houssaye et. *al*, 2004, p.12).

O que não significa que seja possível ou aconselhável para a pedagogia desvencilhar-se das ciências da educação. Tanto a formação pedagógica quanto as pesquisas e as práticas pedagógicas se beneficiam dos aportes dessas ciências, não obstante caiba à pedagogia dar a todos eles uma visão crítica e sistemática, retirando-os da esfera da compartimentalização disciplinar em que a princípio se encontram, mesmo quando reunidos sob a designação “ciências da educação”. Sem a abordagem pedagógica as contribuições da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história não dialogam entre si e pouco convergem para a educação. Assim, ainda que possa parecer à primeira vista uma colcha de retalhos ou um tanto quanto esquizofrênica, fica muito mais nítida, quando examinada em perspectiva histórica a coerência interna da pedagogia, não obstante o seu caráter de “caleidoscópio”. Não obstante, traduzir em um modelo de formação as concepções que se tem acerca da pedagogia não é simples nem fácil. Como mencionado, desde sua institucionalização no ensino superior brasileiro, a pedagogia como curso tem se alternado entre diferentes faces, diferentes objetivos e diferentes perfis profissionais. O próximo capítulo apresentará os principais resultados de estudos e pesquisas que examinaram as condições de oferta da formação em Pedagogia e que enfocaram principalmente as práticas curriculares dos cursos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

## **CAPÍTULO DOIS: PRÁTICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Este capítulo apresenta os resultados de estudos e pesquisas que se debruçaram sobre a formação em Pedagogia, examinando as condições de oferta dessa graduação por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Desde a institucionalização da graduação em Pedagogia, muito se discutiu acerca de suas finalidades e características. A complexidade dos tópicos em debate e as difíceis tentativas de conciliação entre ideias e ideais distintos acerca da Pedagogia e do pedagogo evidenciam a dimensão da dificuldade que enfrentam as IES que procuram ofertar cursos de Pedagogia com qualidade e relevância para a educação brasileira. Ao longo do tempo as legislações que definiram a estrutura deste curso no Brasil, ora priorizando a formação de especialistas em educação, ora tentando conciliar o preparo de docentes e especialistas e atualmente enfatizando a formação para a docência, serviram de guia para as instituições de ensino superior (IES) que assumem o desafio de estruturar e ofertar esta formação. Este desafio passa pela necessidade de obedecer às normas em vigor e ao mesmo tempo respeitar a vocação e as especificidades das instituições que ofertam estes cursos, levando também em consideração as necessidades e demandas do sistema educacional brasileiro.

Em 2006, em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP), as IES enfrentaram o desafio de mais uma vez realizar alterações na formação ofertada, isto porque essa legislação, em seu artigo 4º, ao estabelecer as finalidades e a estrutura deste curso, definiu a formação para a docência como seu objetivo central. A aprovação das Diretrizes, que se deu somente após longo e intenso período de discussões acerca de qual deveria ser a tônica dessa graduação, motivou a realização de pesquisas que visaram, entre outros objetivos, verificar como as instituições de ensino superior nas diversas regiões do país, adaptaram seus cursos de Pedagogia às orientações dessa legislação. Alguns estudos priorizaram entre outros aspectos as matrizes curriculares, os conjuntos de disciplinas e as percepções de licenciandos e /ou licenciados sobre a formação recebida (BARBOSA; 2014; GONÇALVES, 2011; LIBÂNEO; 2010; RIBEIRO, 2010; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, NUNES; 2009; SOARES, SIMÕES, 2004).

Conforme evidenciam estes estudos, persistem aspectos problemáticos nos cursos de Pedagogia, com reflexos negativos para a formação e atuação destes profissionais. Dessa forma, segundo Gatti e Nunes (2009), a promoção de avanços efetivos na qualidade da educação básica está intimamente relacionada a mudanças que reestruturem, de forma articulada, a formação inicial dos professores e as condições de seleção e atuação destes profissionais nas redes públicas de ensino. As autoras examinaram de maneira detalhada matrizes curriculares e ementas das disciplinas das licenciaturas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, construindo um painel da situação atual da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental após a aprovação das DCNP. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam os objetivos e a estrutura dessas licenciaturas possuem certo grau de flexibilidade que possibilitaria às instituições estruturar seus currículos conforme melhor lhes conviesse, o estudo visou, entre outros objetivos, mapear as matrizes curriculares das licenciaturas examinadas, considerando as similaridades e diferenças entre os projetos analisados, bem como identificar as principais características destes cursos tendo em vista a instituição de ensino (pública/privada). No caso específico do curso de Pedagogia, a amostra examinada no estudo foi construída de forma a representar o universo de cursos de graduação presenciais no Brasil, tendo sido organizada contemplando-se todas as regiões do país, todas as categorias administrativas e organizações acadêmicas, totalizando 71 cursos.

Libâneo (2010) adaptou as categorias utilizadas por Gatti e Nunes (2009) para examinar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas e privadas de ensino no estado de Goiás. A pesquisa teve como principal objetivo compreender qual papel e lugar tem sido destinado a didática, às metodologias e sobretudo aos conteúdos lecionados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Pedagogia e dessa maneira, na formação dos pedagogos. Foram examinadas as matrizes curriculares e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia de todas as instituições de ensino superior do estado de Goiás que ofertavam essa formação à época do estudo, totalizando 25 IES sendo 21 privadas, duas fundações além das Universidades Federal e da Estadual de Goiás. Por sua vez, Barbosa (2014) examinou o espaço e o papel ocupado pela Gestão Educacional em cursos de Pedagogia de vários estados do país de forma a verificar se as Diretrizes, ao elegerem a docência como base da formação, teriam diminuído o espaço antes reservado a essa dimensão na formação dos pedagogos.

Inicialmente este capítulo apresenta os resultados desses e de outros estudos que se debruçaram sobre a formação em Pedagogia. A análise é aqui proporcionada a partir dos principais aspectos examinados nestes estudos, bem como considerando as orientações das DCNP sobre a estrutura que deve ser seguida pelos cursos de Pedagogia no que diz respeito à formação para docência como base e sua definição em conexão com a gestão e a pesquisa. A opção por privilegiar o exame de pesquisas que consideram como as DCNP têm sido interpretadas pelos cursos de Pedagogia se justifica por ser essa a legislação que define atualmente a estrutura e as finalidades dessa formação. A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) por sua representatividade da realidade nacional e por examinar em profundidade uma diversidade de aspectos no que diz respeito à formação de professores, será comentada de forma mais demorada.

## 2.1 As matrizes curriculares

As disciplinas examinadas na pesquisa de Gatti e Nunes (2009) foram reunidas em categorias elaboradas a partir das orientações constantes das DCNP, segundo as quais o currículo do curso de Pedagogia deve ser composto por três grandes núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos e por fim, de estudos integradores. A partir destes três núcleos foi elaborada uma categorização<sup>14</sup> totalizando sete grupos de disciplinas, que possibilitou abarcar a variedade de características encontradas na formação dos pedagogos nas instituições examinadas, permitindo obter uma visão panorâmica, ou seja, não se referindo a uma instituição em especial, mas apresentando “a tendência formativa do conjunto dos cursos” (GATTI, NUNES; 2009, p.21). Como mencionado, Libâneo (2010) utilizando com adaptações a mesma categorização presente na pesquisa de Gatti e Nunes (2009), agrupou as disciplinas nas categorias fundamentos teóricos da educação, conhecimentos acerca do sistema educacional, formação profissional específica, modalidades e níveis de ensino, outros saberes, pesquisa e TCC e por fim atividades complementares. De forma a compreender qual o peso

---

<sup>14</sup> A exceção dos grupos Outros saberes; Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e Atividades complementares, a cada grupo correspondia um subgrupo: **Grupo** Fundamentos teóricos da educação/**Subgrupo**: Fundamentos Teóricos da Educação, Didática; **Grupo** Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais / **Subgrupo**: Sistemas Educacionais, Currículo, Gestão Escolar, Ofício Docente; **Grupo** Conhecimentos relativos à formação profissional específica / **Subgrupo**: Conteúdos do currículo da Educação Básica, Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, Tecnologias; **Grupo** Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas / **Subgrupo**: EJA, Educação Infantil, Educação Especial, Contextos não Escolares.

destinado a cada conjunto de disciplinas, ambos estudos compararam a Carga Horária dedicada a cada grupo de matérias com a Carga Horária total dos cursos examinados.

Os cursos examinados por Gatti e Nunes (2009) ofertavam 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas), excluindo-se os estágios, não incluídos no estudo devido a ausência nos projetos de curso e nas ementas de dados essenciais sobre suas condições de realização, formas de supervisão e validação. Segundo Gatti e Nunes, isso poderia ser indicativo de que essa atividade tem sido pensada de forma desarticulada do currículo, sem conexão com as disciplinas, sendo assim considerada apenas como uma formalidade a ser cumprida. Apesar da falta de informações dificultar a análise do papel dos estágios na formação dos pedagogos, as autoras consideram ser possível inferir, a partir do senso comum sobre o funcionamento da graduação em Pedagogia, que em sua grande maioria, eles consistem em mera observação, não possibilitando aos graduandos o necessário exercício da prática ainda durante o período de formação. Correlacionando o número médio de disciplinas por curso (44) com a Carga Horária total mínima estipulada pelas DCNP (3200 horas<sup>15</sup>incluídas 300 horas para estágio), as autoras concluíram que as matrizes curriculares examinadas formam um conjunto disperso, ou seja, faltam continuidade e articulações entre as disciplinas de um semestre a outro. Nas IES de Goiás pesquisadas por Libâneo, em sete dos 25 cursos a carga horária total era superior às 3.200 horas estabelecidas pelas DCNP (2006). Em média, a maior parte da CH era dedicada a disciplinas (83,9%), sendo apenas 16,1% (entre 300H e 450H) reservada para os estágios e/ou atividades teórico-práticas<sup>16</sup>.

As pesquisas de Libâneo (2010) e de Gatti e Nunes (2009) apontam para uma grande variação na carga horária que os cursos reservavam a cada um dos grupos de disciplinas. De modo geral, era mais expressivo o espaço ocupado pelas disciplinas dedicadas à formação profissional

---

<sup>15</sup> Conforme o artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a CH total mínima do curso é de 3200 H, sendo 2800H reservadas para atividades formativas, 300H para estágios prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

<sup>16</sup>Ainda que Libâneo considere pequena a CH dedicada aos estágios nos cursos por ele examinados, as 300H obedecem ao previsto pelas DCNP em seu artigo 7º que, como anteriormente mencionado, estabelecem que os cursos devem dedicar no mínimo 300H para estágios prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

específica, que no estudo de Libâneo representavam 28,2% da CH total média dos cursos examinados e na pesquisa de Gatti e Nunes cerca de 30%, em comparação com o espaço reservado para aquelas voltadas para os fundamentos da educação (respectivamente 18,4% e 26%). Para Libâneo, considerando que os demais grupos de disciplinas, excetuando-se estágios e outras atividades representavam 55,7% da carga horária dos cursos examinados, o percentual da carga horária destinada aos conteúdos da formação profissional específica seria insuficiente, tendo em vista sua importância na formação do pedagogo para a docência. Gatti e Nunes (2009), por sua vez, ressaltam que apesar da análise da carga horária revelar que os conteúdos dedicados aos fundamentos teóricos e aqueles voltados à prática ocupavam espaço bastante similar no conjunto dos cursos examinados, as disciplinas de fundamentos da educação, de outros saberes e de atividades complementares, quando somadas, perfaziam 40% do total de disciplinas ofertadas. Desse modo, restaria pouco espaço para a abordagem em maior profundidade da formação profissional específica.

Refletindo sobre os fatores que esclareceriam essas diferenças na ênfase dedicada a cada grupo de disciplinas, Libâneo (2010) menciona a coexistência de distintas concepções acerca da formação em Pedagogia e da atuação do pedagogo, bem como a fragmentação e superposição de orientações e mesmo certa “confusão” que caracterizariam a legislação relativa à formação de professores. Ressalta ainda que a falta de consenso acerca das finalidades da escola pública entre educadores, pesquisadores, entidades sindicais e demais grupos envolvidos com a educação no Brasil colaboraria para essa disparidade de concepções. Sendo assim, razões não relacionadas a questões curriculares e /ou concepções acerca da formação e da atuação do pedagogo influenciariam em alguma medida as escolhas feitas pelas instituições examinadas, sendo possível supor que as opções em relação as matrizes curriculares estariam também conectadas a “(...) interesses locais, práticas corporativas, ou, simplesmente, decidindo por escolhas convencionais” (LIBÂNEO, 2010, p.566).

Os estudos apontaram, de modo geral, para a fragmentação dos currículos e a pouca inter-relação entre os grupos de disciplinas, além de evidenciar o predomínio de ementas genéricas, sem aprofundamento teórico e com pouca ou nenhuma conexão entre os conteúdos de formação específica, de fundamentos teóricos e as metodologias. Além disso, Gatti e Nunes (2009)

identificaram a existência de grande variedade na terminologia utilizada para nomear as matérias, o que sinalizaria que cada instituição confere ao seu projeto de curso uma abordagem própria. Contudo, as DCNP teriam auxiliado as IES na padronização de uma base compartilhada, uma vez que todos os cursos examinados pelas autoras possuíam algumas disciplinas em comum, tanto nos fundamentos da educação quanto nas metodologias.

### **2.1.1 Análise das Matrizes curriculares tendo em vista a dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior**

Como mencionado, o estudo de Gatti e Nunes (2009) examinou as matrizes curriculares de cursos de licenciatura ofertados por IES públicas e privadas de todas as regiões do país, sendo que em relação à categoria administrativa, 11 cursos eram ofertados por IFES, 12 por IES estaduais, 03 por municipais, enquanto 45 eram de IES privadas. A análise dos grupos de disciplinas nas matrizes curriculares considerando a dependência administrativa das instituições de ensino evidenciou que nas IES estaduais e nas federais as disciplinas voltadas para os fundamentos teóricos da educação ocupavam, respectivamente, 28,4% e 33% do total de disciplinas, percentual que nas IES municipais era de 17,8% e nas privadas 24,4%. As instituições federais de ensino, em comparação as demais IES, dedicavam mais espaço em suas matrizes curriculares às disciplinas que abordam os conhecimentos voltados a formação profissional específica (34,4%) “(...) mesmo que isso não signifique unir teoria às práticas” (GATTI, NUNES, 2009, p.26). Nas demais IES esse percentual era de 26,2% (estaduais), 30,1% (municipais) e 28,3% (privadas).

Disciplinas que examinam temas relacionados a sistemas educacionais (gestão, currículo, ofício docente) ocupavam espaço similar nos cursos examinados, respectivamente 15,2% da matriz curricular nas IFES, 14,6% nas estaduais, 16,4% nas municipais e 15,7% nas privadas. Já os conteúdos voltados para as modalidades de ensino recebiam menor ênfase nas IFES (6,2%), em comparação com as demais IES pesquisadas, sendo 11,1% nas estaduais, 12,3% nas municipais e 12,2% nas privadas. Não foram encontradas diferenças significativas nos espaços reservados ao Trabalho de Conclusão de Curso tendo em vista a dependência administrativa das instituições de ensino superior. Nas federais e nas estaduais as disciplinas reunidas no estudo

sob a denominação “outros saberes” exibiam percentuais quase idênticos, respectivamente 4% e 4,5%, enquanto nas municipais esse índice era de 9,6% e nas privadas 5,8%. As “atividades complementares” ocupavam espaço similar nas matrizes curriculares das IES federais (4,7%) e nas estaduais (3,7%), enquanto que nas municipais e nas privadas esses percentuais eram quase idênticos (6,8% e 6,6% respectivamente).

Disciplinas dedicadas às tecnologias estavam totalmente ausentes dos cursos de Pedagogia das IFES, o que pode sinalizar que essas instituições desconsideram as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) como conteúdo importante na formação e na atuação profissional do pedagogo. O que chama a atenção, uma vez que nos últimos anos a Educação a Distância vem ganhando espaço, tanto na elevação do número de matrículas, quanto na diversidade de cursos ofertados, constituindo-se em um importante mecanismo para ampliação do acesso à educação superior. Tanto a rede privada quanto a pública têm investido neste setor, sendo que nesta última um dos exemplos constitui-se na Universidade Aberta do Brasil (UAB), que fornece formação inicial e continuada a estudantes e profissionais de todo o país. Além disso, existem diversas outras possibilidades de utilização das TICs em atividades educacionais, tais como na produção de *softwares*, e que poderiam ser também melhor exploradas durante a formação dos pedagogos. Considerando, porém, que os cursos de Pedagogia têm sido demandados a preparar o futuro profissional para atuação em setores muito diversos, o que resulta no “inchaço” das matrizes curriculares, pode-se compreender, ao menos em parte, a ausência das TIC's na formação dos egressos das IFES. Chama a atenção, contudo, que estes conteúdos não comparecessem nas matrizes curriculares destes cursos nem como optativas.

Nas universidades públicas (federais, estaduais e municipais) não foram encontradas disciplinas específicas para os conteúdos do Ensino Fundamental, abordados apenas nas metodologias de ensino e mesmo assim de forma implícita. Nas IES privadas registrou-se a presença de língua portuguesa, contudo desconectada das metodologias. Nessas instituições as disciplinas de matemática estavam presentes em somente 18% dos casos e também sem nenhuma conexão com as metodologias. A educação infantil não era contemplada em 29% das matrizes curriculares das IFES que compuseram a amostra examinada no estudo, o que demonstra que essas instituições não cumpriam a determinação contida no artigo 2º das Diretrizes de preparar

o pedagogo para a docência nesse nível de ensino. No Brasil, a formação desse professor foi durante longo período atribuição das Escolas Normais, sendo relativamente recente seu preparo em nível superior (SILVA, 2005). Além disso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, em seu artigo 62 permite que professores que possuam apenas nível médio de escolaridade lecionem na Educação Infantil, pode-se inferir que um dos motivos pelos quais algumas IES prescindam do preparo do professor desse nível de ensino seja o entendimento de que essa formação possa ser obtida em outros espaços formativos. Contudo, a ausência da Educação Infantil em um terço dos cursos das IFES pesquisados pelas autoras não deixa de constituir-se em lacuna significativa na formação do pedagogo, tendo em vista que as Diretrizes estabelecem que os cursos de Pedagogia contemplem conteúdos relacionados à educação infantil bem como incluam a realização de estágios obrigatórios realizados prioritariamente neste nível de ensino e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outras pesquisas têm verificado a existência de especificidades e similaridades na formação ofertada por IES tendo em vista a categoria administrativa, a partir de outros aspectos, tais como as características e habilidades mencionadas nos perfis de egressos dessas instituições. Barbosa (2014), examinou, como já mencionado, as informações disponíveis nos sítios eletrônicos de IES públicas e privadas de todo o país e identificou, em relação aos perfis de egressos, algumas diferenças entre as habilidades dos pedagogos formados nas universidades federais e nas estaduais. A característica mais frequentemente mencionada nos perfis de egressos das IFES foi a atuação em espaços escolares e não escolares, seguida da pesquisa. Nas estaduais, priorizou-se mais frequentemente a compreensão da realidade educacional e social e o domínio de conteúdos. Comparando as similaridades e diferenças, Barbosa afirma que todos os perfis “(...) independentemente da universidade, foram influenciados pelas DCNP, porém os cursos das universidades federais, levando em conta os aspectos mais privilegiados e a quantidade das frequências, revelam-se mais afinados com a orientação governamental” (BARBOSA, 2014, p.101). Neste sentido, a autora afirma que existiria uma influência das recomendações de organismos multilaterais na composição do texto das DCNP, influência essa que seria danosa por ser essencialmente neoliberal e conectada com os interesses do mercado em detrimento de uma visão mais profunda e humana da educação. Em seu entendimento, as DCNP refletiriam:

“(...) perspectivas de formação docente defendidas nas políticas globais (...) restritas ao campo da prática, não valorizam uma sólida formação teórica e estão direcionadas para as exigências do mercado de trabalho. Encontrar nos perfis do egresso uma forte afinidade com estes discursos não deixa de ser um aspecto preocupante” (BARBOSA, 2014, p.101).

É preciso cautela ao se aventar uma possível conexão, presente nas dissertações de Triches (2010), Santos (2011) e na tese de Barbosa (2014) entre as Diretrizes de Pedagogia e as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial. Apesar da reconhecida influência que estas entidades exerceram sobre a formulação de políticas públicas da educação no Brasil, em especial nas décadas de 1990 e início dos anos 2000 (DOURADO, 2002), essa conexão com as DCNP pode soar simplista por desconsiderar, ou minimizar todo o contexto histórico de indefinições e debates acerca do curso de Pedagogia e que remonta à sua institucionalização em 1939 e sua influência sobre a elaboração desse documento. Mesmo que as DCNP não tenham efetivamente incorporado todas as demandas dos movimentos de educadores, das IES e dos pesquisadores, sua versão final reflete, em alguma medida, as questões que estiveram em debate durante toda a existência do curso de Pedagogia no Brasil.

## **2.2 Disciplinas de Formação Específica para a Docência**

Conforme mencionado, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram que a docência é a base da formação do pedagogo, conferindo assim ao preparo de professores aspecto central na graduação em Pedagogia. Algumas pesquisas realizadas após a aprovação das Diretrizes se voltaram especificamente para as condições nas quais tem se dado o preparo dos futuros pedagogos para o exercício da docência, sendo esse exame efetuado principalmente a partir da percepção de alunos e egressos destes cursos e da análise das matrizes curriculares. A exemplo de Gonçalves (2011), que em sua dissertação de mestrado, analisou como o curso de Pedagogia ofertado por uma instituição de ensino privada em Goiás tem preparado seus alunos para a atuação docente. A autora discutiu em que consistem os saberes e habilidades necessários à docência, apoiando-se em Tardiff, Schon, Demo, entre outros, além de examinar as orientações das DCN de Pedagogia. A partir deste referencial, foi aplicado questionário a uma turma de alunos, com vistas a identificar se o curso examinado realmente estimulou o desenvolvimento de saberes curriculares, de saberes didáticos, das ciências da educação entre outros, que seriam

indispensáveis para a docência. Foram entrevistados alunos concluintes do curso, matriculados no 6º período<sup>17</sup>, e os dados obtidos por meio do questionário semiestruturado foram comparados com o questionário preenchido pelos alunos quando do ingresso na universidade.

Em relação a avaliação da formação recebida durante a graduação, 54% consideram que o curso abordou de forma equilibrada teoria e prática, enquanto 44% consideraram que a teoria foi priorizada e 2% disseram ter predominado a prática em detrimento da teoria. Os alunos foram questionados sobre a formação para a docência, mais especificamente quão preparados estavam para o exercício dessa função. Entre os respondentes, 48% disseram estar plenamente preparados, percentual idêntico disse estar apenas parcialmente preparados e 5% não se sentiam nada preparados para exercer a docência. Em relação ao exercício de funções de gestão escolar, 68% consideravam-se apenas parcialmente preparados, 16% plenamente preparados e percentual idêntico de alunos não se consideraram aptos para exercer atividades de gestão escolar. Como justificativas, 29% afirmaram que possuíam pouco conhecimento de conteúdos relacionados à gestão escolar. A análise da matriz curricular evidenciou que a carga horária reservada para a formação em gestão seria insuficiente e ficaria confinada ao último ano de duração do curso examinado. Para 70% dos alunos o curso atendeu plenamente (35%) ou parcialmente (35%) suas expectativas. Já atuavam na docência antes da conclusão da graduação 67% dos respondentes. Á guisa de conclusão:

“Os dados da pesquisa indicam que a formação do pedagogo na instituição pesquisada tem seu foco voltado para a docência. Além disto, aí se concentram seus resultados mais satisfatórios. Por outro lado, apresenta fragilidades na formação para a gestão escolar e para os demais campos de atuação do pedagogo (...). De um modo geral, (...) o curso (...) tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação condizente com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere à matriz curricular, isto é, em termos teóricos. Em termos práticos, entretanto, essa formação não pode ser considerada suficiente para que o pedagogo exerça satisfatoriamente todas as atribuições previstas na própria DCN” (GONÇALVES, 2011, p.101-102).

Como mencionado, tanto Gatti e Nunes (2009) quanto Libâneo (2010) identificaram problemas nas disciplinas dedicadas à formação profissional específica, ou seja, à docência, e que abordavam o currículo da Educação Básica, as didáticas específicas, as metodologias e as

---

<sup>17</sup> Na IES pesquisada o curso noturno tem duração de apenas seis semestres.

práticas de ensino, conteúdos que propiciam ao graduando o desenvolvimento de habilidades indispensáveis a sua atividade profissional nas escolas e em especial nas salas de aula. Além da CH reduzida, tendo em vista sua centralidade na formação do pedagogo, essas disciplinas caracterizaram-se por ementas genéricas, com a predominância de referenciais teóricos oriundos das ciências da educação, demonstrando assim que o espaço efetivamente ocupado pelos componentes teóricos extrapolava as disciplinas reservadas a eles. Não obstante a importância destes referenciais faltaria enfatizar a relação entre teoria e prática, uma vez que predominaria a abordagem dissociada dos componentes teóricos e da prática profissional do pedagogo. Dessa forma, apesar de ser importante a abordagem do “porque ensinar”, evitando assim a opção de apenas transmitir modelos prontos, foi dedicado pouco ou nenhum espaço ao o que e o como ensinar. Mesmo quando as ementas contemplam a conexão entre metodologias e conteúdos a ensinar, essa conexão carece de profundidade, consistindo somente em uma abordagem superficial.

### **2.3 A disciplina Didática nos cursos de Pedagogia**

Considerando que o objetivo central do curso de Pedagogia conforme as Diretrizes Curriculares consiste na formação de professores, e tendo em vista a importância da Didática no preparo destes profissionais, chama a atenção a ausência dessa disciplina em 18% das matrizes curriculares dos cursos pesquisados por Gatti e Nunes (2009). Quando presente, não obstante a ênfase na necessidade de o professor considerar e conhecer as teorias que fundamentam as práticas e assim rejeitar posturas meramente tecnicistas, as ementas de Didática não abordavam a relação entre teoria e prática “(...) trabalhada em suas relações concretas com o dia a dia da escola” (GATTI, NUNES, 2009, p.39). Outro aspecto problemático consistiria no predomínio de uma didática instrumental, focalizando técnicas de forma genérica e superficial. Para Libâneo (2010) apesar da importância das técnicas, faltaria incorporar os desenvolvimentos mais recentes construídos no campo da pesquisa em Didática, indo além do que convencionalmente tem sido abordado.

Além disso, as ementas focalizariam apenas a atuação do docente ou somente os métodos e técnicas, deixando de incorporar a abordagem de questões fundamentais a exemplo da relevância do contexto sociocultural mais amplo e sua influência sobre os processos de ensino e aprendizagem. No estudo de Libâneo (2010) apenas duas ementas se destacaram positivamente por incluir além dos tópicos tradicionais, as relações entre os fatores que compõem os processos de ensino. Assim, foi recorrente a ausência nas ementas às contribuições para a Didática oriundas das disciplinas do grupo de fundamentos teóricos, a exemplo das ciências da educação. Para Libâneo isso se daria tanto em decorrência de um possível despreparo dos professores de Didática para abordarem no ensino dessa matéria as contribuições que as ciências da educação trazem para os processos de ensino e aprendizagem, quanto devido a falta de interesse por parte dos professores das disciplinas das ciências da educação em relação as potenciais contribuições dessas áreas para a prática profissional do pedagogo. Diante deste quadro o autor sugere que as falhas e lacunas nas ementas das disciplinas decorreriam da fragilidade e perda de profundidade teórica que afetaria, já há algum tempo, os cursos de Pedagogia no Brasil, com consequências negativas para os pedagogos e para os formadores de pedagogos.

#### **2.4 Disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Ensino**

Conforme anteriormente mencionado, tanto Libâneo (2010) quanto Gatti e Nunes (2009) concluíram que as disciplinas de formação profissional específica, incluindo aquelas dedicadas aos fundamentos e metodologias de ensino ocupavam espaço insuficiente nas matrizes curriculares. Enquanto a categoria formação profissional específica, como mencionado, somava 28% da carga horária total média dos cursos nos cursos examinados por Gatti e Nunes, o subgrupo representado pelas disciplinas dos fundamentos e metodologias representavam 22,6%. Libâneo não apresentou em sua análise dados desagregados por subgrupos conforme fizeram Gatti e Nunes e assim o percentual de 28,2% dedicado a formação específica nos cursos por ele examinados engloba outras disciplinas além daquelas dedicadas aos fundamentos e metodologias de ensino.

Ambos os estudos concluíram que, com raras exceções, essas disciplinas falham ao deixar de incluir em suas ementas o que deveria se constituir em seu principal alicerce: a conexão com os conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, disciplinas de fundamentos e metodologia de língua portuguesa em sua maioria apresentariam tópicos genéricos, sem mencionar os conteúdos que devem ser lecionados nas escolas. O mesmo ocorreria com aquelas voltadas para os fundamentos e metodologia de matemática, de geografia e de história, sendo que algumas ementas dessas duas últimas disciplinas apesar de mencionarem temas que compõem a matriz curricular dos anos iniciais do EF, contudo não os relacionariam à metodologia. Exceção positiva representariam as ementas das disciplinas de fundamentos e metodologia de ciências examinadas no estudo de Libâneo, já que parte delas, mesmo de forma genérica, incluiria a abordagem da perspectiva epistemológica e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental.

## **2.5 Disciplinas de conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Gatti e Nunes concluíram que as matérias que abordam conteúdos que os futuros pedagogos lecionarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a exemplo de Alfabetização e Letramento, Arte e Educação e de Educação Matemática representaram somente 7,5% do total de disciplinas, demonstrando que as instituições de ensino não estão preocupadas em incluir esses conhecimentos na formação dos pedagogos. A formação dos pedagogos para a docência nesse nível de ensino exibiria assim uma grave lacuna, uma vez que as disciplinas são escassas e quando presentes não permitem o “(...) aprofundamento suficiente para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes” (GATTI, NUNES, 2009, p. 37). Sem acesso aos conhecimentos curriculares específicos do EF, os professores dos anos iniciais deste nível de ensino receberiam uma formação precária e que implicaria na permanência de problemas na qualidade do ensino nas escolas brasileiras. O espaço reservado para conteúdos de grande importância na formação dos pedagogos seria, de modo geral, reduzido e mal utilizado.

De modo semelhante, o estudo de Libâneo identificou, na categoria de disciplinas denominadas de “conteúdo específico para o EF”, tais como Alfabetização, Ciências, Língua Portuguesa, ausência de conexão com os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comentando as ementas de Língua portuguesa, o autor aponta ser recorrente o objetivo de fornecer ao graduando em Pedagogia o acesso a conhecimentos da língua pátria com vistas a torna-lo “melhor falante” e usuário do idioma. Apesar de constituir-se este em um objetivo relevante, as disciplinas falharam novamente ao ignorar o que deveria ser sua meta primordial: fornecer ao futuro professor os conteúdos específicos que deve dominar para ser capaz de ensiná-los aos seus alunos do EF. Conforme Libâneo, ao agir dessa maneira as instituições formadoras de professores parecem entender que os licenciandos não precisam aprender o que ensinar aos alunos do Ensino Fundamental, o que consistiria em grave equívoco, tendo em vista as dificuldades em conteúdos e habilidades básicas que parte significativa dos estudantes brasileiros exibiria ao final da educação básica.

O autor ressalta a gravidade dessa situação e as consequências negativas que dela adviriam para o ensino fundamental brasileiro, uma vez que o professor precisa não apenas dominar o como ensinar, mas principalmente e mesmo anteriormente o que ensinar, enfatizando que este profissional deve ter acesso em sua formação tanto aos conhecimentos disciplinares quanto aos conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Só com o domínio destes dois tipos de saberes é que pode o docente exercer com eficácia sua função de auxiliar os alunos a desenvolver a capacidade de compreender os conceitos científicos, de forma a que sejam capazes de resolver problemas que antes não poderiam elucidar.

Esta falha não seria um problema recente, uma vez que ainda em 1976, a ausência dos conteúdos do currículo do Ensino Fundamental da formação dos docentes já teria sido apontada por Valnir Chagas, e assim, desde aquele período já se sabia que a formação inicial dos docentes é neste sentido, precária, não tendo sido efetuadas desde então, mudanças significativas que assegurassem a inclusão dos conteúdos do currículo do EF na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Conforme Libâneo, por mais que alguns pesquisadores relutem em associar falhas na formação de professores do Ensino Fundamental e o desempenho insuficiente de estudantes desse nível de ensino, não seria possível negar que a escassa presença nos currículos das

licenciaturas das disciplinas de metodologias de ensino e aprendizagem e dos conteúdos curriculares do EF se relacionam, em alguma medida, aos *déficits* dos alunos em matérias como português e matemática, por exemplo.

## **2.6 Formação do pedagogo para outras modalidades de ensino além do Ensino Fundamental**

A constatação de que as ementas caracterizam-se, de modo geral, pela pouca ou nenhuma conexão com a prática profissional estender-se-ia para as disciplinas optativas e também para aquelas dedicadas a outras modalidades de ensino além do Ensino Fundamental, ou seja, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação Infantil *etc.* Ressaltam Gatti e Nunes que apenas número reduzido de cursos de Pedagogia elaborou suas matrizes curriculares de forma a permitir que os alunos pudessem aprofundar o conhecimento acerca dessas modalidades, por exemplo, cursando disciplinas optativas e /ou participando de projetos e atividades. Mas, mesmo quando essa possibilidade de aprofundamento estava presente não garantiria a necessária conexão com a prática docente, já que prevaleceram nas ementas conteúdos teóricos relacionados às ciências da educação, em especial a sociologia e a psicologia. Além disso, as disciplinas direcionadas para essas modalidades de ensino consistiriam em simples adaptações dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental, sem incluir, como seria necessário, conhecimentos específicos para a Educação Infantil, por exemplo. Isso representaria uma lacuna na formação dos pedagogos, uma vez que de acordo com as Diretrizes Curriculares, os cursos de Pedagogia, além de formar professores para os anos iniciais do EF, deveriam também preparar estes professores para a atuação em outras modalidades de ensino, já que como citado, a educação básica compreende além do Ensino Fundamental a educação infantil, o ensino médio e a EJA.

### **2.6.1 Formação do pedagogo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Alguns estudos examinaram a formação ofertada nos cursos de Pedagogia a partir da análise de habilitações e/ou formações complementares específicas, auxiliando assim a aprofundar o conhecimento sobre as condições nas quais se dá a formação do pedagogo para atuação em outras modalidades de ensino além do Ensino Fundamental. A exemplo de Soares e Simões (2004)<sup>18</sup>, que se detiveram sobre a habilitação em Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo curso de Pedagogia da FaE UFMG. Segundo os autores, a pesquisa por eles conduzida foi a primeira a focalizar o egresso da habilitação EJA em específico. Visando contribuir para ampliar o conhecimento sobre as relações entre formação e atuação dos pedagogos especificamente habilitados para a EJA, os autores aplicaram questionário e entrevistaram graduados nesta habilitação desde sua implementação em 1986 até o ano de 2002. Os pedagogos foram inquiridos acerca de suas trajetórias profissionais e opiniões sobre a formação recebida na graduação. Como parte da pesquisa, foram também realizadas entrevistas com três docentes do curso vinculados à habilitação/formação em EJA. A pesquisa incluiu ainda a realização de seminários nos quais foram discutidas as “(...) condições de formação e atuação dos educadores de EJA”, sendo que “esses momentos também fizeram parte da coleta de dados do estudo” (SOARES e SIMÕES, 2004, p.26).

Contextualizando a introdução da habilitação em EJA no curso de Pedagogia, os autores afirmam que sua criação expressou a intenção de possibilitar ao pedagogo formado pela FaE a aproximação das demandas e questões sociais, e dessa forma, dos preceitos da educação popular. Essa aproximação das camadas populares ocorria, de forma geral, em várias instituições de ensino superior no Brasil, e se concretizava tanto através da criação de atividades de extensão relacionadas aos movimentos sociais, quanto por meio da reformulação dos currículos de cursos. Segundo os autores, na Faculdade de Educação da UFMG, por exemplo:

“(...) em atividades extracurriculares, os alunos do curso de Pedagogia vivenciavam experiências pedagógicas voltadas para a educação popular. Concomitantemente, o Programa de Pós-graduação da FaE também tinha, deliberadamente, uma ação que visava à formação de pesquisadores voltada majoritariamente para os movimentos populares: a grande maioria dos profissionais que ingressava no mestrado atuava nesses espaços. (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 29) ”.

---

<sup>18</sup> Na presente seção são utilizados como referenciais dois artigos que relatam os resultados da pesquisa de Soares e Simões, ambos publicados em 2004.

Quando de sua criação, a habilitação incluía as disciplinas Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EJA e estágio de 60 horas em instituições escolares ou não escolares. Em sua primeira configuração, a habilitação não incluía a educação dos jovens, o que passou a ocorrer apenas em 2000 quando a matriz curricular do curso passou por nova reforma, e que, entre outras alterações, modificou o rol de disciplinas da habilitação em EJA<sup>19</sup>, que naquele período passou a ser composto por Educação Matemática, Monografia e Tópicos Especiais em EJA. Diferentemente de 1986, quando havia a noção de que era importante formar o educador em EJA para atuar principalmente em espaços não escolares, na reforma curricular do ano 2000 buscou-se intensificar, no perfil do egresso com essa habilitação, o preparo para atuar em espaços escolares, tendo em vista a noção corrente de que era essencial ampliar as oportunidades de escolarização da população.

Posteriormente a implementação da reforma em 2000, de acordo com os autores, teria ocorrido novo processo de discussão acerca do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no qual se debateram principalmente as características das habilitações então ofertadas. No caso da EJA, o enfoque teria sido a necessidade de preparar o profissional para atuar também em espaços não escolares bem como aprofundar essa formação, o que seria resultado de demandas de egressos. As mudanças iniciadas em 2002 consistiram na inserção das disciplinas Alfabetização e Letramento para EJA e Processos Educativos nas Ações Coletivas II no currículo da formação em EJA. Em 2004, a formação do educador social era tema que suscitava debates entre o corpo docente, tendo em vista a constatação de que o curso estaria distante da formação do educador em EJA com este perfil profissional:

Os projetos com juventude e movimentos sociais conferem visibilidade a outras possibilidades de atuação no campo, o que (...) provoca um *rol de demandas que nós vamos ter que aprender a formar para elas, porque eu acho que nós não sabemos não*. Ao mesmo tempo, os professores apontam a necessidade de dar visibilidade às ações de EJA da Faculdade e de manter os profissionais que se formam vinculados ao NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – para que seja possível estruturar melhor a área” (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 30).

---

<sup>19</sup>Conforme Matriz Curricular do Curso de Pedagogia atualmente em vigor, na Fae UFMG a Formação Complementar em EJA conta, além das disciplinas comuns as demais formações, com Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular; Políticas Públicas, movimentos sociais e outras três disciplinas.

Em relação às possíveis lacunas na formação então ofertada em EJA, uma das docentes entrevistadas na pesquisa apontou a inexistência de um perfil bem delimitado acerca da atuação do educador de jovens e adultos nas escolas bem como a inespecificidade das disciplinas oferecidas nessa formação complementar, o que sugeria a necessidade de que a FaE ampliasse sua capacidade para lidar com as especificidades da formação para EJA: *“Por ser um campo que tem que se organizar para funcionar, é preciso que o profissional tenha habilidades para redigir projetos a fim de obter verbas, (...) coordenar a realização de um projeto político pedagógico etc”* (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 31)”.

No que diz respeito às opiniões dos egressos acerca do significado da formação inicial em EJA, tanto aqueles que atuavam quanto os que não atuavam na área, consideravam ter adquirido uma compreensão mais profunda da educação, que iria além do ensino formal, perpassando também as ações coletivas em prol da diminuição das disparidades sociais. Isto demonstraria, segundo os autores do estudo, que a formação obtida na habilitação EJA contribuía para a atuação destes profissionais, mesmo daqueles que não atuavam na área. Como lacunas na formação, foi apontada a pouca conexão entre teoria e prática e sugeriu-se a inclusão no currículo do curso, de atividades que permitissem aos alunos participar de projetos educacionais direcionados para jovens e adultos, assim como a criação de parcerias entre a universidade e instituições nas quais os alunos pudessem realizar estágios. Sobre o *status* da habilitação em relação às demais formações específicas ofertadas no curso de Pedagogia, os respondentes apontaram seu menor prestígio e o caráter um tanto quanto “improvisado”, uma vez que sua oferta estaria relacionada à demanda e assim, havia a sensação entre os discentes de que *“(...) a EJA era algo do qual se corria atrás e aí muitas vezes, os alunos pegavam a faculdade de surpresa”* (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 31). O pouco prestígio da formação em EJA estaria também vinculado, na visão dos graduados, às escassas oportunidades de inserção profissional. Para os autores:

*“(...) a baixa demanda do campo de trabalho em torno de um profissional formado para atuar numa modalidade de educação específica, também remete à própria particularidade desse campo, que se constitui em vários espaços e apresenta um grau de “porosidade” que os alunos não vêem nas demais habilitações (Gestão Educacional, Educação Infantil e Alfabetização)”* (SOARES e SIMÕES, 2004, p.32).

Não obstante, os egressos apontaram que a criação de grupos de pesquisa e de extensão relacionados à EJA na Faculdade de Educação expressariam o fortalecimento da área, o que estaria ocorrendo também em outras instituições de ensino superior. O contexto relativo à formação em Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG passou por modificações que, nos últimos anos, alteraram alguns dos aspectos relatados tanto por egressos quanto pelos docentes entrevistados por Soares e Simões (2004). Essas mudanças se relacionaram principalmente a mais recente reforma curricular, realizada após a aprovação das DCNP. Conforme já mencionado, não obstante a reforma ter mantido a formação do Educador de Jovens e Adultos complementar ao núcleo comum do curso, sua oferta é regular e não mais dependente da demanda. A opção em manter o preparo de educadores de jovens e adultos de forma complementar pode, entre outros fatores, se relacionar ao fato de que apesar de sua relevância social, historicamente essa tem sido a opção de um número muito reduzido de alunos da graduação em Pedagogia. Foi também criada a formação complementar em Educação Social, atendendo assim à preocupação da FaE em ampliar o preparo de seus egressos para a atuação em espaços não escolares. Além disso, a análise das ementas das disciplinas que compõem atualmente essa formação evidencia que foram atendidas várias das demandas apontadas na pesquisa de Soares e Simões (2004), a exemplo da inclusão nessa formação de conteúdos direcionados para capacitar o graduando a elaborar e implementar “práticas alternativas” bem como a captar e administrar recursos<sup>20</sup>.

## **2.7 A formação em gestão educacional**

Se os cursos de Pedagogia, mesmo após a aprovação das DCNP ainda enfrentam dificuldades em conciliar teoria e prática e em proporcionar uma formação coerente com os objetivos determinados pela legislação, ou seja, a formação de professores em conexão com a gestão e a pesquisa, cabe indagar como tem ocorrido neste cenário apontado pelas pesquisas, a formação do gestor educacional. Enquanto Libâneo (2010) assim como Gatti e Nunes (2009) consideram que a gestão tem ocupado espaço excessivo no curso, já que seu principal objetivo é a formação de docentes, Barbosa (2014) avalia que as Diretrizes, ao elegerem a docência como base da

---

<sup>20</sup> As ementas estão disponíveis na Matriz Curricular atual do Curso de Pedagogia da FaE UFMG disponibilizada como anexo.

formação diminuíram o espaço antes reservado a gestão educacional na formação dos pedagogos, e que ao utilizarem o termo “participar”, quando se referem ao papel do pedagogo na gestão escolar, impactaram de forma negativa a formação deste profissional. Essa autora focalizou especificamente o espaço e o papel ocupado pela Gestão Educacional nos cursos de Pedagogia após a aprovação das DCNP<sup>21</sup>, tendo coletado e examinado durante os anos de 2011 a 2013 as informações disponíveis nos sítios eletrônicos de 30 universidades estaduais e de 34 universidades federais. Foram privilegiados dados referentes a matriz curricular, ementas de disciplinas relacionadas à formação em administração educacional e ao perfil do egresso. O estudo integrou pesquisa em andamento realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP – Marília).

Foi identificada grande variedade em relação a carga horária destinada aos conteúdos diretamente relacionados a gestão educacional nas matrizes curriculares: “(...) 41% (...) oferta de 0 a 5% da carga horária do curso para o estudo e a prática da administração educacional, outros 41% ofertam de 6 a 10%, uma parcela de 11% dos cursos disponibilizam de 11 a 15% da carga horária e apenas 6% ofertam de 16% a 20% da carga horária” (BARBOSA, 2014, p.136). Para Barbosa, a CH dedicada a gestão educacional não possibilitaria o aprofundamento necessário à uma formação consistente e expressaria o escasso prestígio do profissional que atua nesta área, o que corroboraria, pelo menos em alguns dos cursos examinados, “A preocupação de alguns teóricos sobre a possibilidade da secundarização da gestão no curso de Pedagogia, originada pelas imprecisões contidas nas DCNP” (BARBOSA, 2014, p.136)<sup>22</sup>. Além disso, foi constatado que o estágio em gestão só estava presente em parte dos cursos pesquisados.

Nas instituições pesquisadas por Gatti e Nunes, a categoria de Disciplinas denominada Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais e que englobava além da gestão,

---

<sup>21</sup>Barbosa opta por utilizar a nomenclatura administração educacional, que seria, segundo ela, mais adequada que o termo gestão, por questões inerentes a esse campo do conhecimento, não obstante o termo gestão é também mencionado em seu estudo.

<sup>22</sup> Segundo os critérios utilizados no estudo, foram consideradas como disciplinas de gestão educacional apenas aquelas que explicitamente mencionassem os termos gestão, administração, coordenação entre outros considerados diretamente relacionados à essa temática.

conteúdos relativos a estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo e ao ofício docente, ocupava 16% da carga horária total dos cursos de Pedagogia, sendo à gestão especificamente destinados 4,9% deste percentual. No entendimento de Libâneo (2010), não obstante as variações na CH ocupada por essas matérias nas matrizes curriculares, haveria uma tendência a dedicar um número excessivo de horas para o estudo dessas temáticas, em média cerca de 12,5% da CH total dos cursos. De acordo com seu ponto de vista, a tentativa de formar ao mesmo tempo o pedagogo para a docência, a gestão e a pesquisa, resultaria em currículos fragmentados e “inchados”<sup>23</sup>.

Comparando o espaço atualmente destinado a esses conteúdos nos cursos de Pedagogia com a carga horária das habilitações voltadas para a gestão, que possuíam duração de um ano, e também com a carga horária dos extintos cursos de aperfeiçoamento em nível pós médio, que ao longo de dois anos, formavam administradores escolares anteriormente a criação do curso de Pedagogia no Brasil, Barbosa conclui que com o passar do tempo a formação em gestão educacional perdeu em consistência e profundidade teórica, ocasionando implicações negativas para a qualidade da educação básica. Como hipóteses explicativas do que denomina de desprestígio da gestão educacional na maior parte dos cursos por ela examinados, figuram a ênfase que as DCNP teriam dado à docência em detrimento da gestão, a possível inconsistência teórica do campo da gestão, que seria de certa forma “frágil” e sem especificidade e um possível interesse das instituições de ensino em deslocar a formação em gestão educacional para a especialização *lato sensu*, cuja oferta, no entanto, permaneceria ainda pouco expressiva entre as instituições pesquisadas no estudo.

Teriam sido poucas “(...) as universidades que trataram da formação inicial do gestor revelando a complexidade da função. A maior parte dos discursos possibilita a interpretação de ser o gestor educacional um “tarefeiro” ou “executor”, que planeja, coordena, acompanha e avalia” (BARBOSA, 2014, p.106). Em contrapartida, a função primordial do gestor da educação é mediar “(...) as diferentes esferas que se articulam com o contexto escolar numa ótica dialógica e crítica” (BARBOSA, 2014, p.106). Aspecto que não estaria presente na maioria das matrizes

---

<sup>23</sup>Como mencionado anteriormente nesta tese, o autor critica a concepção encampada pela ANFOPE da docência como base da formação e dessa forma considera que as matrizes curriculares falham ao adotarem a noção de “docente gestor”, que teria sido defendida por essa associação.

curriculares, disciplinas e perfis de egresso examinados, o que revelaria a predominância de uma visão da gestão a partir de seu caráter técnico, em sintonia com a abordagem “simplista” que as DNCP, no entendimento da autora, teriam dado à gestão. Por outro lado, a opção de algumas universidades por formar o pedagogo tanto para a docência quanto para a gestão, ressaltando neste último caso, que o pedagogo não apenas participa da gestão, tal como preconizado pelas DCNP, mas que é responsável por ela, expressaria, uma tentativa de resistência e oposição dessas instituições às orientações das Diretrizes, ou seja, significariam uma busca por reforçar a compreensão do curso de Pedagogia como formador de profissionais da educação, mais do que formador de professores. Contudo, conforme Barbosa, essa opção que visaria o fortalecimento da identidade do pedagogo só poderia ser concretizada por meio da oferta de cursos consistentes e que proporcionassem o domínio de saberes para além da docência.

No que diz respeito às disciplinas dos cursos examinados, Barbosa aponta para uma falta de interdisciplinaridade e para a dificuldade em identificar nas ementas as condições que permitiriam aos alunos compreender as conexões entre a gestão educacional e os conhecimentos por elas abordados. Em outras palavras, a autora defende que todas as disciplinas, e não apenas as diretamente relacionadas a conteúdos da gestão deveriam permitir aos alunos fazer correlações entre os conhecimentos obtidos e a formação em gestão educacional. Como aspectos considerados positivos, a autora cita o estímulo a que os estudantes compreendam de forma ampla as questões educacionais, o entendimento de que a pesquisa em educação não deve se ater somente às questões e processos desenvolvidos intramuros da escola e a definição de Pedagogia como produtora de saberes teóricos e práticos acerca da educação. No âmbito específico da formação para a gestão,

“Algumas universidades, poucas na verdade, organizaram seus discursos específicos da gestão ultrapassando a perspectiva técnica, valorizando as dimensões pedagógicas, políticas e culturais, porém também de forma diluída, ou seja, em determinada universidade é possível encontrar a valorização da dimensão pedagógica sem fazer referência à cultural e à política, como um exemplo(...). É interessante observar que, embora seja a mesma diretriz para todos os cursos, existe uma margem significativa de autonomia. (...) Determinadas universidades se propõem a formar o gestor, enquanto outras o docente que participa da gestão” (BARBOSA, 2014, p.111).

Em suma, o estudo contribui para a ampliação do conhecimento acerca de como as IES públicas adaptaram as matrizes curriculares de seus cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Contudo, a opção por fazer inferências acerca da formação ofertada nos cursos examinados utilizando somente as informações disponíveis nos sítios eletrônicos das universidades, sem a inclusão de outras fontes que enriqueceriam a análise, tais como a realização de entrevistas com docentes e discentes das instituições pesquisadas, limita, em certa medida, as suas contribuições.

## **2.8 Formação para a pesquisa**

Segundo Barbosa (2014) ao longo da existência do curso de Pedagogia no Brasil a formação para a pesquisa teria sido tratada de forma apenas marginal nas legislações sobre o curso, sendo as DCNP a primeira legislação a conferir papel de destaque à essa dimensão na graduação em Pedagogia. Dessa forma, o artigo 3º, parágrafo único, inciso II define como central para a formação do licenciado "a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional". O artigo 5º, inciso XIV estabelece, como uma das atividades a que o pedagogo deve ser apto, a realização de pesquisas, entre outros temas, sobre os alunos e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensino e aprendizagem, propostas curriculares, organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. O artigo 6º ao definir a estrutura do curso de Pedagogia, estabelece, entre os componentes de seu núcleo básico, o preparo do profissional para a articulação entre saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa. O artigo 7º, ao detalhar a Carga Horária do curso, define que as atividades de pesquisa devem integrar as 2.800 horas de atividades formativas.

Apesar disso, no entendimento da autora, as Diretrizes defenderiam uma formação empobrecida e pragmática, e a presença da pesquisa como uma das habilidades mencionadas nos perfis de egressos dos cursos examinados em seu estudo seria uma forma através da qual as universidades “resistiriam” ao caráter reducionista que em sua opinião seria imposto pelas DCNP:

“A valorização da pesquisa científica nos perfis pode ser uma maneira de reafirmar a identidade do curso como produtor de conhecimentos acerca do fenômeno educativo. A forma como os textos estão escritos, em alguns casos, revela uma concepção de pesquisa voltada à compreensão da educação como um todo, não se restringindo ao contexto da sala de aula nem com fins de aplicação imediata” (BARBOSA, 2014, p.97-98).

De acordo com Chamon (2011), a pesquisa deveria ter papel de destaque na formação dos professores, uma vez que o desenvolvimento de um olhar investigativo pode contribuir para aguçá-la sua capacidade crítica, tornando-os aptos a desenvolver em suas práticas profissionais as habilidades requeridas nas atividades de pesquisa, tais como a capacidade de identificar relações entre os fatores relacionados a uma determinada situação, a formulação de hipóteses e a proposição de soluções para determinados problemas. O professor familiarizado com o método científico é potencialmente um multiplicador desses conhecimentos, capaz de disseminar entre seus alunos o desenvolvimento do senso crítico e a superação da visão dos processos de aprendizagem como algo mecânico e restrito a passividade e mera memorização. Os benefícios da inserção da pesquisa na formação dos futuros educadores se estenderiam além dos próprios profissionais e de seus alunos às próprias instituições formadoras de educadores e para as escolas e demais instituições onde estes egressos atuam:

“É por meio da ação investigativa que se torna possível, portanto, desvelar o funcionamento das agências formadoras, o grau de compromisso e expectativas por elas impressas nos docentes em processo de formação, bem como aos processos educativos desenvolvidos, por seus egressos, nas instituições escolares tais como: o planejamento docente; o “manejo” das situações de ensino e aprendizagem; a estimulação relativa às interações sociais dos alunos; o respeito às diversidades culturais; o compromisso com o sucesso dos estudantes e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua; o empenho para com o próprio aperfeiçoamento; a consciência de sua dignidade como profissional; a valorização da ação/reflexão e da importância da ressignificação da aprendizagem; o valor atribuído à avaliação escolar e de como ela ocorre. A investigação dessas práticas por meio da problematização poderá contribuir de forma inquestionável para a transformação dos processos formativos e para a construção de uma escola necessária. A resolução dos problemas colocados pela própria prática educativa exige o uso de alguns referenciais que permitem interrogá-la, ao mesmo tempo em que proporcionam a criação de parâmetros para as decisões que devem ser tomadas. Dessa forma, a prática docente articulada a referenciais teóricos consistentes deve ser diagnosticada no próprio contexto escolar para serem reconduzidos na direção mais adequada. As limitações da formação docente no Brasil, hoje, constituem uma realidade” (CHAMON, 2011, p. 78).

De fato, o destaque conferido pelas DCNP à pesquisa na formação do pedagogo constitui-se em um avanço importante para a busca da superação de problemas que afetam o preparo destes profissionais, tais como a fragilidade nas abordagens teóricas e a falta de conexão entre teoria

e prática. Contudo, tendo em vista que as Diretrizes não detalham de que forma a pesquisa deve ser incorporada à graduação em Pedagogia, cabe questionar se, de fato, essa atividade tem realmente feito parte da formação destes profissionais, e se sua abordagem tem se dado em conexão com as demais dimensões da formação. Conforme as pesquisas examinadas, a conexão entre os conteúdos abordados pelas disciplinas dos cursos de Pedagogia tem sido de modo geral, precária e insuficiente.

## **2.9 Relação Teoria e Prática**

As Diretrizes ao descrever a estrutura do curso de Pedagogia ressaltam que os núcleos de disciplinas devem sempre conjugar teoria e prática, permitindo e estimulando a aplicação prática dos conhecimentos obtidos. Gatti e Nunes, considerando todas as ementas examinadas, independentemente de região do país e categoria administrativa da instituição de ensino, identificaram a presença do termo escola em apenas 8% dos casos “(...) o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar...” (GATTI, NUNES, 2009, p.40). Tendo em vista que a análise dos currículos evidenciou a predominância de modelos formativos que não conciliam teoria e prática, as autoras questionam se a formação atualmente disponível nos cursos de Pedagogia prepara o professor de modo eficaz para dominar e implementar todos os procedimentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, sendo capaz de abordar os conteúdos lecionados a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Semelhantemente, Barbosa (2014) interroga se as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia efetivamente possibilitariam práticas de ensino interdisciplinares, ou se apesar de as Diretrizes preconizarem em seu artigo 3º a valorização da interdisciplinaridade na formação dos pedagogos, esse seria um aspecto raramente concretizado na formação destes profissionais durante a graduação. Sobre a função de cada grupo de disciplinas na formação do pedagogo e a inter-relação entre esses grupos, Libâneo afirma faltar a necessária conexão entre as matérias que fornecem (ou deveriam fornecer) os fundamentos teóricos para a atuação do pedagogo e aquelas disciplinas dedicadas essencialmente aos aspectos práticos da atuação deste profissional.

Apesar das dificuldades para concretizar a interdisciplinaridade na formação dos pedagogos, a pesquisa de Ribeiro (2010) sinaliza que algumas instituições têm buscado desenvolver estratégias neste sentido. A autora, que examinou como o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia incorporou em seu projeto curricular a concepção de docência defendida pelas DCNP, destaca entre as principais alterações o estímulo a interdisciplinaridade na formação do pedagogo, representada principalmente por meio do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE). O PIPE, cuja carga horária é distribuída nos dois primeiros anos do curso, visa a articulação dos conteúdos abordados durante o curso através do estímulo à pesquisa. Ao invés de reservar uma matéria específica para a formação em pesquisa, intencionava-se que todas as disciplinas permitissem aos alunos correlacionar os conteúdos abordados aos métodos e técnicas da pesquisa em educação, e que o PIPE fosse o espaço aglutinador dessa visão interdisciplinar.

Entre os problemas vivenciados para concretizar esse objetivo, foram citados a dificuldade de mobilizar os professores para alterarem suas práticas e passarem a atuar de forma efetivamente cooperativa e interdisciplinar além do fato de que o PIPE pode se distanciar de suas finalidades originais, uma vez que seu conteúdo é determinado pelo professor por ele responsável. De modo geral, apesar das dificuldades para a implementação das alterações propostas, os professores da UFU apontaram algumas alterações bem-sucedidas, a exemplo da melhor integração teoria e prática, que teria sido obtida por meio da realocação do estágio obrigatório anteriormente confinado ao último ano letivo para o início do curso. O que demonstra que a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia se relaciona, necessariamente, à melhor articulação entre teoria e prática, e pressupõe rearranjos que efetivamente conectem atividades práticas, estágios e conteúdos teóricos, propiciando de fato o preparo do pedagogo para o exercício da docência ampliada, tal como definida pelas DCN em conexão com a pesquisa e a gestão. Apesar disso, conforme as pesquisas examinadas, não obstante a ênfase que as DCNP conferiram a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo, através da criação das Atividades Teórico-Práticas e da destinação de 300H para a realização de estágio curricular obrigatório, preferencialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há ainda muito o que fazer para superar as fragilidades que persistem em torno desse aspecto central na formação do pedagogo.

## 2.10 Considerações

Alguns dos estudos aqui examinados enfocaram de forma global a formação em Pedagogia, enquanto outros analisaram aspectos específicos dessa graduação, tais como a docência e/ ou a gestão. Guardadas as especificidades de cada uma dessas pesquisas, de modo geral, todas convergem para a necessidade de melhor equacionar alguns aspectos nos cursos examinados, em especial, a falta de conexão entre teoria e prática, a pouca profundidade nas abordagens teóricas e a escassa presença, em alguns casos total ausência, dos conteúdos curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas disciplinas dos cursos examinados. Dessa forma, a análise de Gatti e Nunes (2009) descortina um painel pouco animador no que diz respeito à formação de professores para o Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Mesmo após a definição do preparo para a docência como objetivo central desta graduação, os cursos examinados no estudo ainda não conseguem efetivamente propiciar aos alunos o acesso à necessária conexão entre teoria e prática, cerne da Pedagogia e elemento *sine qua non* da atuação docente.

Ainda que existam diferenças nas condições de oferta dos cursos, com os ofertados por IFES exibindo, em geral, melhor qualidade<sup>24</sup> do que os das outras IES, as constatações da pesquisa sinalizam para a necessidade de alterações nos cursos de Pedagogia, tanto nas IES públicas quanto nas privadas. O elevado percentual de cursos que não incluem a Disciplina Didática, bem como a ausência de conteúdos relacionados à Educação Infantil, entre outros problemas detectados pelas autoras evidenciam que os cursos de Pedagogia precisam ainda realizar ajustes importantes para efetivamente ofertar uma formação que atenda aos pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares em vigor.

Resultados semelhantes aos de Gatti e Nunes (2009) foram encontrados por Libâneo (2010), que analisou as principais características dos cursos de Pedagogia das IES de Goiás, apresentando uma análise detalhada dos aspectos considerados positivos e negativos na

---

<sup>24</sup> No *ranking* de cursos de graduação elaborado pelo jornal A Folha de São Paulo, entre os 17 melhores cursos de Pedagogia no Brasil apenas 01 é ofertado por IES privada, conforme disponível em <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/pedagogia/> Acesso em 15 de agosto de 2015.

formação ofertada naquele estado. O autor afirma que apesar de se referir apenas ao estado de Goiás, e a despeito de não incluir informações que permitiriam aprofundar as análises realizadas, tais como o exame dos programas completos das disciplinas, sua pesquisa permite formular algumas inferências acerca das matrizes curriculares e suas consequências para a formação dos pedagogos. A exemplo, cita ser possível pensar que a maior parte dos cursos de Pedagogia mantêm a mesma estrutura e concepção curricular que remontam as regulamentações anteriores dessa graduação, ou seja, a estrutura atual seria muito similar aos modelos quando da criação do curso em 1939 e quando da publicação dos pareceres em 1962 e 1969, mantendo com poucas alterações as limitações e problemas detectados há muitos anos, ou seja, “dubiedade em relação à finalidade do curso (formação de professores? de gestores? de pesquisadores?), separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, etc” (LIBÂNEO, 2010, p.579). Em seu entendimento, as DCNP teriam colaborado para a manutenção deste quadro, uma vez que suas orientações conduziram a uma matriz curricular hipertrofiada, que se perderia em meio ao excesso de funções e que seria pouco explícita em relação principal objetivo do curso, ou seja, a formação de professores. Para alterar esse quadro, assim como Gatti e Nunes (2009) sugere Libâneo a reformulação da formação inicial e a promoção de políticas públicas que assegurem aos professores melhores condições salariais, de carreira e de trabalho.

Em relação a gestão, as pesquisas divergem sobre qual deve ser o espaço ocupado por essa dimensão nos cursos de Pedagogia após as DCNP, demonstrando que, em certa medida, ainda persistem dissensos em torno da formação dos pedagogos, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, enquanto Gonçalves (2011) e Barbosa (2014) apontaram a diminuição do papel e da carga horária da gestão, para Libâneo (2010) e também para Gatti e Nunes (2009), tendo em vista que o principal objetivo do curso é a formação de docentes, a gestão educacional ocuparia espaço excessivo na carga horária da graduação em Pedagogia. Apesar de Gonçalves (2011), como anteriormente mencionado, privilegiar o exame da docência, a autora analisou também como o curso de Pedagogia foco do seu estudo prepara os licenciandos para a gestão, o que pode sinalizar que bem ou mal estes dois aspectos têm sido considerados na formação do pedagogo após as DCNP. É preciso lembrar também que as Diretrizes definem a docência em conexão com a gestão, e dessa forma, cabe necessariamente as instituições de ensino equacionar estas duas dimensões na formação do pedagogo. Tendo em

vista que a docência é considerada base da formação, é de se esperar que nas matrizes curriculares esse seja o fio condutor a perpassar todos os conteúdos trabalhados e a articular as diferentes dimensões da Pedagogia. Tendo em vista que isso demanda níveis de aprofundamento e de conexão complexos e difíceis de atingir não surpreende que as IES ainda enfrentem dificuldades para formar, a um só tempo, o professor, o gestor e o pesquisador.

Todavia, a complexidade e dificuldade dessa tarefa não justifica as lacunas identificadas em parte dos cursos de Pedagogia examinados pelas pesquisas aqui mencionadas. Dessa forma, é preocupante que um curso cuja principal função seja preparar professores deixe de incluir na formação dos futuros docentes os conteúdos curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, saberes essenciais para o exercício dessa atividade. Como se sabe, comparativamente aos alunos de outros países, os estudantes da Educação Básica no Brasil exibem fraco desempenho em exames de proficiência que mensuram o domínio de habilidades e conhecimentos rudimentares em disciplinas como matemática e língua materna. Apesar de fatores não relacionados a atuação docente, tais como a precariedade das condições de trabalho e o peso da origem socioeconômica dos alunos sobre seu desempenho escolar explicarem, em alguma medida, as dificuldades dos estudantes, as falhas na formação dos professores da Educação Básica também se refletem nessa situação. Assim, caso não se reverta o ciclo constituído por alunos do Ensino Fundamental com dificuldades em conhecimentos básicos, professores com pouco domínio dos conteúdos que deveriam ensinar, cursos de formação de professores que não incluem esses conteúdos, é muito difícil que sejam superados os problemas enfrentados pela educação brasileira. Ao identificarem as lacunas e também os pontos positivos nos cursos de Pedagogia, as pesquisas sinalizam que para melhorar as condições de oferta dessa formação é necessário investigar os diversos aspectos nela envolvidos. O próximo capítulo apresenta estudos e pesquisas que se dedicaram ao exame da formação e da atuação dos pedagogos, a partir de elementos tais como remuneração, prestígio social, entre outros.

## **CAPÍTULO TRÊS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**

Neste capítulo são apresentados os principais resultados e conclusões de pesquisas que examinaram ao longo das últimas décadas diversos aspectos relativos à formação e principalmente a atuação de profissionais graduados em Pedagogia. A princípio são apresentados os principais resultados de estudos que examinaram a carreira de Pedagogia tendo em vista aspectos como remuneração e *status* social (NÉRI, 2005; PAUL e FREIRE, 1997; CASTRO e PAUL, 1992). Tendo em vista que a reflexão sobre a inserção profissional de egressos de cursos como a Pedagogia, cujo principal objetivo é a formação de professores não pode desconsiderar a análise acerca das condições de trabalho e de valorização dessa carreira, são também examinadas neste capítulo pesquisas que relacionaram esses aspectos à atratividade da docência, investigando os fatores que justificam a opção de estudantes pelo ingresso em cursos de formação de professores (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014; ARANHA, SOUZA, 2013; LEME, 2012) e/ou de egressos destes cursos que decidem exercer e permanecer na profissão (GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, NUNES; 2009). São ainda comentadas pesquisas que focalizaram licenciandos e licenciados, delineando perfil socioeconômico e analisando a avaliação que os graduados fazem sobre a formação recebida na graduação em Pedagogia e em outras licenciaturas (GATTI E BARBOSA, 2009). Essas pesquisas examinaram o perfil socioeconômico dos discentes e graduados, entre outras questões relacionadas às características do curso.

### **3.1 Rendimentos e prestígio social do pedagogo**

Sob vários aspectos, Pedagogia pode ser considerada carreira pouco atrativa tendo em vista os baixos rendimentos médios e o escasso prestígio social em comparação a outras carreiras (NÉRI, 2005; PAUL e FREIRE, 1997; CASTRO e PAUL, 1992). Castro e Paul (1992) em estudo com egressos dos cursos de Pedagogia, Engenharia Elétrica, Física e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo concluíram que:

“(…) quanto à contribuição da educação, ela só parece existir quando associada à carreira certa e, na amostra, só temos uma: a engenharia elétrica. Sob o ponto de vista salarial, a pedagogia é carreira errada e as outras duas não são carreiras profissionais bem estruturadas. Física e ciências sociais admitem variações salariais muito extensas e uma altíssima disparidade interna. O lado positivo disto é que não sofrem as limitações enfrentadas pelas pedagogas e, o lado negativo é que não têm, no mercado de trabalho, um destino certo como os engenheiros têm no setor privado de grande porte” (CASTRO e PAUL, 1992, p.19).

Mais recentemente, Néri (2005) realizou estudo sobre os retornos do investimento em educação no mercado de trabalho com base nos microdados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, examinando um universo de 17 milhões de pessoas com idades entre 15 e 65 anos. Os dados relativos à escolaridade desses indivíduos foram cruzados com variáveis como remuneração, faixa etária, etnia, gênero, entre outras, elaborando um *ranking* nacional das profissões de modo a demonstrar em que carreiras se ganha mais e quais profissionais têm maiores chances de conseguir uma colocação no mercado de trabalho<sup>25</sup>. Na classificação feita por Néri, Pedagogia ocupa a 52ª posição em 74 possíveis, o que significa que os salários recebidos pelos pedagogos são em média 453% mais elevados dos que os recebidos por trabalhadores sem escolaridade. Nas primeiras posições do *ranking* figuram mestres e doutores em Administração, que recebem cerca de 1524% a mais do que quem nunca frequentou a escola. No quesito possibilidades de encontrar ocupação, Pedagogia ocupa a 32ª posição em 80 possíveis, o que significa 6,8 mais chances de encontrar emprego do que trabalhadores sem instrução formal. No topo da lista, mestres e doutores em medicina, com 18 vezes mais oportunidades de conseguir ocupação do que trabalhadores sem escolaridade.

Os dados evidenciam ainda a existência de uma desvantagem salarial associada ao gênero, uma vez que os homens recebem rendimentos mais elevados do que as mulheres com mesma formação, e também à etnia, tendo em vista que os brancos estão em melhor situação do que os negros, sendo a pior condição salarial vivenciada por mulheres negras. Esta disparidade permanece constante e é detectada em todas as faixas etárias e carreiras, o que permite afirmar que o acesso ao diploma de ensino superior, por si só não garante elevados retornos no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres negras. A título de exemplo, em 2000, ano a que dizem respeito os dados de Néri, no caso dos graduados em Pedagogia, a renda recebida por

---

<sup>25</sup> Todos os dados aqui analisados podem ser obtidos através do Espelho da Educação e Renda disponível on-line em [http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoXrenda/educacao\\_renda.htm](http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoXrenda/educacao_renda.htm)

egressos do sexo masculino variava entre R\$ 1.311,41 (Homem não afro<sup>26</sup>) a R\$ 1.012,47 (Homem afro), enquanto os rendimentos das pedagogas se situavam entre R\$ 803,30 (Mulher não afro) a R\$ 620,18 (Mulher afro). De acordo com o estudo, as rendas auferidas pelos pedagogos, especialmente pelas mulheres afro são significativamente menores do que as auferidas por administradores de empresas, arquitetos, médicos, entre outros egressos de cursos de elevado prestígio social.

Sendo assim, a opção por essa profissão, apesar das perspectivas pouco atraentes no que diz respeito à remuneração, deve-se, entre outros fatores, à relativamente baixa concorrência para ingresso no sistema de ensino superior público e à permanência da noção de que as funções ligadas ao setor educacional, muitas vezes exercidas em meio expediente, facilitariam a inserção da mulher no mercado de trabalho de forma a poder conciliar profissão com outros papéis sociais como mãe e esposa. Contudo, conforme Teixeira, a predominância de mulheres em atividades como a educação, ainda hoje relacionada ao cuidado e à maternagem, habilidades consideradas femininas, não é isenta de ambiguidades, tendo em vista que essas profissões são pouco valorizadas no que concerne à remuneração e assim essas profissionais terminam por se conformar “(...) com a visão da docência como extensão da função da mulher na família. Isso (...) ajuda a perpetuar a segregação sexual no mercado de trabalho (...)” (TEIXEIRA, 2002, p.8).

Não obstante, é preciso considerar também que outros fatores estão envolvidos na opção por determinada carreira e que questões como satisfação pessoal e conteúdo da atividade desenvolvida nem sempre se relacionam diretamente aos rendimentos recebidos. Além disso, as desigualdades na remuneração entre homens e mulheres não afetam somente as pedagogas, sendo realidade vivenciada por profissionais das mais diversas carreiras de ensino superior e trabalhadoras com níveis mais baixos de escolaridade (NÉRI, 2005). No caso da Pedagogia, assim como das demais licenciaturas, é preciso considerar que estes são cursos cuja finalidade é a formação de docentes para a educação básica, carreira pouco valorizada atualmente e que é

---

<sup>26</sup>Mantiveram-se as classificações originalmente utilizadas no estudo acerca da raça ou etnia: afro (pretos e pardos) e não afro (brancos e amarelos)

afetada por aspectos mais amplos, relacionados às condições de trabalho e de formação dos educadores.

### **3.2 Remuneração e valorização social dos docentes da Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia estabelecem como finalidade central dessa licenciatura a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, no Ensino Médio na modalidade normal e na Educação Profissional, ou seja, na Educação Básica. Esse nível de ensino reúne também a Educação de Jovens e Adultos, a Especial, a Indígena e a Quilombola, sendo assim responsável, como seu próprio nome diz, por fornecer educação básica para milhões de crianças, jovens e também adultos no Brasil. De acordo com os dados mais recentes disponíveis, referentes ao Censo Escolar da Educação Básica em 2014, considerando as redes pública e privada de ensino, o total de matrículas nesse nível de ensino no Brasil chegou a 49.771.371 milhões<sup>27</sup>. Tendo em vista que apenas uma pequena parte destes estudantes prolonga suas trajetórias escolares até o ensino superior, a educação recebida neste nível de ensino é a única escolarização formal a que terão acesso durante suas vidas. Dessa forma, o preparo dos profissionais responsáveis pela educação das novas gerações é, ou deveria ser, de suma importância para a sociedade brasileira de modo geral.

Todavia as licenciaturas, *locus* da formação de profissionais da educação, ocupam posição periférica na hierarquia de cursos e carreiras do sistema de ensino superior brasileiro, dispendo de escasso prestígio social, não obstante o discurso de que a educação é fundamental para o país e de que os professores deveriam ser valorizados. Aranha e Souza (2013) ao explicar o que denominam “nova crise das licenciaturas”, examinam a massificação da escolarização e os desafios que dela implicaram para a escola e para os docentes, citando também as fortes críticas

---

<sup>27</sup> Conforme informações disponíveis em [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculadas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2) Acesso em 10 de novembro de 2015

ao potencial democratizador da educação feitas pela Teoria da Reprodução<sup>28</sup>. Da constatação dos limites da educação e da escola para efetivamente mudar a sociedade tornando-a mais justa e menos desigual decorreu intenso questionamento da legitimidade dos saberes escolares e da atuação dos professores. O entendimento de que no limite todo saber escolar constituir-se-ia em um arbitrário cultural legitimado por práticas pedagógicas que também não teriam em si valor intrínseco, colaborou para aumentar a sensação de insegurança dos professores acerca de quais conteúdos deveriam ser ensinados e do melhor modo de fazer isso.

A tão almejada e demandada ampliação do acesso a escolarização, ao mesmo tempo em que significou uma importante conquista trouxe também desafios antes impensados, tendo em vista que não era possível antecipar as consequências que decorreriam do ingresso de um público não acostumado ao ambiente escolar e suas exigências. E isto se deu mesmo em países como o Brasil, que ainda não universalizaram o acesso a todos os níveis de ensino, mas que diante da ampliação do acesso a escola passaram a lidar com uma nova realidade, caracterizada também pela “precarização do trabalho e desvalorização do ofício” do professor (ARANHA, SOUZA, 2013, p.77). A profissão docente, não apenas no Brasil, mas também em outros países viveria assim uma crise estrutural, “sem precedentes na história do ensino” (ARANHA, SOUZA, 2013, p.77), cujo ponto central pode ser localizado no escasso prestígio simbólico e na baixa remuneração paga em troca do trabalho do professor. O baixo valor do diploma docente expressaria uma contradição, uma vez que quanto maior é a oferta de educação formal “maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada (...) nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo” (ARANHA, SOUZA, 2013, p.77). E essa dificuldade em formar professores se traduziria, entre outros aspectos, no crescente desinteresse pela docência.

Com a ampliação da escolarização e a constatação de que o acesso a escola não bastava para garantir o bom desempenho dos estudantes, os professores passaram a ser responsabilizados pelo insucesso de seus alunos. Em parte, essa culpabilização decorreria das constatações de estudos e pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor. Bressoux (2003) apresentando o

---

<sup>28</sup> A Teoria da Reprodução considera que a escola, sob uma aparência democrática, reproduz as desigualdades sociais e dessa forma, favorece as camadas sociais médias e altas, habituadas as suas exigências (BOURDIEU, PASSERON, 1975).

estado da arte destes estudos, afirma que não são os componentes estruturais (como número de alunos por sala, ou a homogeneidade ou a heterogeneidade de seu desempenho) que fazem mais efeito para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, mas sim, a atuação do professor. Esse efeito originado pela performance do docente seria uma variável essencial para o bom desempenho dos estudantes, principalmente nos níveis mais elementares e em especial na primeira série do ensino fundamental.

Conforme Leme (2012) pesquisa realizada pelo governo norte americano na década de 1980 correlacionou problemas na qualidade da educação ao perfil dos profissionais que eram então atraídos pela docência. Segundo o estudo, os professores do nível equivalente à educação básica naquele país eram recrutados entre os alunos com pior desempenho na universidade, enquanto aqueles com bom desempenho se sentiam desestimulados a ingressar em cursos de formação de professores devido as baixas remunerações percebidas por estes profissionais. Para reverter essa situação, o governo norte americano implementou reformas que incluíram, entre outras medidas, a valorização da carreira docente de forma a torná-la atrativa para os melhores alunos.

No Brasil, a constatação da importância do professor na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem não tem sido acompanhada por ações articuladas e permanentes de valorização efetiva deste profissional, uma vez que elementos essenciais “(...) para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira” não recebem “(...) em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais” (ALVES, PINTO, 2011, p. 608). Recordam Alves e Pinto (2011) que a remuneração se constitui em elemento essencial para qualquer carreira, inclusive para os docentes. Apesar de noções ainda hoje socialmente difundidas, que vinculam a docência a características como o sacrifício pessoal e o “amor” ao magistério que fariam tudo suportar, inclusive as más condições de trabalho e as baixas remunerações, o licenciado é, como qualquer outro graduado, um profissional que investiu tempo e esforço para obter um diploma esperando não apenas satisfação e realização pessoal relacionados ao conteúdo da atividade exercida, mas também e porque não, remuneração justa, adequada e que estimule a permanência na profissão.

As pesquisas sobre as condições de trabalho e de remuneração dos egressos de cursos de formação de professores apontam, já há algum tempo, para uma realidade desanimadora. Paul e Freire (1997) em estudo que examinou de forma aprofundada a inserção profissional de egressos de todas as graduações ofertadas pelas universidades públicas e privadas de Fortaleza em 1987, concluíram que as licenciaturas, entre todos os cursos analisados, constituíam-se, já naquele período, na pior opção em termos de retorno salarial. Os licenciados, de modo geral, eram os alunos mais pobres quando do ingresso na universidade e após concluírem a graduação recebiam em média salários mais baixos do que os demais portadores de diploma superior. Dessa forma, segundo o estudo, as licenciaturas representariam “(...) qualquer que seja a instituição considerada, o abrigo dos que não têm qualquer opção” (PAUL e FREIRE, 1997, p.39). Não obstante o estudo se reportar ao final da década de 1980, a desvantagem salarial dos licenciados infelizmente permanece bem atual.

De acordo com levantamentos realizados por organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), referentes ao ano de 2011, os professores do ensino fundamental brasileiro “têm um dos piores salários de sua categoria em todo mundo e recebem uma renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional”<sup>29</sup>. O estudo comparou os salários pagos aos professores que lecionam em níveis equivalentes ao Ensino Fundamental brasileiro em 73 cidades ao redor do mundo, incluindo São Paulo e concluiu que somente 17 cidades pagavam salários inferiores aos recebidos pelos professores paulistanos. Segundo a OCDE os professores brasileiros que atuam nesse nível de ensino recebem salários inferiores à renda média nacional, sendo que em países desenvolvidos os docentes “recebem por ano uma renda 17% superior ao salário médio de seus países, como forma de incentivar a profissão”<sup>30</sup>.

Em 2013, pesquisa elaborada pela fundação inglesa *Varkey GEMS* examinou a condição dos professores em 21 países entre eles o Brasil, a fim de construir um Índice Global de *Status* de

---

<sup>29</sup> Conforme reportagem “Professor do Ensino Fundamental no país é um dos mais mal pagos do mundo” publicada pelo Jornal Estado de São Paulo disponível *online* em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professor-do-ensino-fundamental-no-pais-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo-imp-,939874> Acesso em 08 de março de 2015

<sup>30</sup> Idem nota 5

Professores<sup>31</sup>. Foram entrevistados ao total 1.000 respondentes, que entre outras questões, informaram se encorajavam seus filhos a optar pela carreira docente e também se consideravam que seus filhos respeitavam ou não seus professores. Tendo em vista as respostas dos participantes a estas questões, o Brasil ficou na penúltima posição do *ranking* que mediu o *status* dos professores nos países pesquisados, a frente apenas de Israel. A pesquisa correlacionou também os salários médios pagos aos professores em cada um dos países e a posição por eles ocupada no PISA<sup>32</sup> (*Programme for International Student Assessment*). Conforme o estudo, o Brasil ocupava a 20ª posição no PISA e quanto à remuneração, somente em dois países os professores eram pior remunerados que no Brasil.

Em 2008, a regulamentação do Piso<sup>33</sup> Nacional para os professores do magistério público da educação básica por meio da Lei nº 11.738/2008 representou um marco importante para a melhoria das condições de trabalho da categoria docente. Sua definição, contudo, não significou a concretização da garantia de remuneração justa para todos os docentes que atuam nesse nível de ensino, isto porque em alguns estados brasileiros os professores ainda recebem abaixo do valor mínimo estabelecido em Lei<sup>34</sup>. A atribuição à docência de valores relacionados ao sacrifício e a comparação com a abnegação exigida pelo sacerdócio, anteriormente citados, prejudicaram o fortalecimento dos professores como categoria profissional, que como qualquer outra, possui direitos e deveres legalmente instituídos. Assim, apesar do professor ser socialmente considerado como aquele que exerce uma função essencial, por outro lado sua visão como o vocacionado e abnegado que suportaria qualquer adversidade dificulta que esses profissionais reivindiquem melhorias na carreira e na remuneração. Tal representação social teria raízes na “(...) própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões

---

<sup>31</sup> DOLTON, P., MARCENARO-GUTIERREZ, O. “2013: *Global Teacher Status Index*”. London: *Varkey Gems Foundation*, 2013.

<sup>32</sup> Programa desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que consiste na avaliação da proficiência de estudantes na faixa etária de 15 anos em conteúdos obtidos na escolarização obrigatória.

<sup>33</sup> O valor do Piso atualmente é de R\$ 1.917,78 para uma jornada de 40 horas semanais no máximo, sendo que esse valor se refere à formação no mínimo em nível médio na modalidade normal conforme informação disponível no sítio eletrônico

do MEC no endereço [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21011](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21011) Acesso em março 2015

<sup>34</sup> “Minas, Rio Grande do Sul e Rondônia não pagam salário de R\$ 1.917,78 fora gratificações; descumprimento não tem punição” disponível *online* em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-01-22/minas-gerais-rio-grande-do-sul-e-rondonia-nao-cumprem-lei-do-piso-de-professor.html>

materiais dos sistemas educacionais (...)” (GATTI, BARRETO, 2009, p.239), mas também nas práticas e na identidade destes profissionais.

Além da prevalência dessa noção de sacrifício, a discussão de aspectos relacionados a remuneração e carreira dos docentes seria prejudicada também pela noção de que melhorias salariais não assegurariam maior qualidade na educação. Discurso esse fortalecido por pesquisas da área econômica, que fariam correlações entre salário dos professores e desempenho dos estudantes, apontando que a elevação de salários não significaria necessariamente a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos (IOCHSPE, 2007), bem como por estudos que afirmam que os salários dos professores não são baixos caso se considere a carga horária trabalhada, menor do que em outras profissões, e as férias anuais maiores em média do que em outras profissões (LIANG, 2003<sup>35</sup>). Barbosa (2014) afirma que uma das críticas ao estudo de Liang (2003), financiado pelo Banco Mundial (BM), seria o fato de que o cálculo da CH de trabalho dos professores não incluiu as horas extraclasse necessárias para estudos, preparo e correção de atividades. Outra crítica apontaria que o financiamento do BM introduziria viés no estudo, tendo em vista os conhecidos interesses dessa instituição em estimular os países em desenvolvimento a diminuir os gastos em educação.

Além disso, conforme recordam Moriconi e Marconi<sup>36</sup> (2008), “Uma das grandes controvérsias na literatura de economia da educação diz respeito à relação entre os salários dos professores e o desempenho dos seus alunos” (sem página), ou seja, não há consenso em relação a essa questão. E como recordam Gatti e Barreto, não obstante ser difícil estabelecer uma correlação direta e indiscutível entre aumento salarial e desempenho dos estudantes, quanto mais atrativas as condições de carreira e remuneração proporcionadas por uma profissão, mais ela tenderia a atrair bons profissionais, o que possibilitaria melhores resultados. Deve-se considerar ainda, em relação às pesquisas mencionadas, que:

---

<sup>35</sup> LIANG, Xiaoyan. Remuneração dos Professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que determina, e quem são os professores? Documentos PREAL, Washington, n. 27, p. 1-38, dez. 2003.

<sup>36</sup> “Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?” Gabriela Miranda Moriconi CEPESP/FGV Nelson Marconi CEPESP/FGV e PUC-SP  
In: <http://cepesp.fgv.br/sites/cepesp.fgv.br/files/Sal%C3%A1rio%20de%20Professores.pdf>

“Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundam em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (...) e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (MORICONI, MARCONI, 2008, s/p).

Utilizando dados da PNAD relativos ao ano de 2009, Alves e Pinto (2011) apresentam uma análise comparativa dos rendimentos percebidos por professores da educação básica em relação aos salários de profissionais que atuam em outras áreas, tais como medicina, arquitetura, psicologia etc. Segundo o *ranking* salarial elaborado pelos autores, os docentes que atuam nesse nível de ensino figuram na 27ª posição em uma lista contendo a remuneração de 32 diferentes profissões. Sendo assim, não é de estranhar que as licenciaturas sejam a escolha de um número cada vez menor de estudantes que ingressam a cada ano no ensino superior brasileiro. A pouca atratividade do magistério nos anos iniciais da escolarização seria apontada por pesquisas realizadas ainda ao final do século XX, quando por exemplo, já se registrava a preocupação com o crescente desinteresse entre parte das normalistas em exercer o magistério, devido as condições de trabalho e de remuneração insatisfatórias (CATANI, 2000). Recentemente Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) examinando a atratividade da docência tentaram responder à questão acerca de “quem quer ser professor”. Segundo os autores, o Brasil não forneceria estímulos adequados para atrair os melhores estudantes para as licenciaturas:

Atualmente não existem estudos quantitativos que documentem a atratividade da carreira docente no Brasil. Entretanto, a pesquisa qualitativa sugere que o benefício mais significativo oferecido – estabilidade no emprego para os contratados – não é suficiente para compensar as condições negativas de trabalho, como o pouco reconhecimento público, e o baixo *status*, além dos baixos salários e poucas oportunidades de influenciar as políticas públicas, especialmente aquelas que afetam o trabalho docente em sala de aula (...) (LOUZANO *et al*, 2010, p.548-549).

Louzano *et al* analisaram especificamente a remuneração como um dos fatores relacionados à escassa atratividade do magistério, utilizando dados da PNAD de forma a comparar os rendimentos dos professores com os percebidos por trabalhadores de outras categorias

ocupacionais com o mesmo nível de escolaridade. Os autores concluíram que os professores que atuam em escolas da rede pública de ensino recebem 52% menos do que trabalhadores com nível superior de escolaridade que exercem outras ocupações no serviço público e 36% menos do que trabalhadores com mesmo nível de escolaridade que exercem funções diversas no setor privado. A desvantagem salarial desses professores também é verificada em relação aos seus colegas que atuam em escolas da rede privada, que recebem 19% a mais do que aqueles que lecionam na rede pública. Em suma, quanto aos salários, a profissão de professor não seria atrativa, tendo em vista que “(...) os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (GATTI, BARRETO, 2009, p.247). Assim, as baixas remunerações médias pagas aos docentes seriam um dos fatores relacionados a pouca atratividade da docência, afastando dessa carreira profissionais que encontrariam oportunidades de trabalho melhor remuneradas em outros setores, e por outro lado, tornando-a mais atrativa para estudantes com origem socioeconômica nas camadas populares.

### **3.3 Perfil socioeconômico e cultural dos licenciandos e licenciados brasileiros**

Desvalorizadas por se dedicarem a formação de docentes, as licenciaturas são consideradas formas de acesso mais fácil ao ensino superior em comparação com cursos de elevado prestígio social a exemplo de Medicina, cujos processos seletivos para ingresso são concorridos e com elevadas notas de corte. De modo geral os cursos de formação de professores atraem um público composto predominantemente por estudantes oriundos das camadas populares, que ingressam no ensino superior com idade mais elevada do que a dos demais universitários, em sua maioria egressos da rede pública de educação básica e que exibem desempenho mais fraco nos processos seletivos para ingresso na graduação em comparação com o de candidatos a cursos de outras áreas (GATTI, NUNES, 2009)<sup>37</sup>. Os estudos anteriormente mencionados apontam que nos países onde os professores são socialmente valorizados e adequadamente remunerados, as licenciaturas atraem estudantes com os melhores desempenhos, sendo que este fator se relacionaria a melhor qualidade de sua educação básica.

---

<sup>37</sup> Não obstante é preciso lembrar, conforme Gatti e Nunes (2009), Nogueira e Pereira (2010) e Vargas (2008), que é possível encontrar uma certa heterogeneidade entre este alunado, principalmente quando se compara o turno em que cursaram o ensino superior. No turno diurno geralmente há um número maior de estudantes pertencentes às classes médias e altas em comparação com o noturno.

Dados oriundos de avaliações de desempenho como o ENADE e o ENEM, bem como estudos e pesquisas (LEME, 2012; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, NUNES, 2009) evidenciam a recorrência entre estes estudantes de dificuldades em habilidades rudimentares, principalmente de escrita, leitura e interpretação de texto. Essas dificuldades prejudicam o desempenho acadêmico dos licenciandos, constituindo-se em desafio para as instituições formadoras, podendo afetar negativamente o trabalho desenvolvido por estes egressos nas escolas onde atuam<sup>38</sup>. Segundo Souza e Aranha, o predomínio de estudantes oriundos das camadas populares entre os candidatos as licenciaturas expressaria a permanência das desigualdades de acesso ao ensino superior, uma vez que “(...) a maioria dentre aqueles que estão rompendo as barreiras econômicas e realizando o sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos cujo valor do diploma é bem menor” (SOUZA, ARANHA, 2013, p. 79).

Além disso, sem desconsiderar a importância da ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, os autores reconhecem a permanência de problemas na qualidade da educação brasileira, uma vez que a escola em nosso país ainda estaria distante de realmente propiciar aos estudantes o efetivo acesso ao patrimônio cultural constituído pela humanidade. Apesar da qualidade da educação básica recebida pelos futuros professores não se constituir no “(...) único fator importante para o bom desempenho dos estudantes, uma boa qualificação dos professores pode ser fator decisivo quando o assunto é qualidade da educação” (SOUZA, ARANHA, 2013, p. 80).

Gatti e Barreto (2009) em estudo cujo principal objetivo consistiu em analisar informações que permitissem sugerir estratégias que colaborassem para melhorar as condições de formação e de atuação dos docentes brasileiros, apresentam ampla análise que abarcou desde as condições de formação inicial destes profissionais na graduação até os mecanismos de seleção de professores em concursos públicos além de dados relativos à carreira e a remuneração. De forma a comparar os dados mencionados por Gatti e Barreto com aqueles mais recentes disponíveis acerca dos respondentes ao ENADE de Pedagogia, consultou-se nesta tese o Resumo Técnico referente ao ENADE 2011. Infelizmente o Questionário Socioeconômico aplicado em 2011 não incluiu

---

<sup>38</sup> Não obstante essa dificuldade não pode ser generalizada, tendo em vista que também entre os licenciandos há alunos que apresentam desempenho acadêmico de excelência, oriundos tanto da rede pública quanto privada de ensino e com origem socioeconômica diversificada.

várias das questões que constavam do instrumento aplicado em 2005 cujos dados são citados por Gatti e Barreto, tais como a pergunta acerca das razões que motivaram a escolha pelo curso de licenciatura, sendo assim optou-se por apresentar na análise aqui proporcionada os dados das autoras.

Assim, a análise de Gatti e Barreto, sobre os perfis dos ingressantes e concluintes das licenciaturas em 2005, a partir dos dados coletados por meio do Questionário Socioeconômico que integra o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), revelou que, no caso dos alunos de Pedagogia, 65,1 % afirmaram que a principal razão que motivou a opção por cursar uma licenciatura foi o desejo de ser professor, seguido da necessidade de ter uma opção caso não conseguissem exercer outro tipo de atividade (13,3%). Exerciam atividade remunerada durante a graduação 45% dos estudantes de Pedagogia, sendo que destes 28,2% atuavam na área da educação e 16,6% em outras áreas, mas com pretensões de vir a encontrar atividade na área de sua graduação. Desejavam prosseguir os estudos na pós-graduação 32% dos alunos de Pedagogia que responderam ao questionário do ENADE. Quanto ao gênero as mulheres eram maioria (75,4%) e quanto às faixas etárias, os ingressantes e concluintes de Pedagogia eram em média mais velhos do que os alunos das demais licenciaturas, sendo também mais elevado entre os pedagogos o percentual de alunos casados e que ingressaram na graduação vários anos após a conclusão do ensino médio.

As autoras apresentam uma reflexão sobre as condições da carreira docente, examinando fatores como a relação entre a feminização das licenciaturas e a desvalorização dessa carreira. O predomínio de mulheres nestes cursos remonta, conforme Gatti e Barreto, à criação das escolas normais no final do século XIX, quando as mulheres foram recrutadas para exercer a docência na escola primária. A docência, principalmente dos anos iniciais da escolarização, seria vista como uma atividade essencialmente feminina, uma extensão do papel de mãe. Não obstante, a feminização do magistério seria seletiva, uma vez que a presença majoritária das mulheres se daria somente em alguns ramos e níveis de ensino, tendo em vista que enquanto essas eram maioria na docência dos anos iniciais da escola primária, os homens exerciam o monopólio das atividades gerenciais, como a direção das instituições de ensino. Se, com o passar do tempo, as mulheres passaram a também exercer essas atividades, permanecem ainda maciça maioria entre

os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As demais licenciaturas, que formam professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, teriam passado por um processo diferenciado em relação a Pedagogia, sendo que nesses cursos o aumento da presença de mulheres ocorreu mais tardiamente:

acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos e representando mais de 70% dos alunos de Física (GATTI, BARRETO, 2009, p.161-163).

O fato de que a formação de professores para o ensino primário tem suas origens no curso secundário enquanto que a formação de professores para o secundário desde o início foi pensada em nível superior, demarcaria visões distintas acerca da formação e do *status* social destes docentes, que perdurariam, de certa forma até os dias atuais:

“A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda” (GATTI, BARRETO, 2009, p.38).

Ainda que de modo geral todas as licenciaturas constituam-se em carreiras desvalorizadas, cujos alunos exibem perfil socioeconômico desfavorecido, a Pedagogia apresenta certas desvantagens, mesmo no que respeita às outras licenciaturas. De acordo com os dados de Gatti e Barreto (2009), quanto ao ensino médio, os licenciandos, tanto os graduandos em Pedagogia quanto os das demais licenciaturas, são egressos, em sua maioria, da rede pública de ensino, sendo que entre os pedagogos 42% haviam cursado o magistério, percentual que era de 20% entre os alunos das outras licenciaturas. O acesso a bens e práticas culturais entre os

respondentes era relativamente escasso, contudo foram encontradas diferenças entre pedagogos e demais licenciandos, sendo que de modo geral, os pedagogos exibiam mais desvantagens em relação às práticas culturais quando comparados aos demais licenciados, como por exemplo, no que diz respeito ao domínio de outros idiomas.

Conforme os dados de Gatti e Barreto (2009), comparando-se os alunos de Pedagogia com os demais licenciandos, os primeiros são filhos de progenitores com menor escolaridade: 46,5% dos pais e 43,3% das mães dos alunos de Pedagogia possuíam instrução até a quarta série do Ensino Fundamental, sendo que 11% dos pais e 10% das mães dos alunos não possuíam nenhuma instrução formal. Em relação a renda familiar dos estudantes das licenciaturas, há um predomínio, tanto entre os graduandos em Pedagogia quanto entre os demais licenciandos, das faixas de renda mais baixas. No primeiro caso, 42% possuíam renda familiar de até três salários mínimos e 49,1% se situavam na faixa de renda entre três a dez salários mínimos. Os graduandos em Pedagogia são em sua maioria alunos-trabalhadores, uma vez que do total de respondentes, apenas 21% não trabalharam durante a graduação. Entre os que conciliavam estudos e trabalho durante a graduação, 27% recebiam ajuda familiar, 11% eram responsáveis por seu próprio sustento, 33% contribuía com a renda familiar e 8% eram os principais provedores. O predomínio de estudantes oriundos de famílias das classes populares expressaria um fenômeno que pode ser compreendido tanto como um processo de mobilidade social de camadas da população antes excluídas do ensino superior, com elevação de renda e acesso a um capital cultural que funciona como um mecanismo de distinção social, quanto como “(...) um processo de proletarização dos trabalhadores em educação (...)” (GATTI, BARRETO, 2009, p.164).

Inquiridos sobre a avaliação em relação à formação recebida, 70% dos concluintes de Pedagogia afirmaram que o curso contribuiu para a ampliação da compreensão que possuíam acerca das questões relacionadas às desigualdades sociais brasileiras, percentual mais amplo do que nas demais licenciaturas. Cerca de 51% dos graduandos em Pedagogia consideram que as disciplinas do curso possuem boa articulação e 53% consideram os planos de ensino relevantes ou muito relevantes (29%). Para 51,6% boa parte dos docentes dominava os conteúdos das disciplinas lecionadas e 46% disseram que a maioria das disciplinas do curso incluíam

atividades de pesquisa. Ao comentar que as aulas expositivas são o método didático mais frequentemente utilizado pelos professores durante os cursos tanto de pedagogia quanto das demais licenciaturas, as autoras afirmam que esse seria um dado preocupante, uma vez que “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” (GATTI, BARRETO, 2009, p.175).

Em relação aos materiais didáticos mais frequentemente utilizados nas licenciaturas, tanto na Pedagogia quanto nos outros cursos examinados no estudo, predominam apostilas, resumos e cópias de trechos de livros (73,1%), indicando assim que a formação dos futuros professores da Educação Básica é fundamentada, em grande medida, em materiais fragmentados. Dessa forma, os alunos teriam pouco contato com artigos de periódicos da educação, que divulgam estudos e pesquisas mais recentes em educação, bem como desenvolveriam pouco o hábito de ler e analisar obras completas. Sobre a avaliação, nos cursos de Pedagogia atividades avaliativas em grupo seriam as mais frequentes (50,4%), sendo “Digno de nota (...) o fato de que metade dos alunos de Pedagogia provavelmente não passa por experiências de avaliação individual nos respectivos cursos” (GATTI, BARRETO, 2009, p.177).

Para os estudantes de Pedagogia, de modo geral, o consumo de bens culturais é escasso e a televisão permanece como fonte importante para o acesso a produtos culturais e informativos. Em artigo que apresenta o estado da arte relativo a pesquisa sobre formação inicial de professores no Brasil, Gatti (2014) alerta para a necessidade das instituições formadoras de professores levarem em consideração o perfil de seus alunos, uma vez que entre os desafios enfrentados pelos docentes que lecionam nas licenciaturas, um dos principais consiste no imperativo de “(...) preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado” e assim “os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas” (GATTI, 2014, p. 49).

As pesquisas realizadas com alunos de instituições específicas, a exemplo da pesquisa de Leme (2012) e de Nogueira e Flontino (2014) chegaram a conclusões em alguns aspectos semelhantes às realizadas por Gatti e Barreto com licenciandos de todo o país. Estudo realizado por Leme (2012) com os ingressantes em licenciaturas da USP em 2010, anteriormente citado, incluiu entre as questões examinadas a identificação do perfil socioeconômico desses estudantes. Conforme informações mencionadas na pesquisa, no ano de coleta dos dados as licenciaturas foram os cursos com as notas mais baixas para ingresso naquela instituição. Os licenciandos de Física e Pedagogia comparativamente aos ingressantes nos demais cursos ofertados pela USP eram oriundos de famílias mais pobres e filhos de pais com menor escolaridade. Considerando somente as licenciaturas, os alunos de Pedagogia exibiam leve vantagem nos quesitos escolaridade e classe social dos progenitores em relação aos demais licenciandos.

Quanto ao tipo de escola, metade dos ingressantes em Física e em Matemática cursaram o ensino médio na rede pública, enquanto na Pedagogia foi registrado maior número de egressos da rede privada. Entre os alunos do curso de Pedagogia, 29,41% já possuíam diploma de graduação, número acima do constatado entre os alunos de Física (15,66%) e de Matemática (16,92%). Quanto a faixa etária, considerados de modo geral, os ingressantes na USP possuíam em média entre 19 e 21 anos de idade, sendo mais elevado nas licenciaturas em comparação aos demais cursos o percentual de alunos com idade superior a 25 anos. Metade dos ingressantes nos cursos de formação de professores examinados por Leme exercia alguma atividade profissional quando do ingresso na USP e cerca de 50% contribuía para o orçamento familiar, percentuais superiores aos encontrados nos demais cursos ofertados pela instituição.

Na UFMG, Nogueira e Flontino (2014) realizaram pesquisa com 520 alunos das licenciaturas em Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, matriculados entre o 3º e o 5º períodos. A amostra foi composta em sua maioria por licenciandos do sexo feminino (340 dos 520), com idade entre 18 e 24 anos (64,6%) sem filhos (89,8%). No que diz respeito a cor/raça os pardos eram maioria (42,5%), seguidos pelos brancos (38,7%) e pretos (12,3%). Quanto ao tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio, 67,9% estudaram na rede pública e 37,1% na rede privada, tendo prevalecido o turno diurno (80,4%). Comentando os resultados do estudo, Nogueira e Flontino afirmam que o perfil predominante

entre os respondentes, de licenciandos jovens e sem filhos seria inesperado tendo em vista o escasso prestígio das licenciaturas e o aumento das vagas para ingresso nos últimos anos, o que levaria a

“(...) esperar um público mais velho (talvez, com uma parcela maior de estudantes casados e com filhos), oriundo em maior proporção do Ensino Médio noturno e que tivesse vivido situação de defasagem idade/série durante a Educação Básica. É preciso lembrar, no entanto, que a pesquisa foi realizada em uma das universidades públicas de maior prestígio e seletividade do Brasil. Nesta instituição, mesmo o acesso aos cursos de menor prestígio não é tão fácil para os indivíduos com perfil social e escolar mais desfavorável” (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014, p.47).

Gatti e Barreto (2009), analisaram também os perfis socioeconômicos e culturais de pedagogos e outros licenciados que atuavam em funções docentes na Educação Básica. Conforme evidenciam os dados, os professores da educação básica são, de modo geral oriundos das classes populares, ainda que haja importantes variações neste perfil tendo em vista o nível de ensino em que esses profissionais atuam. Enquanto na educação infantil predominam as mulheres não brancas, sem formação em nível superior, no ensino médio o professor branco do sexo masculino é mais frequentemente encontrado. De modo geral, as mulheres eram maioria entre os docentes da Educação Básica (83,1%), sendo esse índice bem mais elevado na Educação Infantil (98%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (88,3%), sendo que no Ensino Médio, a presença de homens era mais expressiva (33%) em comparação com os demais níveis de ensino. Quanto a raça, os brancos eram maioria entre o total de docentes da EB (61,3%), entretanto existiam variações conforme o nível de ensino em que atuavam e a escolaridade que possuíam, uma vez que entre docentes da educação infantil e do ensino fundamental, a presença de não brancos era mais elevada (42%) do que entre professores do ensino médio (32%), sendo que os brancos eram maioria entre os professores com nível superior de escolaridade em todos os níveis de ensino.

A educação infantil concentrava os professores com menor escolaridade, tendo em vista que 54,3% possuíam apenas nível médio, índice que também era elevado entre os docentes que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (41%). Os professores considerados leigos, por não possuírem nem ensino fundamental de escolaridade eram 0,8% dos docentes em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2,8% na educação infantil. Em ambos os casos, esses docentes concentravam-se nas regiões Norte e Nordeste do país. Parte expressiva

das professoras, principalmente daquelas vinculadas à Educação Infantil (95%) e ao Ensino Fundamental (74,5%) eram as principais provedoras em suas famílias, enquanto que no ensino médio os chefes de família eram predominantemente homens brancos. Recordam as autoras que, de modo geral, quando as mulheres são as principais provedoras em suas famílias, elas são pretas ou pardas, percebem baixos rendimentos e possuem pouca ou nenhuma escolaridade. Conforme os dados da PNAD examinados por Gatti e Barreto, referentes ao ano de 2006, 93% dos professores exerciam a docência como principal atividade, ou seja, como fonte de renda mais importante. De acordo com dados examinados no estudo, oriundos do Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2007, 81% dos professores que atuavam neste nível de ensino estavam vinculados a apenas uma escola, contrariando assim a noção de que a maior parte dos professores atuaria em vários estabelecimentos de ensino com vistas a complementar sua renda.

A análise dos estudos aqui comentados permite perceber que apesar de ser possível a identificação de um perfil predominante entre os licenciandos, há variações quando se comparam os resultados das pesquisas realizadas com estudantes de todo o país e com alunos de instituições específicas e mesmo dentro de uma mesma instituição, caso se considere na análise o turno de oferta do curso. Como mencionado, Gatti e Barreto (2009) em estudo com licenciandos de todo o país identificaram a prevalência de estudantes de faixas etárias elevadas, que exerciam atividade remunerada e que já eram pais quando ingressaram no ensino superior, perfil bem diferente do identificado por Nogueira e Flontino (2014) entre os licenciandos da UFMG, grupo composto em sua maioria por alunos jovens, solteiros e sem filhos. Os ingressantes nas licenciaturas da USP que compuseram a amostra examinada por Leme (2012) exibiam perfil socioeconômico desfavorável em relação aos alunos dos demais cursos ofertados pela instituição. Contudo, Leme encontrou heterogeneidades no perfil dos licenciandos, a exemplo do percentual mais elevado entre os estudantes de Pedagogia de egressos da rede privada de ensino médio do que o exibido pelos licenciandos em Física e em Matemática. Por sua vez, entre os graduandos em Pedagogia era maior o número dos que já possuíam diploma de curso superior.

Apesar da heterogeneidade entre os licenciandos, de modo geral, conforme os estudos e pesquisas bem como as estatísticas oficiais, a exemplo do Censo da Educação Superior e do

ENADE o curso de Pedagogia é majoritariamente frequentado por estudantes do sexo feminino, pertencentes às camadas populares e oriundos de famílias com escasso capital cultural. Se este perfil evidencia que cada vez mais estudantes pobres tem conseguido chegar ao ensino superior, constitui-se também em um desafio para as instituições formadoras de professores. Conforme mencionado, as instituições de ensino superior não podem desconsiderar as especificidades do alunado que bate as suas portas nas licenciaturas, e cabe a elas tentar equacionar em seus projetos formativos o atendimento às demandas trazidas por estes estudantes com o acesso a uma formação que não deixe a desejar em termos de sua qualidade e consistência, ainda mais em um contexto no qual têm diminuído fortemente o número de candidatos aos cursos de formação de professores e de egressos destes cursos interessados em exercer a docência.

### **3.4 Motivações para ingresso na licenciatura e a pouca atratividade da docência**

Nos últimos anos, a constatação da queda, em alguns casos acentuada, na demanda por cursos de licenciatura, acendeu o alerta acerca do grave risco que a educação brasileira corre, de que em futuro não muito distante a escassez de profissionais docentes se intensifique de tal forma que venha a comprometer a viabilidade da escolarização das futuras gerações. E esse temor não é exagerado ou infundado, uma vez que na atualidade já faltam professores, especialmente para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de Física, Química e Matemática no Ensino Médio. Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação, em 2012 o *déficit* de professores na Educação Básica em todo o país era de cerca de 170 mil profissionais<sup>39</sup>. Além da escassez de professores, a falta de formação adequada é também um problema a ser enfrentado. Segundo as informações mais recentes disponíveis, relativas ao Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013 (INEP/MEC), do total de 2.141.676 milhões de professores em atuação nesse nível de ensino no país, entre os que atuavam na Educação Infantil, 60% não possuíam formação em nível superior, enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental 27,6% dos professores não eram graduados<sup>40</sup>. Entre os docentes do Ensino Médio

---

<sup>39</sup> Conforme Reportagem “Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país” publicada no Jornal O Estado de Minas em 20/08/2015 Disponível online em [http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas\\_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml) Acesso em 20/08/2015

<sup>40</sup> Cabe lembrar que o artigo 62 da LDBEN, alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,

esse número era de apenas 7,3%. Em Minas Gerais, 29 mil professores atualmente em exercício na Educação Básica não cursaram licenciatura<sup>41</sup>.

Em 2007 relatório produzido por comissão instituída no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com a finalidade de apresentar medidas visando reverter o *déficit* de docentes no Ensino Médio, já alertava sobre a gravidade dessa situação:

(...) que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país. Pois (...) o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural (...) Assim, como o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que irá ocorrer com o advento do FUNDEB, que tem potencial para ampliar o acesso ao Ensino Médio: o resultado poderá vir a ser chamado de Apagão do Ensino Médio, e será inevitável, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados (2007, p.02-12).

O relatório cita pesquisa elaborada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizado em 2005 e que evidenciava a diminuição de ingressantes na profissão e por outro lado, a ampliação da idade média dos professores em exercício na Educação Básica. Assim, segundo o estudo da CNTE 60% dos professores em exercício no Ensino Médio em meados dos anos 2000 estavam mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Pesquisa do INEP, também mencionada no relatório, e que examinou a adequação da formação inicial de professores que lecionavam disciplinas específicas, estimou a demanda de professores para o Ensino Médio, além de comparar esses dados com o número de concluintes das licenciaturas. Segundo o estudo, apenas uma pequena parte dos professores em atuação nesse nível de ensino possuía formação específica relacionada à disciplina lecionada, sendo a situação mais preocupante detectada nas disciplinas de Física e de Química, nas quais apenas 9% e 13% dos docentes cursaram licenciatura na área lecionada.

---

em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

<sup>41</sup> Idem nota 40

Pinto (2014) baseando-se na análise de dados do INEP, referentes às duas últimas décadas, considera que apesar da diminuição de ingressantes nas licenciaturas, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, afirma que a exceção de Física, o problema não seria a falta destes profissionais, mas sim a baixa atratividade da carreira docente, já que:

“(...) existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente. Analisando-se as vagas oferecidas, conclui-se também que somente a oferta pública seria plenamente suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares, bastando, para tanto desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão com êxito dos ingressantes” (PINTO, 2014, p.03).

Analisando dados sobre vagas e ingressantes em licenciaturas no período entre os anos 2000 e 2009, o autor afirma que em 2009, a cada vaga preenchida nas licenciaturas presenciais, uma vaga permanecia ociosa. A baixa demanda, segundo ele, teria como consequências o predomínio de ingressantes com fraco desempenho. Analisando as demandas de professores para a Educação Básica, Pinto afirma que na educação infantil a demanda atual está em torno de 1,38 milhões de professores formados em Pedagogia ou Normal Superior, enquanto o número de professores formados nestes cursos nos últimos anos é de 869.000 profissionais. Isso sinalizaria que “(...) mantido o ritmo de concluintes, o país tem condições objetivas de atender a demanda sem a necessidade de criação de novos cursos nessas áreas” (PINTO, 2014, p. 06).

Souza e Aranha (2013) em estudo anteriormente mencionado ressaltam que essa é uma situação que atinge o ensino superior de modo geral, sendo que no caso da UFMG, que também registra desinteresse dos ingressantes pela docência, caso se mantenha a queda na demanda “em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura”:

“(...) Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contaram, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos para cada vaga. Situação semelhante aconteceu no vestibular 2013, com queda ainda mais acentuada em alguns desses cursos. Mesmo considerando que houve aumento do número de vagas em alguns deles, redução da concorrência em outros cursos que não os de licenciatura e que caiu de 18 para 9 a média geral da relação candidato/vaga na Universidade, a generalizada

queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente” (SOUZA, ARANHA, 2013, p.79).

Reportagem publicada no Jornal O Tempo, em 18/05/15 apresenta, a partir de dados sobre a relação candidato vaga e sobre a evasão na UFMG, obtidos junto ao PRODOC, grupo de pesquisa dessa instituição que investiga a docência, como as licenciaturas tem se tornado cada vez menos procuradas pelos candidatos a vagas nessa universidade<sup>42</sup>. Segundo esses dados, entre 2000 e 2013 o número de ingressantes nos cursos de formação de professores caiu 90%. A queda teria atingido todas as licenciaturas e seria verificada tanto no turno diurno quanto no noturno. Conforme os dados do PRODOC citados na reportagem, em decorrência da diminuição do número de ingressantes e da elevação da evasão, atualmente a UFMG forma apenas metade do total de licenciados que formava no início dos anos 2000. A título de exemplo, enquanto naquele ano 38 estudantes concluíram a licenciatura em Física, em 2013 apenas 12 alunos se graduaram. No mesmo período, a licenciatura em Matemática Diurno passou de 36 para 10 concluintes. A queda no número de ingressantes e de concluintes tem se intensificado tanto que se corre o risco de, caso essa tendência não se reverta, não hajam, em um futuro próximo, novos professores para repor vagas abertas por aposentadoria, falecimento *etc* e nem para atender a ampliação das matrículas na educação básica. A elevação da idade média dos professores em atuação na educação básica, que seria entre 35 a 40 anos, também sinalizaria para o desinteresse pela docência entre as novas gerações.

Dados da Universidade Federal de Goiás relativos aos anos de 2006 a 2013 revelam que a relação candidato/vaga nas licenciaturas ofertadas por essa instituição passou de 5,56 para 2,08, sendo que em alguns *campi* haveriam ainda menos candidatos aos cursos de formação de professores<sup>43</sup>. Leme (2012) em sua dissertação de mestrado, examinou a atratividade da docência na educação básica a partir de questionário aplicado a 512 ingressantes nas licenciaturas em Física, Matemática e Pedagogia da USP no ano de 2010 com a intenção de “(...) explorar características (...) do perfil de estudantes que ingressam em cursos superiores e

---

<sup>42</sup> “Apagão \_ Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG” publicada em 18 de maio de 2015 disponível em <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448> Acesso em 21 de maio de 2015. A reportagem não menciona dados específicos relativos ao curso de Pedagogia.

<sup>43</sup> Disponível online em <http://www.xapuri.info/educacao/quem-quer-ser-professor/> Acesso em 18 de agosto de 2015

razões da intenção de (não) escolha da carreira docente na educação básica, no intuito de fornecer subsídios para estudos e políticas atrelados à sua atratividade (...)” (LEME, 2012, p. 18). Inquiridos sobre se queriam ser professores, 58,8% dos ingressantes em Pedagogia que compuseram a amostra examinada por Leme responderam positivamente, 20,58% possuíam dúvidas a este respeito e 3,67% não planejavam atuar na docência. Entre as razões mais frequentemente escolhidas para justificar a escolha do curso, os ingressantes no curso de Pedagogia mencionaram o gosto pela educação, pelas ciências humanas e por trabalhar com crianças. Por sua vez, os licenciandos em Física e em Matemática apontaram com maior frequência o gosto pelas ciências exatas, a vontade de ingressar na carreira acadêmica e o gosto pela educação.

A correlação entre a vontade de ser professor e a classe social dos respondentes revelou que entre os que desejavam atuar na docência havia maior porcentagem de ingressantes pertencentes às classes sociais C, D e E (67,85%) do que entre os que afirmaram ter dúvidas sobre atuar na docência (53,75%). Nas licenciaturas em Física e em Matemática, 52% e 48% respectivamente não tinham intenção de exercer a docência. Os respondentes foram solicitados a informar se escolheriam outra carreira caso “tivessem meios e total liberdade de escolha” (LEME, 2012, p. 134). Entre os ingressantes em Pedagogia, 36% disseram que sim, índice de 46% no curso de Física e 45% no curso de Matemática. Por sua vez, as justificativas associadas ao desejo de atuar na docência foram o gosto pessoal e a visão positiva dessa carreira e de seus profissionais. Entre os que não possuíam a intenção de lecionar, foram mais frequentemente mencionados o desejo de cursar pós-graduação *stricto sensu* e/ou a intenção de atuar em outros setores profissionais (LEME, 2012).

Nogueira e Flontino (2014), em estudo anteriormente citado com licenciandos da UFMG, examinaram o processo de opção pelos cursos de formação de professores e pela carreira docente tendo em vista responder se “a escolha pelas licenciaturas seria motivada por um gosto efetivo pela área de formação específica e pela profissão docente ou, inversamente, resultaria de um ajustamento das preferências dos candidatos às suas condições objetivas?” (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014, p.41). A pesquisa visava também identificar o perfil socioeconômico e cultural destes estudantes tendo em vista compreender quais são suas

percepções acerca do ensino superior e da formação para docência, em especial os objetivos que motivaram sua opção por este tipo de curso como parte de seus projetos de vida.

Entre os licenciandos da UFMG participantes da pesquisa que responderam afirmativamente quando inquiridos se desejavam exercer a docência, pouco mais da metade (51%) afirmaram que quando do ingresso na graduação possuíam dúvidas a este respeito, 14,7% se sentiam certos de que não queriam ser professores e 34,4% possuíam certeza de que desejavam ser docentes. Mesmo estudantes que afirmaram intencionar exercer a docência disseram não saber se essa seria uma atividade exercida por longo período (61,6%), 18,1% projetavam exercer a docência somente durante alguns anos após a conclusão do curso e apenas 20,4% estabeleceram a docência como projeto de longo prazo, ou seja, projeto de vida. Os autores ressaltam que a rejeição à docência se estendeu a todos os níveis de ensino e não apenas à Educação Básica. Conforme Nogueira e Flontino (2014) o desinteresse dos licenciandos em relação à docência se relacionaria, em alguma medida, à visão que prevaleceria entre eles de que os professores recebem baixas remunerações (83,5%) e de que suas condições de trabalho são precárias (76,7%).

Além disso, os estudantes declararam não receber estímulos à docência durante a formação na graduação além de considerarem que os cursos não os preparavam adequadamente para o exercício do magistério. Pouco mais da metade dos estudantes que desejavam exercer a docência declararam ter recebido incentivo de suas famílias, sendo que essas respeitavam a identificação do estudante com a educação e suas motivações de melhorar a sociedade por meio do ensino. Não obstante, as famílias pertencentes às camadas sociais mais elevadas manifestaram menor apoio a decisão dos estudantes de cursar licenciatura e de atuar na docência, o que pode se relacionar ao fato de que nesses meios, a docência como carreira profissional não é considerada uma opção atrativa frente a outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho, que proporcionariam melhores condições de remuneração e de prestígio social e assim se encaixariam nas expectativas familiares.

Apesar de apenas parte dos licenciandos considerar a docência como opção de exercício profissional, aqueles que o fizeram atribuíram maior peso a elementos de ordem subjetiva do que a razões práticas para fundamentar essa escolha. Sendo assim, os fatores mais frequentemente considerados “extremamente e/ou muito importantes” na opção pela docência foram respectivamente o “Papel da docência na transformação da realidade social” (77,6%) e o “Gosto pelas atividades de ensino” (74%). Fatores de ordem prática como “a facilidade de conseguir emprego como docente”, “possibilidade de estabilidade por meio de concurso”, “possibilidade de trabalhar apenas meio horário” e de tirar férias duas vezes ao ano, foram considerados extremamente importantes por percentuais bem menores de estudantes, respectivamente 24,9%, 40,7%, 31,9% e 25,6%.

Contudo, a correlação entre classe social dos respondentes e o peso atribuído por eles aos diversos elementos que influenciaram sua escolha pela licenciatura e pela docência evidenciou que estudantes das classes populares atribuíram, com maior frequência, grau elevado de importância a razões de ordem prática como decisivos para essas opções, em comparação aos licenciandos oriundos das camadas médias e altas. Assim, foi maior o percentual de estudantes filhos de mães com menor escolaridade que consideraram “extremamente importante” e/ou importante a baixa concorrência para ingresso na licenciatura, comparativamente ao percentual de filhos de mães graduadas e ou pós-graduadas que atribuíram este mesmo grau de importância a este fator. Estudantes de todas as classes sociais apontaram como muito importante em sua opção pela UFMG, o fato de se tratar de uma universidade de reconhecida excelência e que oferta ensino gratuito.

Ainda em relação às motivações para opção pela licenciatura e os projetos de atuação profissional após a graduação, os autores destacam que os dados indicaram como mais relevantes “o gosto pela área específica do curso e o compromisso com a atuação profissional (...) do que a possibilidade de exercício da docência” (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014, p.57). Nesse sentido, parte dos respondentes não possuía a intenção de exercer a docência nem de atuar no setor escolar, mas visavam atuar na área correlata ao seu curso de formação. O estudo concluiu também que apesar de o ingresso na graduação ter sido um projeto desde sempre cultivado por 72,1% dos respondentes, somente 22,9% haviam planejado com a mesma

antecedência cursar licenciatura. Além disso, 33,1% haviam prestado vestibular para outros cursos de sua preferência, o que indicaria “(...) um grau limitado de segurança na escolha pelos cursos de licenciatura”, sendo que “(...) Parte significativa dos estudantes pode, portanto, ter redefinido sua opção em função da dificuldade constatada de ingresso no curso de sua preferência” (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014, p.61). Sobre os fatores relacionados ao grau de antecedência com que o ingresso no ensino superior foi pensado pelos estudantes, foram identificados elementos relacionados à origem socioeconômica dos respondentes, tais como a escolaridade materna. Entre os licenciandos filhos de mães com elevado nível de escolaridade, foi maior o percentual daqueles que sempre planejaram cursar ensino superior “enquanto em relação à decisão efetiva pelo curso de licenciatura em questão a relação é inversa, quanto maior a escolaridade da mãe, menor a antecedência” (NOGUEIRA, FLONTINO, 2014, p.63).

As pesquisas que examinam a atratividade da docência apontam como fatores relacionados ao interesse cada vez menor pelas licenciaturas a precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração paga aos docentes, principalmente da Educação Básica, quando em comparação com os rendimentos possibilitados por outras carreiras de nível superior (GATTI, 2009; 2010; LEME, 2012). No estudo anteriormente citado, Pinto (2014) apresenta dados comparativos do rendimento recebido por professores da Educação Básica com os rendimentos percebidos por profissionais com mesmo nível de formação e também por técnicos com nível médio de escolaridade, referentes ao ano de 2011. Em um *ranking* com 47 posições, a melhor situação entre os professores da Educação Básica é ocupada pelos professores do Ensino Médio com graduação completa, que figuram na 20ª posição, com salário médio de R\$ 1.916,00. Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental figuram na 31ª colocação, com rendimento médio de R\$ 1.454,00, atrás de trabalhadores que possuem apenas nível médio, a exemplo de técnicos em contabilidade. A pior situação entre os professores da Educação Básica, no que diz respeito aos rendimentos, é a dos professores da Educação Infantil com nível médio de formação, que constam da penúltima posição, com rendimento médio de R\$ 702,00. Em estudo específico sobre remuneração dos docentes da Educação Básica, Pinto (2011) concluiu, a partir do exame de microdados da PNAD e do Censo Escolar da Educação Básica concernentes ao ano de 2009, que entre os desafios a serem superados em prol da melhoria desse nível de ensino, os principais são relativos:

“(..) à formação, uma vez que um terço dos professores do ensino fundamental e 50% da educação infantil não são formados em nível superior; às condições de trabalho, pois expressivo número de docentes trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma; e à remuneração, já que o nível socioeconômico dos professores e o rendimento de seu trabalho é menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior” (PINTO, 2011, p.606).

Além dos fatores anteriormente mencionados, têm sido também apontados problemas nas licenciaturas, que em alguns casos, não preparariam adequadamente os professores para os desafios e problemas vivenciados em sala de aula. Sentindo-se despreparados e desmotivados, parte dos licenciados abandona o magistério. Se para parte dos docentes o abandono da docência se relaciona a fatores como a falta de preparo para o exercício profissional, é possível contornar esta situação, ao fortalecer estes profissionais, tanto por meio de melhorias nos cursos de graduação quanto através da oferta de programas de formação continuada, acessada ao longo da trajetória profissional. Essas são ações essenciais, uma vez que como já citado, o crescente desinteresse pela docência pode vir a colocar em risco a escolarização das futuras gerações, caso não sejam adotadas medidas que revertam esse quadro.

### **3.4.1 As medidas visando reverter o desinteresse pelas docências: Os programas e políticas públicas**

A preocupação com as consequências decorrentes dessa situação tem motivado nos últimos anos, a implementação pelo poder público de políticas e programas visando diminuir o número de profissionais que não possuem formação em nível superior ou que não tem formação adequada tendo em vista a área do conhecimento e o nível de ensino em que lecionam. Assim, em 2009, foi instituída, através do Decreto 6.755, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conforme o artigo 1º, os programas de formação inicial e continuada direcionados para os professores da educação básica devem ser implementados de forma colaborativa pelos entes federados. A formação docente é definida como compromisso público de Estado, devendo se fundamentar nos princípios de garantia de qualidade da formação ofertada, na articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e

continuada. O artigo VIIIº estabelece que a efetiva valorização dos profissionais docentes se dá também por meio de “políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”. A Política estabelece como responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o fomento a programas de formação inicial e continuada direcionados para os professores da educação básica. O quadro a seguir apresenta os Programas atualmente direcionados para a formação de professores desse nível de ensino ofertados pela CAPES.

**Quadro 01 “Programas da Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB) da CAPES voltados à formação de professores da Educação Básica”**

<b>Programa</b>	<b>Objetivos / Ações / Descrição</b>	<b>Instituições Participantes</b>	<b>Resultados atingidos e/ou preliminares*</b>
<b>PARFOR</b> (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)	Formação inicial emergencial e continuada (presencial – CAPES, EAD – UAB) para professores e/ou tradutores intérpretes de Libras tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**	Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Instituições de Ensino Superior dos municípios participantes	194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, sendo: 138 de Primeira Licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de Segunda Licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica, abrangendo 25 unidades federadas
<b>PRODOCÊNCIA</b> (Programa de Consolidação das Licenciaturas)	Apoio financeiro a projetos que visem melhorar a qualidade das licenciaturas	Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertem licenciaturas e tenham projetos aprovados conforme Editais específicos	Conforme descrição no site da CAPES, o Programa já propiciou avanços na qualidade dos cursos participantes, principalmente no que diz respeito à melhor articulação teoria e prática na formação ofertada e no desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras
<b>PIBID</b> (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)	Oferta bolsas para alunos e professores de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas e privadas em todo o país. Visa melhorar as condições nas quais se dá a formação dos professores	Escolas da rede pública de Educação Básica, Instituições de Ensino Superior	Informações não disponíveis
<b>NOVOS TALENTOS</b> (Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica)	Apoia propostas que visem a realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica com a finalidade de disseminar o conhecimento científico	Instituições Públicas de Ensino Superior, Escolas da rede pública de Educação Básica	Informações não disponíveis
<b>OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO</b>	Fomenta por meio de bolsas e apoio financeiro a realização de estudos e pesquisas em educação que utilizem a base de dados do INEP. Visa articular programas de pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica ao estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.	Professores e alunos de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> que obtiveram conceito superior a 3 na avaliação da CAPES, professores em efetivo exercício em escolas da rede pública de educação básica que desenvolvam pesquisas relacionadas às temáticas dos projetos aprovados conforme Edital	Informações não disponíveis

<p><b>LIFE (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores)</b></p>	<p>Apoia a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores.</p>	<p>Instituições de Ensino Superior que ofertem, no mínimo, dois cursos de licenciatura em diferentes disciplinas/áreas e participem de pelo menos um dos programas de educação básica da Capes</p>	<p>Informações não disponíveis</p>
<p><b><u>PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO CAMPO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</u></b></p>	<p>Em parceria com o Instituto Ayrton Senna apoia projetos de pesquisa-ação que estimulem o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério da educação básica na rede pública. São destinadas bolsas a professores dos PPGEs, mestrandos, doutorandos, graduandos e também a professores da Educação Básica</p>	<p>Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> com nota igual ou superior a 3 na avaliação da Capes</p>	<p>Edital publicado e primeira edição prevista para 2015</p>
<p><b>PROGRAMA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL STEM (sigla para <i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>)</b></p>	<p>A Capes, em parceria com o Conselho Britânico/Fundo Newton promove a mobilidade e o intercâmbio de docentes e pesquisadores responsáveis pelo ensino de ciências, tecnologias, engenharia e matemática de países emergentes ao Reino Unido. Visa incentivar a inovação curricular tendo em vista melhorar a formação de professores para a utilização de metodologias e práticas de ensino de ciências e matemática das escolas da educação básica</p>	<p>As bolsas são destinadas à professores doutores, coordenadores de projeto ou de subprojeto nas áreas de ciência ou tecnologia ou engenharia ou matemática do Programa Novos Talentos da Capes, há pelo menos 6 (seis) meses</p>	<p>Edital publicado e primeira edição prevista para 2015</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponibilizadas no portal CAPES. Acesso em 24 de agosto de 2015

*\*A maior parte dos programas não apresenta dados relativos a resultados atingidos e/ou preliminares\*\*Os Fóruns são órgãos colegiados criados tendo em vista cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.*

A diversidade de objetivos, estratégias e características dos programas relacionados no Quadro 1, demonstram que o poder público tem atuado em frentes diversas, que englobam, entre outras iniciativas, desde a formação inicial na graduação, presencial e/ou à distância, quanto o estímulo ao desenvolvimento e articulação de estudos e pesquisas produzidas em programas de Pós-Graduação ao cotidiano das escolas. Além dos programas listados no Quadro 01, a preocupação em reverter a desmotivação em torno dos cursos de professores tem suscitado a criação de programas direcionados para alunos do Ensino Médio. A intenção é despertar nos jovens o interesse pela docência e pela pesquisa, de forma a que mais estudantes optem pelas licenciaturas. Dessa forma foi criado, em 2013, pelo governo federal o “Programa Quero Ser Professor, Quero ser Cientista” tendo em vista incentivar alunos matriculados em escolas da rede pública nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a participar de atividades de pesquisa e extensão com a finalidade de aproximá-los do universo da docência e da pesquisa, principalmente nas ciências exatas e naturais, justamente as áreas que apresentam os maiores *déficits* de professores na Educação Básica. Contudo, até o presente momento o programa não chegou a ser implementado, tendo sido já aventado seu cancelamento<sup>44</sup>.

Apesar da falta de informações sobre o andamento desses programas dificultar a análise sobre sua eficácia e alcance, é possível afirmar que sua oferta é um passo importante na direção da efetivação das melhorias necessárias para tornar a docência mais atrativa, beneficiando assim a qualidade da educação básica brasileira. Essas são iniciativas relevantes, contudo ainda pouco efetivas, ao que demonstram os dados anteriormente citados sobre número de ingressantes nas licenciaturas e sobre a elevação da idade média dos docentes em exercício, ou seja, ainda há muito o que avançar caso se queira realmente evitar o “apagão nas licenciaturas”<sup>45</sup>. Como já mencionado, essa situação é complexa e envolve diversos elementos, exigindo assim ações articuladas e incisivas, o que passa também por iniciativas desenvolvidas durante a própria formação destes profissionais.

---

44Conforme reportagem intitulada “Indefinição no programa quero ser professor” publicada em abril de 2015 no site [revistaeducacao.com.br/textos/216/indefinicao-no-programa-quero-ser-professoranunciado-pelo-mec-com-o-342451-1.asp](http://revistaeducacao.com.br/textos/216/indefinicao-no-programa-quero-ser-professoranunciado-pelo-mec-com-o-342451-1.asp) Acesso em 20/08/2015

45Tem sido utilizado com certa frequência em artigos acadêmicos e em reportagens publicadas em jornais de grande circulação os termos “apagão nas licenciaturas”, “apagão docente”, “colapso” para se referir à queda na procura pelas licenciaturas. “A educação básica terá um colapso por falta de professores” <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/a-educacao-basica-tera-colapso-por-falta-de-professores/n1597666439683.html>

Algumas instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas tem desenvolvido iniciativas visando melhorar a qualidade de suas licenciaturas bem como reverter o desinteresse pela docência e diminuir a elevada evasão nestes cursos. A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, preocupada com a queda nas matrículas nas licenciaturas, passou a implementar estratégias para tentar reverter essa situação. Em 2013 a instituição anunciou a criação do “Plano Estratégico de Referência para a formação de Professores de Educação Básica”, que inclui a oferta de bolsas integrais e parciais visando atrair alunos para as licenciaturas ofertadas pela universidade. Souza e Aranha (2013) mencionam, entre medidas que estariam sendo tomadas pela UFMG para reverter o desinteresse pela docência, o investimento em Programas de bolsas direcionados especificamente para os licenciandos, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):

Trata-se de projeto inovador e que tenta garantir condições mais adequadas de percurso escolar desses estudantes. “Contudo, se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atrativa, há fortes indícios de que não teremos professores para atuar na universalização da educação básica, conforme prevê o PNE” (SOUZA, ARANHA, 2013, p. 80).

Tendo em vista a complexidade dos fatores relacionados à atratividade das licenciaturas, as ações implementadas pelas universidades são relevantes, contudo insuficientes para reverter a forte queda registrada nos últimos anos na demanda por estes cursos, e assim o *déficit* de professores tende a se agravar ainda mais. Considerando todos os fatores mencionados, é possível compreender porque a formação docente é, tal como mencionado por Souza e Aranha, um dos maiores desafios à educação, uma vez que não apenas é imperioso melhorar a qualidade da formação inicial na graduação, mas também disponibilizar oportunidades de formação ao longo do exercício da profissão, oportunidades que precisam ir além de cursos “de fim de semana realizados em nome da formação continuada” (SOUZA, ARANHA, 2013, p. 80). Sem mudanças neste contexto, é difícil romper o ciclo formado por educação básica precária e formação de professores deficitária, fatores que colaboram para afastar da docência os estudantes com os melhores desempenhos, jovens talentos que não se sentem atraídos para o exercício do magistério.

### **3.5 Perfis exigidos em editais de concursos públicos para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Considerando que a principal forma de acesso ao serviço público é por meio de processos seletivos como concursos, Gatti e Nunes (2009) analisaram os editais de concursos públicos para seleção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a finalidade de identificar quais as características, conhecimentos e habilidades têm sido exigidos para o ingresso dos pedagogos nestes cargos<sup>46</sup>. O estudo elege como foco a atuação do pedagogo na docência, assim não foram examinados editais de concursos que selecionaram pedagogos para cargos não docentes em escolas ou em outras instituições, informações que seriam também relevantes para o conhecimento das demandas e das possibilidades de inserção profissional do pedagogo pelo menos no que diz respeito a cargos públicos. Não obstante, a análise colabora em muito para a ampliação do conhecimento acerca das conexões (ou falta de conexões) entre a formação em pedagogia e o perfil de docente demandado pelas escolas públicas no Brasil.

Foram examinados os editais e as provas de 35 concursos públicos para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As seleções foram realizadas entre 2002 e 2008, sendo 14 processos seletivos estaduais e 21 municipais. Quanto a estrutura dos concursos, prevaleceu a organização em duas etapas, sendo a primeira composta mais frequentemente por provas objetivas e/ou menos frequentemente dissertativas, seguidas de provas de título. Apenas parte dos processos seletivos incluiu a pontuação pelo tempo de experiência profissional. Questões abertas foram mais frequentes em concursos municipais (48%) do que nos estaduais (36%). No que diz respeito aos conteúdos examinados, os “conhecimentos gerais”, ou seja, que deveriam ser de domínio dos candidatos independente do cargo pleiteado, a maior parte das questões se relacionavam à legislação educacional, ao projeto pedagógico e a avaliação. Tópicos relacionados aos fundamentos da educação e a prática docente quase não constavam das provas analisadas, seja no item “conhecimentos gerais” ou nos “conhecimentos específicos” para os candidatos à docência no Ensino Fundamental. As questões relacionadas à didática específica e as metodologias de ensino eram minoria entre os tópicos examinados e não influenciam a pontuação final.

---

<sup>46</sup> O Relatório Final da pesquisa de Gatti e Nunes (2009) relativo ao curso de Pedagogia não contém informações detalhadas sobre as seleções para outros cargos além do de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A correlação entre os tópicos presentes nos editais e nas provas dos concursos com os conteúdos curriculares dos cursos de pedagogia, demonstra que ambos têm dificuldades em “(...)tratar as didáticas específicas e as metodologias de ensino como um espaço de articulação fundamentada entre a teoria e a prática e propício à reflexão e atuação do docente” (GATTI, NUNES, 2009, p.52). Os concursos se concentrariam em aspectos que não têm sido priorizados na formação dos pedagogos. Enquanto nos processos seletivos predominam itens relativos aos sistemas educacionais, mais especificamente acerca da legislação e funcionamento destes sistemas, nos cursos de Pedagogia as disciplinas com presença mais expressiva são aquelas relacionadas aos fundamentos teóricos da educação, como mencionado. Os concursos registram também maior preocupação em verificar se os pedagogos dominam os conteúdos curriculares do ensino fundamental, principalmente língua portuguesa, tema que como mencionado, tem sido pouco abordado nos cursos de Pedagogia.

Entre os 35 concursos examinados, cinco não incluíram o programa a ser avaliado nas provas e somente 43% (15) dos editais mencionaram referências bibliográficas. Houve uma grande diversidade na literatura sugerida como referência, sendo que a bibliografia indicada em comum era composta por legislação, mais especificamente pela LDBEN e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

“Repetindo a mesma característica observada nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, a variedade encontrada nas indicações bibliográficas é enorme. (...). Nota-se que apenas 13 referências possuem uma frequência razoável (acima de quatro indicações); outras 16 são citadas três vezes; 37 aparecem em dois editais; e 486 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias dos concursos públicos para professores das séries iniciais” (GATTI, NUNES, 2009, p.46).

Em relação às notas de corte, em alguns dos processos seletivos estabeleceu-se uma baixa pontuação, a exemplo de concurso no qual a nota mínima para aprovação era de 30% tanto na prova objetiva quanto na redação, o que segundo Gatti e Nunes expressaria que os sistemas de ensino não possuiriam expectativas elevadas em relação ao desempenho dos futuros professores e sendo assim, poderiam não selecionar de forma adequada os docentes do Ensino Fundamental. Salvo exceções, as provas contêm questões elaboradas de forma a demandar do docente um conhecimento apenas mecânico e superficial, essencialmente baseado na memorização de

conteúdo e sem vinculação com a prática docente em sala de aula e /ou com a escola e a educação de modo mais amplo.

Quanto aos planos de carreira<sup>47</sup>, apesar da Constituição ter consolidado esse princípio em seu artigo 206, e da LDBEN, no artigo 67, estabelecer que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio de estatutos e planos de carreira, levantamento realizado por Gatti e Barreto no ano de 2008 demonstrou que apenas no final da década de 1990 é que estados e municípios passaram a elaborar estes planos para os profissionais do magistério em atuação nas suas respectivas redes de ensino. Nesse período foi instituído o FUNDEF, atual FUNDEB, que condicionava o recebimento de recursos por parte dos entes federados ao cumprimento de determinadas metas, entre elas a implementação dos planos de carreira. Conforme Gatti e Barreto (2009), nos estados, de modo geral a legislação referente ao plano de carreira dos profissionais da educação é mais complexa do que a legislação dos municípios, em especial dos pequenos municípios. Os planos diferenciam as carreiras de professor das carreiras de especialista em educação, como pedagogo, coordenador, supervisor, sendo que os pedagogos que atuavam como especialistas recebiam valores mais elevados do que os docentes. Maior titulação corresponde a salários mais elevados, sendo também considerados fatores que possibilitam a progressão horizontal na carreira a formação continuada e o tempo de serviço. A avaliação de desempenho como elemento relacionado a progressão na carreira não foi mencionada nos planos de carreira examinados.

Então (...) no que diz respeito à consideração do desempenho e conhecimentos, “que envolvem processos de avaliação dos professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados”. Este realmente é um ponto controverso que tem pouca aceitação nas redes e na expressão dos sindicatos. Essas avaliações implicam questões delicadas, não desprezíveis, devendo ser consideradas com os devidos cuidados. Observa-se, então, que o tempo de serviço continua sendo o fator principal de promoção na carreira (...)” (GATTI, BARRETO, 2009, p.248-250).

---

<sup>47</sup> Cabe recordar que o estudo de Gatti e Barreto e os dados do CONSED se referem a períodos anteriores à fixação, pela Resolução nº 5, de 03 de agosto de 2010, das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. De forma minuciosa, a Resolução estabelece normas que devem orientar estados e municípios na elaboração dos Planos de Carreira, e como anteriormente mencionado, a vinculação da existência dos Planos à liberação de recursos via FUNDEB, pode ter introduzido alterações nos Planos de Carreira dos estados e municípios.

Salários baixos, más condições de trabalho contribuíram para o que Gatti e Barreto denominam “sentimento de menos-valia da categoria docente”, ou seja, a baixa autoestima entre os próprios professores, retroalimentada pela percepção coletiva de que a docência seria uma profissão apenas para aqueles vocacionados ao sofrimento e/ou sem melhor opção de inserção profissional. Para alterar isso, é preciso, além de reestruturar a formação dos professores, reorganizar os concursos que selecionam professores, tendo em vista que, conforme Gatti e Nunes (2008), os processos seletivos muitas vezes são mal elaborados e/ou mal executados, não selecionando de fato os melhores professores. O estágio probatório, por sua vez, é também carente de reformulação, considerando que via de regra, não estaria funcionando como um período para realmente avaliar a competência e comprometimento dos professores em início de carreira. De forma a reverter essa situação, sugerem Gatti e Barreto que este período seja utilizado para disponibilizar formação continuada ao professor e também supervisionar sua prática, permitindo a ele o contato com o *feedback* fornecido por professores mais experientes. Sendo assim, acreditam as autoras que ao invés de mera formalidade, o estágio probatório, se bem conduzido poderia agregar valor à atuação docente. E uma carreira atrativa, em todos os aspectos, congregaria profissionais melhor preparados, o que atualmente parece não ocorrer, uma vez que mesmo entre estudantes que optam pela licenciatura, parte significativa não deseja exercer a docência ou atribui a essa profissão o caráter de opção secundária, ou seja, um caminho a ser trilhado apenas quando outros mais atraentes não estiverem disponíveis:

“Não nos parece gratuito que, quando os alunos das licenciaturas foram indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade dos demais licenciandos. Mesmo tendo os licenciandos da Pedagogia, em maioria, declarado ter optado de fato pelo magistério, não é desprezível o contingente de 35% que não opta por essa carreira, mesmo fazendo o curso” (GATTI, BARRETO, 2009, p.255).

Como uma das sugestões para melhorar a qualidade da formação ofertada aos professores da Educação Básica, é apontada a necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada, com a implementação, por parte das instituições de ensino superior, de programas que acompanhem os egressos fornecendo a eles atualização e auxílio constantes, tais como estágios periódicos para os professores em serviço, permitindo a eles o contato com as práticas e ideias circulantes em outros espaços além de seus locais de trabalho diário, tais como outras escolas consideradas inovadoras, laboratórios de pesquisa etc.

A ideia é que estes programas variem em formato e objetivos conforme a etapa profissional na qual se encontram os professores, sendo que os profissionais assumiriam responsabilidades mais complexas conforme evoluíssem ao longo da carreira e os mais experientes orientariam os professores em início de carreira. Essa estratégia seria benéfica sob diversos aspectos: para o profissional significaria o acesso permanente a uma fonte de apoio balizado e para as instituições de ensino aliviaria a carga e a pressão de ter de fornecer em apenas uma etapa, ou seja, durante a graduação, todo o conhecimento necessário para a formação dos professores. Entre as sugestões para melhorar qualidade da formação de professores, Gatti e Barreto listam a criação de vínculos entre universidades e escolas de educação básica, superando experiências apenas pontuais de articulação entre as instituições formadoras de professores e as escolas onde estes egressos atuam.

Por fim, exigir e possibilitar maior profissionalismo, fornecer melhores condições de trabalho, criar um ambiente de contínuo aprendizado e tornar a carreira mais atraente, de maneira a que jovens talentos se interessem pela docência: essas medidas passam necessariamente pela melhoria da remuneração do professor da educação básica, cujos salários, conforme estudos sobre formação e renda, são mais baixos do que os percebidos por profissionais com formação superior. Ainda que ao longo do tempo algumas iniciativas neste sentido tenham sido implementadas, há muito ainda o que fazer para reverter a situação e promover melhorias profundas e duradouras na educação básica no Brasil.

### **3.6 Considerações**

A formação e atuação dos pedagogos, conforme examinado ao longo desta tese, tem sido marcada por intensas discussões sobre as finalidades dessa carreira. Mais recentemente, somou-se a esse panorama o crescente desinteresse pelas licenciaturas e pela docência. Nos últimos anos, cada vez menos jovens ingressam em cursos de formação de professores. Ainda que no caso da Pedagogia essa diminuição na demanda não se dê de forma tão intensa quanto em outras licenciaturas, este curso também tem registrado queda no número de ingressantes, conforme as pesquisas examinadas neste capítulo. Neste sentido, conhecer os destinos ocupacionais dos

egressos pode contribuir para auxiliar as instituições de ensino a implementarem medidas que revertam esse quadro, pelo menos no que diz respeito a dimensão da formação inicial ofertada a estes profissionais. Mas, como já mencionado, outros aspectos, muitos deles fora do espectro de atuação das IES se relacionam à opção pelo ingresso em cursos de formação de professores, tais como as percepções sobre a docência e as condições de trabalho e de remuneração.

Concordando com Gatti e Barreto (2009), para se valorizar o professor da educação básica faz-se necessária a promoção de estratégias contínuas e articuladas, que perpassem desde a formação até a atuação destes profissionais, incluindo assim a implementação de políticas públicas que promovam, de forma permanente, melhores condições de trabalho. Neste sentido, a valorização efetiva destes profissionais precisa ser necessariamente acompanhada por mecanismos que estimulem maior profissionalidade, ou seja, que demandem e verifiquem competência e qualificação mais aprofundada e maior “profissionalização”. Para isso seria necessário rever a formação inicial dos professores: reestruturando os cursos de graduação, de forma a que o foco seja realmente preparar os alunos para ensinar, equilibrando conhecimento teórico e prático-didático:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (...) A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, BARRETO, 2009, p.255)

Contudo, ainda que a Pedagogia tenha como foco a formação de professores para os anos iniciais da escolarização básica, o curso visa também formar profissionais para atuação em funções não docentes neste nível de ensino, bem como preparar os egressos para a atuação em espaços não escolares. E como já mencionado, constitui-se em um desafio para as IES reunir, de forma equilibrada, essas dimensões da formação e atuação do pedagogo nos cursos de Pedagogia. Considerando que esta tese tem como foco o exame da formação e atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, o

próximo capítulo se deterá especificamente sobre a formação ofertada nessa instituição, examinando diferentes aspectos a ela relacionados.

## **CAPÍTULO QUATRO A formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UFMG**

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UFMG. Essa análise é efetuada, inicialmente, a partir da reflexão sobre os modelos curriculares que vigoraram nas últimas décadas, sendo posteriormente comentado o processo de construção da proposta curricular em vigor, o que é efetuado por meio da consulta a textos e documentos que retratam este processo bem como através de entrevistas com alguns dos atores que conduziram os processos de adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. As entrevistas visaram coletar informações que permitissem compreender as condições nas quais se deu a reforma, principalmente no que diz respeito a forma como as Diretrizes foram recebidas pelos docentes e discentes da instituição, além de objetivar conhecer como a instituição, por meio de seus professores, define e compreende a formação atualmente ofertada no curso de Pedagogia da FaE, em especial no tocante ao perfil profissional do egresso e características da matriz curricular. Por fim, são comentados estudos com egressos dessa instituição, analisando aspectos relacionados à formação e atuação destes profissionais.

### **4.1 Evolução da formação do pedagogo na FaE UFMG**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG foi criado em 1943. Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da FaE, a origem do curso remonta ao ano de 1939, quando professores que lecionavam no Colégio Marconi criaram uma Faculdade de Filosofia, que viria posteriormente a ser incorporada à então Universidade de Minas Gerais<sup>48</sup>. Em 1949 a UMG foi federalizada, passando a ser denominada UFMG. O curso de Pedagogia, inicialmente ofertado no Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a ser ofertado pela Faculdade de Educação, criada em 1968. Quando de sua criação, a graduação em Pedagogia se estruturava de acordo com a legislação vigente e objetivava formar técnicos em educação para atuação na:

---

<sup>48</sup>“História da FaE” disponível em [http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia\\_FAE](http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia_FAE) Acesso em 28 de novembro de 2015

“(…) administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação e pesquisa nas escolas e nos órgãos municipais, estaduais e federais responsáveis pelos sistemas de ensino. Destinava-se também à formação de professores para lecionar nos chamados "cursos normais" (GOMES, EITERER,2010, p. 190).

Naquele período, o alunado era predominantemente composto por professores primários egressos do curso normal e que buscavam na Pedagogia “o papel de aprofundamento de uma formação docente previamente realizada” (GOMES, EITERER 2010, p. 190), perfil que mais tarde iria se tornar heterogêneo com o ingresso de alunos que não possuíam experiência docente (BEDRAN, 1986). No início da década de 70, em cumprimento a legislação vigente, o curso formava especialistas que podiam optar por uma das habilitações entre Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional, sendo as três primeiras estruturadas em licenciaturas curtas e plenas. Segundo Bedran (1986) por volta de 1973 começou-se a questionar, ainda de forma incipiente, a adequação da formação ofertada pela FaE. O questionamento ganhou intensidade com a realização, por docentes da instituição, em 1976, de amplo diagnóstico do curso de Pedagogia, que analisou, entre outros aspectos, o perfil profissional dos egressos e a adequação do curso às demandas do mercado de trabalho. Entre as conclusões, foram evidenciadas a necessidade de realização de adequações na matriz curricular visando atualizar as habilitações ofertadas, consideradas desconectadas da realidade do mercado de trabalho, entre outras mudanças então sinalizadas.

#### **4.1.1 A reforma curricular implementada em 1986**

Em âmbito nacional, neste período, eram debatidas e criticadas a divisão do trabalho educativo nas escolas além de se buscar alternativas para superar os graves problemas educacionais brasileiros, tais como os elevados índices de analfabetismo e de repetência e retenção. Reforça Bedran que na FaE os debates sobre o curso de Pedagogia foram intensos, tendo sido realizados especialmente entre os anos de 1983 e 1985, culminando com a elaboração e aprovação de nova matriz curricular, reformulada tendo em vista reforçar a formação do docente e buscando ampliar a atuação do pedagogo para outros níveis de ensino anteriormente não contemplados

tais como a Educação de Adultos e a então denominada Educação Pré-Escolar. As alterações propostas se basearam nas discussões que vinham sendo realizadas desde a década anterior e consistiram na extinção da licenciatura de curta duração, na revisão das habilitações, no fortalecimento do compromisso com a formação dos docentes e na relevância da interconexão entre teoria e prática (BEDRAN, 1986). Essas mudanças foram realizadas de forma a conferir nova abordagem às habilitações então estabelecidas pelo Parecer CFE nº 252/69, bem como efetuar correções neste modelo. Enfatiza Bedran que isso não implicou em adotar um currículo experimental, mas que essa postura levou em consideração a:

“(...) forma de organização que o trabalho pedagógico tem assumido nas escolas mineiras de 1º e 2º Graus, sobretudo na rede pública, porém sem que isso significasse uma aceitação incondicional do modelo. Finalmente, não havia interesse em uma proposta de vanguarda; o novo currículo deveria refletir as condições efetivas e as possibilidades de a Faculdade executá-lo a contento e expressar seu posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores” (BEDRAN, 1986, p.75).

Em resultado, o currículo aprovado em dezembro de 1985 e adotado a partir de 1986, apesar de não romper com as habilitações, reforçou a oferta de formações voltadas para a docência ao incluir o Magistério nas séries iniciais do 1º grau mantendo o Magistério para as matérias pedagógicas do 2º Grau. Foram incluídas também as habilitações de Educação de Adultos e a Educação Pré-Escolar e mantidas Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, e Orientação Educacional. O egresso formado à época era habilitado necessariamente em uma das habilitações direcionadas para o Magistério devendo optar por outra entre as cinco restantes. Isso expressa que desde esse período, a Faculdade de Educação da UFMG passou a adotar a docência como base da formação do pedagogo, tendo em vista que todos os egressos formados a partir de então eram necessariamente habilitados para o magistério, sendo a partir da formação para docência que poderiam optar por outra habilitação entre as opções disponíveis no currículo. A opção pela docência como base da formação é assim justificada:

“Considerando as características específicas da escola como *lócus* institucionalmente privilegiado da transmissão do saber e a escola pública como ponto de maior convergência das camadas populares, optou-se pelo fortalecimento de uma formação de base comum a todos os pedagogos, em que são trabalhadas, com especial atenção, questões e competências pertinentes à atuação desses profissionais no ensino de 1º Grau e nos cursos destinados à sua formação. A proposta curricular foi orientada por duas diretrizes básicas: \_ a concepção de que a função social

passa fundamentalmente pelo professor, sem, contudo, esgotar-se na função docente; \_ a vinculação teoria-prática, privilegiando-se a prática social como fonte de teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera” (BEDRAN, 1986, p. 75).

Quanto ao perfil de egresso formado a partir deste currículo, a intenção foi preparar o educador de forma a abranger tanto o docente quanto o especialista, sendo o pedagogo compreendido como profissional apto a atuar em espaços escolares e não escolares. Apesar de todas as Habilitações contemplarem a prática escolar, pode-se inferir que a atuação não escolar tenha sido contemplada por meio da formação para a Educação de Jovens e Adultos, que pode se dar tanto na instituição de ensino quanto em outros espaços. Entre outros objetivos, além de visar cumprir a função social da Faculdade de Educação no contexto em que a escola brasileira lidava com graves problemas de repetência e evasão, a inclusão da habilitação Magistério teria ocorrido em função de demandas do próprio corpo discente “De fato, se antes essa modalidade de formação não foi ofertada, enquanto outras o foram, torna-se hoje impossível sustentar a continuidade dessas, e ao mesmo tempo, negar aquela” (BEDRAN, 1986, p. 76). Além disso, essa inclusão visava contornar “o paradoxo, imposto pela legislação, de experiência de magistério para obtenção do diploma de especialista” (BEDRAN, 1986, p.76). Conforme Bedran essa exigência era difícil de ser cumprida uma vez que boa parte dos alunos do curso de Pedagogia não possuía experiência prévia na docência nem eram egressos do Curso Normal. No que diz respeito a matriz curricular, a autora ressalta a criação da disciplina Prática Educativa, que incluiria o Estágio Supervisionado como elemento fundamental para propiciar, a partir de então, a conexão teoria e prática que se pretendia fortalecer com o novo currículo.

#### **4.1.2 A reforma curricular implementada em 2001**

Anos mais tarde, já na década de 1990, a matriz curricular do curso de Pedagogia da FaE UFMG passaria por novas alterações. Conforme Dalben (2000) levantamentos realizados junto aos alunos e aos professores da instituição revelaram que ambos os grupos apresentavam fortes críticas à formação então ofertada. Os estudantes consideravam a formação desconectada da realidade, sendo as habilitações criticadas por não se relacionarem às demandas do sistema educacional. Os docentes, além de também apontarem a desatualização das habilitações, criticaram ainda a indefinição do perfil profissional do pedagogo e mencionaram problemas

relativos à matriz curricular tais como a repetição de conteúdos, a falta de conexão entre as disciplinas e a reduzida oferta de disciplinas optativas. Além da constatação de que tanto o corpo docente quanto o discente estavam insatisfeitos com a estrutura do curso, a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi outro fator que motivou a realização de nova reforma curricular.

Assim, em 2001 novamente a matriz curricular foi reformada, a partir de proposta elaborada em 1996 e aprovada pela Câmara de Graduação em 2000 (DALBEN, 2000). A principal intenção das modificações curriculares então realizadas foi tornar a formação do pedagogo menos fragmentada, ao abandonar o modelo das habilitações, substituído pelas Formações Complementares em Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação Infantil e Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Como formação básica, todos os alunos eram formados para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível perceber, ao examinar as Formações Complementares ofertadas neste período, que novamente a FaE reforçou sua opção pela docência como base da formação do pedagogo, uma vez que das quatro possibilidades de formação disponibilizadas aos estudantes, três se referiam ao magistério e somente uma enfocava a atuação não docente. Além disso, a reunião em uma só formação das atividades relacionadas à gestão, anteriormente ofertadas de forma fragmentada em habilitações distintas (Administração, Supervisão e Orientação), representou também a busca por diminuir a falta de articulação na formação do pedagogo bem como permitir maior integração nas atividades desenvolvidas por este profissional nas instituições escolares.

Esse processo de reforma curricular, implementado em 2001, ao adotar as Formações Complementares, se relacionou, além dos debates específicos sobre o fim das habilitações em Pedagogia, ao processo mais amplo de Flexibilização Curricular dos cursos de graduação no Ensino Superior em geral e na UFMG em particular<sup>49</sup>. Conforme o modelo de flexibilização adotado pela UFMG, os cursos de graduação devem se estruturar em um núcleo específico que reúne o saber característico da profissão e na Formação Complementar “que deve propiciar uma adequação do saber específico a outro que o complementa, permitindo ao aluno a obtenção de

---

<sup>49</sup>Informações disponíveis em *Flexibilização Curricular na UFMG: Pré-Proposta da Câmara de Graduação* <http://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Normas-Academicas/Flexibilizacao-Curricular> Acesso em 15 de setembro de 2011.

ênfase que pode ser definida pelo Colegiado ou pelo próprio aluno e que o credencie a obter um certificado” (UFMG, s/d, p. 07). Na UFMG os cursos de graduação podem adotar a formação complementar preestabelecida, a aberta ou a livre. A FaE, além da formação preestabelecida, ou seja, aquela cujas disciplinas são previamente determinadas na matriz curricular, adota também a formação aberta, que permite ao aluno integralizar 20 créditos em disciplinas ofertadas por outras unidades da UFMG. A definição dessas disciplinas, que devem se relacionar aos campos de atuação do pedagogo é realizada de forma conjunta pelo aluno e pelo Colegiado, que auxilia o estudante na identificação das unidades da UFMG que ofertem disciplinas relacionados ao setor de atuação desejado, sendo possível, caso necessário, que a coordenação do Colegiado indique um tutor para orientar o aluno na construção deste percurso formativo aberto.

De acordo com Gomes e Eiterer (2010), além da substituição das Habilitações por Formações Complementares atualizadas em relação as oportunidades de inserção profissional disponíveis para o pedagogo no mercado de trabalho, as principais características da reforma implementada em 2001 no curso de Pedagogia da FaE consistiram na formação de um profissional preparado para transitar nos diferentes âmbitos de atuação pedagógica e “para além do magistério”, no fortalecimento da formação teórica, na interconexão teoria e prática e na proposição da criação de disciplinas que suprissem a função exercida pelos conteúdos anteriormente contemplados pelo Ciclo Básico.

De modo geral, a análise dos fundamentos que guiaram as reformas curriculares realizadas ao longo da existência do curso de Pedagogia da UFMG demonstra, desde meados dos anos 1980 até a mais recente reforma, realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, a opção pelo fortalecimento da docência como princípio estruturador da formação do profissional pedagogo. Com diferentes enfoques, cada uma das alterações na matriz do curso visou adequar a formação ofertada pela instituição ao contexto histórico de sua realização, ou seja, levou-se em consideração a estrutura que o trabalho educativo assumia nas instituições de ensino e as possibilidades de atuação que se desenhavam para o pedagogo no mercado extraescolar, bem como considerou-se a legislação em vigor em cada época, as demandas de alunos e professores e a preocupação em cumprir a função social de preparar profissionais para

auxiliar a melhorar a qualidade da educação em nosso país. Conforme Gomes e Eiterer, comentando o currículo adotado quando da reforma implementada em 2001:

Dessa forma, na Fae-UFMG, não nos limitamos à formação de professores para os Anos Iniciais e da Educação Infantil ou à formação de pedagogos capazes de atuar na gestão de processos educacionais escolares e não-escolares. Consideramos essencial, na formação de nossos alunos, desenvolver tanto a dimensão da sala de aula quanto a da escola, como um todo. Consideramos, também, como fundamental, chamar a atenção dos alunos para as relações da escola com a comunidade e das instituições que atuam nessa comunidade. Demonstrando-lhes que essa parceria deve ser feita em prol da aprendizagem dos alunos (GOMES, EITERER, 2010, p.120).

Apesar de Gomes e Eiterer se referirem especificamente a reforma curricular implementada em 2001, é possível afirmar que princípios muito próximos dos mencionados por elas fundamentaram também a realização da mais recente reforma, que guiou a construção do currículo em vigor no curso de Pedagogia da FaE desde 2007.

#### **4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo atual do curso de Pedagogia**

Conforme o documento “Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia”, elaborado pelo Colegiado da Faculdade de Educação em 2007, a reforma se deu em decorrência do extenso processo que resultou na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Na Faculdade de Educação da UFMG:

“A homologação das diretrizes desencadeou um intenso trabalho de revisão curricular. As qualidades e os limites do currículo atual e as possibilidades abertas pelas novas diretrizes foram exaustivamente discutidos por mais de um ano, em diferentes instâncias: Colegiado de Pedagogia; comissão de currículo; assembleias interdepartamentais. A partir dessas discussões, chegou-se à proposta atual, por meio da qual espera-se avançar significativamente em relação ao currículo em vigor” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p.04).

Comentando a estrutura, o formato e as finalidades do curso de Pedagogia estabelecidos pelas DCNP, o documento da Reforma do curso de Pedagogia da FaE ressalta que a mais relevante contribuição das Diretrizes consistiu em definir de maneira clara o principal objetivo dessa

graduação, encerrando pelo menos de forma provisória, a longa discussão acerca do perfil profissional do pedagogo entre a docência e a gestão. O texto enfatiza também que na FaE UFMG desde as reformas anteriores a instituição já visava superar a dicotomia entre docência e gestão na formação do pedagogo e cita especificamente a reforma realizada em 2001, anteriormente comentada. Conforme o documento, essa reforma, ao estabelecer uma formação geral para a docência no Ensino Fundamental e possibilitar aos alunos a opção de escolher entre formações complementares direcionadas para a docência ou para a gestão visou tentar superar a dicotomia entre docência e gestão. Contudo, o modelo adotado em 2001 não teria conseguido eliminar a dissociação ou contraposição entre formação para a docência e formação para a gestão, já que os estudantes que optavam por formações direcionadas para a docência se graduavam tendo recebido formação apenas parcial para a gestão, o mesmo ocorrendo com aqueles que optavam pela Formação Complementar em Gestão, que concluíam o curso com formação apenas parcial para a docência.

Buscando superar essa dicotomia, a Reforma concretizada em 2007 optou por ampliar e reforçar, como formação básica para todos os estudantes, o preparo para a docência concebida tal como definido pelas Diretrizes, ou seja, de forma integrada à gestão e a pesquisa. Com essa finalidade, os conteúdos relacionados à Gestão, à Educação Infantil e à Alfabetização, anteriormente ofertados de forma complementar, passaram a integrar a formação básica de todos os alunos do curso. Os estágios em Gestão e em Educação Infantil se tornaram de realização obrigatória para todos os discentes. Além dessas alterações, foram também criadas novas Formações Complementares, em Educação Social; em Ciências da Educação e em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais. Conforme o documento da Reforma, através dessas mudanças esperava-se conseguir “formar um profissional mais integrado e com uma identidade mais sólida. Ele será um docente da educação infantil e dos anos iniciais apto, simultaneamente, a exercer a gestão e a praticar a pesquisa” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p.04). Com a Reforma implementada em 2007, o curso passou a ser estruturado conforme consta no Quadro 2.

**Quadro 02-: Estrutura atual do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG**

Núcleo de Formação	Atividades / Descrição				
	CH de Disciplinas Obrigatórias	CH de Estágios:	CH de Disciplinas Optativas:	CH de Atividades Teórico Práticas:	
<b>Núcleo de Formação Específica (2790H)</b>	<b>1860H</b> nas áreas de Docência, Gestão e Ciências da Educação	<b>420H</b>	<b>300H</b>	<b>210H</b>	
<b>Núcleo de Formação Complementar (300H)</b> – FC cursada a partir do sétimo período escolhida entre 04 opções pré-estabelecidas ou 01 aberta livre	<b>FC Administração de Sistemas e Instituições de Ensino</b>	<b>FC Educação Social</b>	<b>FC Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>FC Ciências da Educação</b>	<b>FC Aberta</b>
	Aprofundamento em gestão educacional 03 disciplinas obrigatórias e 02 optativas	Atuação em programas e projetos educacionais não escolares, para atender pessoas em situação de risco 04 disciplinas obrigatórias (03 teóricas, 01 prática) e 01 optativa	Formação docente para a modalidade EJA 05 disciplinas obrigatórias (04 teóricas e 01 prática)	Formação para pesquisa em ciências aplicadas à educação 02 disciplinas obrigatórias sendo uma a Monografia e 03 optativas ofertadas pelo DECAE	Elaborada a pedido do aluno e sob análise do Colegiado Deve se relacionar ao campo de atuação do pedagogo 20 créditos cursados na FaE ou externamente
<b>Núcleo de Formação Livre (120H)</b>	Todo aluno deve integralizar 08 créditos em atividades externas ao curso de Pedagogia sendo possível a integralização em disciplinas optativas ofertadas pela FaE				

Fonte: Elaboração própria a partir do Documento “Proposta de Reforma do Currículo do curso de Pedagogia” elaborado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (2007)

Assim como é possível visualizar no Quadro 01, todos os estudantes cursam 2790H de formação específica, integralizada por meio de disciplinas obrigatórias, optativas, e atividades teórico práticas, sendo 1860H de disciplinas nas áreas de docência, gestão e Ciências da Educação. Diferentemente das reformas anteriores, a Reforma Curricular realizada em 2007 optou por uma forma distinta de tentar combinar as diferentes dimensões na formação do pedagogo. Isto porque a maior parte da CH do curso refere-se a uma formação compartilhada por todos os egressos, o que pode vir a amenizar a dicotomia entre docência e gestão na formação dos egressos da instituição. Por sua vez, como essa formação básica é complementada através das possibilidades abertas pelas 300H que devem ser cursadas pelo aluno a título de Formação Complementar, preservou-se a possibilidade de construção de trajetórias a partir de certo ponto diversificadas. Essa característica é aprofundada pela obrigatoriedade de integralização de 120H em atividades cursadas externamente ao curso de Pedagogia,

admitindo-se a possibilidade de integralização dos 8 créditos correspondentes em disciplinas optativas ofertadas pela FaE. Ou seja, a intensificação da docência como base da formação, da forma como assegurado pela matriz curricular em vigor, parece não ter vedado a possibilidade da diversificação das trajetórias<sup>50</sup>.

As alterações realizadas no currículo sinalizam para um reforço efetivo na formação integrada para a docência e a gestão. Ao invés do modelo que enfatizava a formação do especialista incluindo o preparo do professor, e que foi adotado por alguns anos desde a criação do curso até a reforma realizada na década de 80, o currículo atualmente em vigor enfatizou a opção pela docência nos anos iniciais da escolarização formal ao incorporar os conteúdos relativos à Educação Infantil e a Alfabetização no núcleo específico do curso. Conforme já comentado, a oferta da formação para a Gestão foi também revista, tendo sido os conteúdos relativos a essa temática incluídos na formação básica de todos os pedagogos. Além disso, foi mantido o reconhecimento da necessidade de formação para a atuação em outros níveis e modalidades de ensino por meio da continuidade da oferta da Formação Complementar em EJA.

Em relação especificamente a Educação Infantil e a Alfabetização, a inclusão destes conteúdos na formação básica do pedagogo atendem a exigência das Diretrizes, segundo a qual os cursos de Pedagogia devem oferecer “uma formação integrada para a docência de 0 a 10 anos” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p.13). Com a reforma implementada em 2007, os conteúdos relacionados à Educação Infantil, antes oferecidos de maneira complementar, foram revisados e alocados nas disciplinas Estudos sobre a infância; Organização da Educação Infantil; Arte na Educação Infantil; Didática da Educação Infantil; Observatório de Currículo: Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil. Quanto à Alfabetização, além da extinção da Formação Complementar correspondente, foram criadas duas novas disciplinas e revisadas as existentes até então. Dessa forma, a matriz curricular em vigor é composta por Alfabetização e Letramento I; Alfabetização e Letramento II; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Dificuldades no ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

---

<sup>50</sup>A matriz curricular atual do curso de Pedagogia está disponibilizada como anexo ao final desta tese.

A ampliação dos estágios curriculares foi outro mecanismo utilizado para reforçar a formação docente e fortalecer a conexão teoria e prática. A partir da constatação de que a Carga Horária (CH) de estágio em docência era baixa, principalmente porque apenas os alunos que escolhiam formações complementares em docência a cumpriam integralmente, enquanto os que cursavam a Formação em Gestão integralizavam somente 60H de estágio em docência, optou-se na Reforma por ampliar a CH total de estágios, além de tornar obrigatórios para todos os estudantes os estágios em docência e em gestão. Assim, o estágio supervisionado no Ensino Fundamental passou de 60 para 120H, além de ter sido criado o estágio de Introdução ao campo educacional (60H) e incorporado ao núcleo de formação específica do curso os estágios em Gestão e em Educação Infantil, com 120H cada.

Sobre os conteúdos relacionados a Gestão, foi excluída a disciplina Coordenação Pedagógica I, além de reduzida em 30H a carga horária de Política Educacional, tendo sido criadas as matérias Política e Administração dos Sistemas Educacionais; Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais; Organização do Ensino Fundamental e Organização da Educação Infantil, esta última anteriormente ofertada apenas na Formação em Educação Infantil. Por sua vez, no que respeita ao preparo para a pesquisa, além da oferta de uma formação específica, foram feitas alterações no número de disciplinas e em sua carga horária. Assim, excluiu-se Psicologia da Educação III e reduziu-se em 30H as cargas horárias de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Foram criadas as disciplinas Estudos sobre a Infância e Fundamentos da Educação Inclusiva e tendo sido criado o Estágio de Introdução ao Campo Educacional, supervisionado pelos docentes vinculados às Ciências da Educação. Como mencionado, foi criada formação específica para a pesquisa, denominada Ciências da Educação, prevendo a integralização de créditos em Metodologia de Pesquisa II, em três optativas e a elaboração de monografia. Além das alterações já comentadas, foi efetuada também alteração na alocação das disciplinas, de forma a redistribuir ao longo do curso os Fundamentos da Educação, anteriormente concentrados nos períodos iniciais e assim “Na nova proposta, elas dividem espaço, desde o primeiro período com disciplinas especificamente voltadas para a docência” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p.16). Foi também ampliado o número de optativas, de forma a possibilitar aos estudantes a construção de trajetórias curriculares diferenciadas, bem como mantida a exigência de integralização de 08 créditos em eletivas. Em atendimento as DCNP e visando estimular a construção de trajetórias

diferenciadas durante a graduação, foram criadas as disciplinas de Atividades Teórico-Práticas I, II e III. Além disso, os alunos devem integralizar 14 créditos em atividades relacionadas a formação do pedagogo, a exemplo de participação em eventos, publicações entre outras.

Além de permitir a construção de percursos diferenciados a partir de uma formação básica, e considerando ainda a dificuldade, e mesmo a impossibilidade de abarcar em um só currículo, toda a diversidade de espaços e de possibilidades de atuação do pedagogo, a matriz curricular atualmente em vigor manteve como complementares a formação para a pesquisa, por meio da Formação Complementar em Ciências da Educação, a Formação para a docência em Educação de Jovens e Adultos e as Formações Complementares em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e em Educação Social. De acordo com Soares e Simões (2004), que realizaram estudo com egressos da FaE UFMG que cursaram EJA, historicamente essa tem sido a opção de pequena parte dos alunos dessa instituição, razão pela qual ela permanece complementar.

Em relação a Gestão, com a inclusão de parte desses conteúdos na formação básica de todos os alunos, a oferta de uma Formação Complementar nessa área pode ser compreendida como uma solução viável para permitir o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades básicas nessa área sem, contudo, sobrecarregar um currículo responsável pelo atendimento a muitas demandas. Por sua vez, a criação da Formação Complementar em Educação Social configura-se em aspecto inovador, considerando-se que até então, o preparo para a atuação em espaços não escolares não havia sido contemplado com uma formação específica, podendo ser entendido como uma resposta da FaE às demandas por modalidades diferenciadas de formação. Sua oferta pode ser compreendida também como o reconhecimento pela instituição, da necessidade de preparar adequadamente seus alunos para o exercício de funções que já vinham desempenhando no mercado de trabalho, e como seu próprio nome aponta, voltadas para “Atuação em programas e projetos educacionais não-escolares, geralmente visando ao atendimento de pessoas em situação de marginalização ou risco social”<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup>Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da Faculdade de Educação no endereço <https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Formacoes-complementares/Apresentacao-introdutoria-as-formacoes-complementares>

Como assinalado por Gomes e Eiterer (2010), desde as últimas décadas a FaE tem procurado formar o pedagogo para a docência e a gestão. Sendo assim, as DCNP não implicaram para a Faculdade de Educação da UFMG na “necessidade de uma mudança radical do currículo. Ao contrário, as modificações (...) propostas (...) procuram, na verdade, apenas aprofundar uma série de compromissos que já haviam sido assumidos pela faculdade há muitos anos” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p.12). Contudo, é preciso reconhecer que as versões curriculares anteriormente em vigor não conseguiram equacionar, de forma plena, a conexão entre essas dimensões na formação do pedagogo, uma vez que os percursos formativos resultavam na ênfase em um ou em outro destes aspectos.

#### **4.2.1 Os grupos de Disciplinas na matriz curricular em vigor**

Visando melhor compreender a estrutura atual do curso de Pedagogia, foi realizada neste trabalho uma análise da Carga Horária ocupada por cada grupo de disciplinas que compõem a matriz curricular atual do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, utilizando as categorias elaboradas por Gatti e Nunes (2009) e por Libâneo (2010). A intenção era, tal como efetuado pelos autores mencionados em relação às matrizes curriculares que examinaram, verificar qual o espaço dedicado a cada grupo de conteúdos que compõem a formação do pedagogo conforme as orientações das DCNP. Além disso, objetivou-se examinar como as disciplinas estão alocadas na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMG. A análise foi realizada considerando a parte comum do curso, ou seja, aquela composta pelas disciplinas cursadas por todos os alunos e que engloba do primeiro ao sexto período. A partir do sétimo período os estudantes diversificam suas trajetórias no curso, através da Formação Complementar. Como já mencionado, cada FC é composta por disciplinas dedicadas a aprofundar a formação do graduando em uma das áreas possíveis de atuação para o pedagogo. Tendo em vista que algumas das disciplinas dessa parte do curso comparecem em mais de uma FC, a análise também levou em conta aquelas presentes em todas as FC.

Assim como nos estudos de Gatti e Nunes (2009) e de Libâneo (2010), não foram consideradas para análise as optativas, uma vez que seu conteúdo é variável, nem as disciplinas de estágio. Conforme mencionado, Gatti e Nunes (2009) observaram nas ementas das disciplinas de estágio dos cursos que examinaram, ausência de menção aos objetivos, formas de realização e supervisão, evidenciando a falta de articulação com as demais disciplinas. A criação em 2006 da Central de Estágios da Faculdade de Educação da UFMG, tendo entre suas finalidades oferecer suporte aos professores e alunos das disciplinas de estágio evidencia também que a instituição buscou propiciar aos estudantes melhores condições para a realização dessa atividade. Diferentemente, na graduação em Pedagogia da UFMG as ementas permitem identificar os objetivos dos estágios, estando disponível ainda, tanto no próprio documento da Reforma Curricular, quanto em Resolução específica orientações que detalham e especificam seus objetivos e formas de realização<sup>52</sup>.

Sendo assim, conforme a Resolução CCP nº 003/2007, os estágios curriculares devem ser realizados prioritariamente em escolas que ofertem a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos, figuram a inserção do graduando na realidade escolar. A Resolução apresenta de forma detalhada a metodologia a ser seguida na realização dos estágios, estabelecendo que parte da Carga horária seja destinada as atividades de campo e parte à supervisão dessas atividades. O artigo 2º, inciso IV define que os estágios devem propiciar ao aluno o conhecimento sobre “a prática docente e do pedagogo”. Chama a atenção que o texto diferencie entre atividade docente e atividade do pedagogo, uma vez que as Diretrizes definem a docência como base da formação do pedagogo, e dessa forma, tanto a docência quanto as outras dimensões de atuação deveriam ser entendidas como parte da prática do pedagogo.

Na análise aqui proporcionada, as disciplinas foram reunidas em categorias, a saber: Fundamentos Teóricos da Educação (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, entre outras), Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais (Política da Educação, Currículo entre outras), Formação Profissional Específica (Fundamentos e Metodologias de Ensino, Didática, Alfabetização e Letramento por exemplo), Conhecimentos

---

<sup>52</sup>Para mais detalhes sobre os estágios no curso de Pedagogia da FaE UFMG conferir a Resolução do Colegiado do Curso de Pedagogia da FaE UFMG nº 003/2007 que “Regulamenta a oferta de Estágios Curriculares no Curso de Pedagogia”.

sobre níveis e modalidades de ensino (Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Educação Popular), Outros conhecimentos (Libras e outras disciplinas voltadas à diversidade), Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, (Metodologia Científica) e por fim Atividades Complementares, que são definidas conforme as orientações das Diretrizes Curriculares. O quadro 03 apresenta a distribuição das disciplinas conforme essa categorização, bem como sua alocação nos períodos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG.

Quadro 03 – Disciplinas do Curso de Pedagogia da FaE UFMG conforme CH, categorias e períodos

<u>Grupo de Disciplinas</u>	<u>Períodos do curso</u>	<u>Nome e Carga Horária da (s) Disciplina(s) que compõe(m) o Grupo</u>	<u>Carga Horária Total por Grupo de Disciplinas(números absolutos e porcentagens)</u>
<b>Fundamentos Teóricos da Educação</b>	1º	Sociologia da Educação I (60H)	<b>510H (22,6%)</b>
		Filosofia da Educação I (60H)	
	2º	Psicologia da Educação I (60H)	
		Filosofia da Educação II (30H)	
		Sociologia da Educação II (30H)	
	3º	História da Educação I (30H)	
		Antropologia da Educação (60H)	
		Psicologia da Educação II (60H)	
	4º	História da Educação II (60H)	
		Estudos sobre a Infância (60H)	
<b>Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais</b>	1º	Política Educacional (60H)	<b>270H (12%)</b>
	2º	Política e Administração (30H)	
	4º	Teorias de Currículo (60H)	
	7º	Sistemas de Avaliação Educacional (60H)	
	8º	Economia e Política (60H)	
<b>Formação Profissional Específica</b>	1º	Alfabetização e Letramento I (60H)	<b>720H (32%)</b>
	2º	Alfabetização e Letramento II (60H)	
		Arte no Ensino Fundamental (60H)	
	3º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I (60H)	
	4º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II (60H)	
	5º	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (60H)	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia (60H)	
		Didática (60H)	
6º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História (60H)		

		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas (60H)	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas (60H)	
		Dificuldades no Ensino- Aprendizagem de Leitura e Escrita (60H)	
<b>Conhecimentos relativos aos níveis e modalidades de ensino</b>	<b>5°</b>	Fundamentos da Educação Inclusiva (60H)	<b>330H (14,7%)</b>
		Organização da Educação Infantil (30H)	
		Organização do Ensino Fundamental (30H)	
		Processos Educativos nas ações coletivas (30H)	
	<b>8°</b>	Observatório de Currículo: Educ. Infantil (30H)	
		Observatório de Currículo: Ens. Fundam. (30H)	
	<b>7°</b>	Arte na Educação Infantil (60H)	
		Didática da Educação Infantil 60H	
	<b>4°</b>	Corpo e Educação (60H)	
<b>Outros conhecimentos</b>	<b>7°</b>	Fundamentos de Libras <sup>53</sup> (60H )	<b>150H (6,7%)</b>
	<b>4°</b>	Escola e diversidade: interfaces políticas e sociais (30H)	
<b>Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso</b>	<b>1°</b>	Metodologia de Pesquisa em Educação I (60H)	<b>60H (2,7%)</b>
<b>Atividades Complementares</b>	<b>2°, 3° e 4°</b>	Atividades Teórico-Práticas	<b>210H (9,3%)</b>
<b>Total Geral</b>			<b>2250H (100%)*</b>

Fonte: Elaboração Própria a partir das informações disponíveis no sítio eletrônico do curso de Pedagogia da FaE UFMG

\*Não inclui a carga horária reservada aos estágios nem às disciplinas específicas das Formações Complementares

<sup>53</sup>Ofertada pela Faculdade de Letras da UFMG – Ementa disponível no sítio eletrônico da Fale UFMG no endereço <http://grad.lettras.ufmg.br/programas-de-disciplinas/LET223%20fundamentos%20de%20libras.pdf> Acesso em 03/09/2015

Conforme é possível visualizar no Quadro 02, coerentemente com a proposta das Diretrizes Curriculares de enfatizar a docência, são os conteúdos reservados à Formação Profissional Específica e que abordam elementos essenciais para a prática do professor, tais como a Didática e os Fundamentos e Metodologias de Ensino, que ocupam a maior parte da CH das disciplinas que compõem o Núcleo de Formação Específica e da parte comum das Formações Complementares do curso de Pedagogia da FaE UFMG, ou seja, 720H (32%) de um total de 2250H. Em seguida, são as disciplinas relacionadas aos Fundamentos da Educação e que apresentam as contribuições das Ciências que abordam o fenômeno educativo, que ocupam a maior parte da matriz curricular, com 510H (22,6%). Conforme Cambi (1999), desde seu advento as Ciências da Educação desempenham papel fundamental na constituição da Pedagogia, tendo alterado profundamente sua constituição, e tornando-se, de certa forma, imprescindíveis para auxiliá-la a responder as demandas e questões postas ao trabalho do pedagogo e à instituição educativa na contemporaneidade.

Como examinado anteriormente nesta tese, quando do advento da Psicologia e posteriormente da Psicologia da Educação, a Pedagogia foi fortemente influenciada pelos referenciais e métodos dessa ciência, tendo buscado a partir deles, tornar-se mais próxima do método científico. Essa influência ao longo do tempo, foi sendo também exercida por outras áreas, tais como a Sociologia, que vieram a se tornar importantes referenciais para a realização de estudos e pesquisas acerca das questões relacionadas à educação e à escola. Dessa forma, o fato de que estes conteúdos ocupem espaço significativo no curso, pode sinalizar, de um lado, que a instituição compreende que o preparo para a pesquisa em educação é muito importante na formação do pedagogo e de outro, que os conhecimentos proporcionados por essas Ciências são, assim, como os saberes da formação profissional específica, estruturadores da Pedagogia e essenciais para instrumentar a prática profissional do pedagogo, não apenas na pesquisa mas também na docência e na gestão.

O grupo de conteúdos que ocupa o terceiro lugar em relação a carga horária é representado pelos conhecimentos relativos aos níveis e modalidades de ensino (330H/14,7%). Como citado, as Diretrizes Curriculares estabeleceram que o pedagogo deve ser formado para o exercício da docência compreendida de forma ampliada, em conexão com a gestão. É possível supor que a

opção da FaE em dedicar essa CH a estes conhecimentos se relacione ao fato de que o espaço por excelência da docência e da gestão educacional são as instituições escolares, sendo assim importante que o pedagogo saiba como se estruturam os níveis e modalidades de ensino, de forma a compreender o contexto no qual desenvolve sua prática e como ela se relaciona ao sistema educacional mais amplo. Em seguida, com 270H (12%), figuram os Conhecimentos sobre Sistemas Educacionais, com disciplinas como Política Educacional, Economia e Política e Teorias de Currículo. Esses saberes se articulam aos conhecimentos relacionados à formação profissional específica e aos sobre os sistemas de ensino, e permitem ao pedagogo compreender a educação como política pública, contribuindo para que possa analisar sua prática como um componente de um contexto mais amplo, conformada, em certa medida, por aspectos macro políticos e econômicos.

As Teorias de Currículo, especificamente, fornecem ao graduando o olhar crítico sobre a educação escolar, em especial sobre a seleção e estruturação dos conteúdos escolares. Dessa maneira, de diferentes formas e sob diferentes ângulos, esses conteúdos colaboram para a atuação profissional do pedagogo, tanto na gestão quanto na docência, sendo que as disciplinas voltadas para as Políticas da Educação e a Economia da Educação, guardam relação mais próxima com a gestão. Sendo assim, faz sentido considerar que a menor CH ocupada por esses conteúdos CH na matriz curricular do curso de Pedagogia da FaE em comparação com aqueles dedicados a formação específica e às ciências da educação, se relacione ao fato de que a docência é a base da formação do pedagogo e que é a partir dela que são abordadas as demais dimensões da atuação deste profissional.

Ainda como componentes da parte comum do curso, constam as Atividades Teórico-Práticas (ATP). Sua oferta resulta do atendimento as DCNP, que definem, em seu artigo 7º, parágrafo III, que o curso de Pedagogia inclua, como parte de sua Carga Horária, “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria”. No curso de Pedagogia da FaE UFMG, são exigidas 210H (9,3%) em ATP, que devem ser integralizadas conforme a Resolução nº 001/2007 do Colegiado do Curso de Pedagogia. Conforme essa Resolução, são consideradas ATP representação discente, participação em eventos acadêmico-científicos, publicações,

atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras atividades. A definição do cumprimento de CH maior do que a exigida pelas Diretrizes pode sinalizar que o curso de Pedagogia da FaE optou, ao estruturar o currículo em vigor, por estimular os estudantes a enriquecerem e diversificarem suas trajetórias formativas seja na pesquisa e/ou na docência e/ou na extensão, isto porque essa CH pode ser integralizada em atividades nas diferentes dimensões da formação do pedagogo.

Na categoria “Outros conhecimentos”, com 150H, se reúnem matérias voltadas para ampliar o repertório cultural do pedagogo, com conteúdos que visam enriquecer sua prática profissional. Além de uma disciplina destinada a preparar os pedagogos para conhecer e utilizar as Libras, cuja presença é obrigatória em todas as licenciaturas<sup>54</sup>, no caso do curso de Pedagogia da UFMG, constam ainda duas matérias, sendo uma delas destinada à abordagem do corpo na educação e a outra ao exame da diversidade em seus diferentes aspectos, no campo da educação e da escola. Por fim, a parte comum da matriz curricular conta ainda com Metodologia de Pesquisa em Educação I (60H), alocada no primeiro semestre do curso, sendo que apenas os alunos que optam pela Formação Complementar em Ciências da Educação cursam outra disciplina de Metodologia. De modo oposto ao verificado por Gatti e Nunes (2009) e por Libâneo (2010), é possível afirmar, analisando as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia bem como sua alocação na matriz curricular, que há continuidade e articulação entre os conteúdos abordados na graduação ofertada pela Faculdade de Educação da UFMG. Isto porque os Fundamentos teóricos da Educação dividem espaço, desde o primeiro período, com disciplinas da Formação Específica, permitindo assim ao estudante refletir sobre aspectos da prática profissional a partir dos aportes das Ciências da Educação. A alocação de estágio curricular no terceiro período possibilita ao graduando, ainda no início do curso, mas já tendo acessado saberes relevantes, ter contato com a realidade escolar e a prática profissional do pedagogo.

Gatti e Nunes (2009) encontraram, no que diz respeito a carga horária: “uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de

---

<sup>54</sup> A Lei 10.436 de 22 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 determinou a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e também na graduação em Fonoaudiologia.

Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor” (GATTI, NUNES, 2009, p. 22), sendo que as disciplinas de Fundamentos ocuparam 26% da CH total dos cursos por elas examinados, e as de Formação Específica 28%. Na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMG essa situação se inverte a favor das disciplinas de Formação Profissional Específica, que ocupam, como citado, 32% (720H) da CH total das Disciplinas Obrigatórias que compõem a parte comum do curso enquanto as disciplinas dedicadas aos Fundamentos Teóricos, por sua vez, ocupam 22,6% (510H). Os demais grupos de Disciplinas representam, respectivamente, 14,7% (Níveis e Modalidades de Ensino), 12% (Sistemas Educacionais), 9,3% (Atividades Teórico-Práticas), 6,7% (Outros Conhecimentos) e 2,7% (Metodologia de Pesquisa em Educação I).

Cabe refletir se o espaço reservado a formação específica nos cursos de Pedagogia tem sido suficiente para atender a sua função principal, ou seja, a formação de docentes. Caso se considere que a formação para a docência não se resume aos Fundamentos e Metodologias de Ensino e que passa também pelos componentes teóricos, incluindo o exercício da prática, por meio dos estágios curriculares, pode-se considerar que o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG é bem-sucedido neste aspecto. A carga horária de estágios curriculares no curso da UFMG é de 420H, superior as 300H estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Somados, estágios e disciplinas de Formação Específica representam 1140H, cerca de 40,8% das 2790H do Núcleo de Formação Específica da graduação em Pedagogia. Isso aponta que o curso da UFMG optou, de fato, por reforçar a formação profissional específica, dedicando a maior porcentagem da CH do curso ao preparo para a atuação do pedagogo nas instituições de ensino, notoriamente o Ensino Fundamental, através das disciplinas de Fundamentos e Metodologia de Ensino dos conteúdos desse nível de ensino, da Didática e da Alfabetização e Letramento, que também é atribuição do docente dos anos iniciais do E.F e da extensa carga horária de estágios. Por outro lado, tendo em vista que as disciplinas dos Fundamentos da Educação ocupam a segunda maior carga horária do curso, é possível inferir que a opção por enfatizar a formação específica não significou prejuízo para a fundamentação teórica.

O exame das ementas das disciplinas de Formação Específica demonstra que todas fazem menção aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental, o que também se diferencia do encontrado pelos autores citados nos cursos que pesquisaram. Ainda que seja difícil somente através da análise das ementas identificar a profundidade com a qual essa abordagem é feita, pode-se supor que estes conteúdos têm sido incluídos na formação dos pedagogos egressos da Fae. A exemplo, a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I inclui o conceito de número natural e as operações fundamentais, ao lado de questões mais teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática “Aspectos psicogenéticos, histórico-culturais, epistemológicos”.

No curso de Pedagogia da UFMG, as disciplinas dedicadas a gestão ocupam percentual semelhante (12%) ao identificado por Libâneo (2010) em seu estudo (12,5%). Apesar da finalidade principal do curso de Pedagogia consistir na formação para a docência, tendo em vista que esta é entendida em conexão com a gestão e considerando também que durante boa parte de sua existência, essa graduação se vinculou principalmente a formação de especialistas para o desempenho de atividades técnicas relacionadas à gestão, faz sentido que esta dimensão do fazer pedagógico ocupe papel importante no curso de Pedagogia. Dessa forma, divergindo do entendimento de Libâneo, que considera excessiva essa carga horária, é possível afirmar que a destinação pela matriz curricular da FaE UFMG, de cinco disciplinas para a abordagem de temas correlatos a gestão não se constitui em exagero.

Diferentemente do constatado pelos estudos examinados nesta tese, que apontaram problemas como ausência da disciplina Didática em parte das IES brasileiras além de lacunas em suas ementas, a exemplo da ausência de menção à questões fundamentais como a relevância do contexto sociocultural mais amplo e sua influência sobre os processos de ensino e aprendizagem, no caso da UFMG a disciplina Didática parece não incorrer nos mesmos aspectos problemáticos, uma vez que sua ementa aborda as questões contemporâneas da docência, bem como considera o contexto mais amplo no qual a educação se insere. Enquanto a palavra escola estava presente em somente 8% das ementas pesquisadas por Gatti e Nunes (2009), no curso de Pedagogia da UFMG a palavra escola é citada por 22 (40%) das 55 ementas de disciplinas que compõem a parte comum do curso, o que expressaria uma busca por articular

a formação ofertada nessa instituição ao contexto de atuação do pedagogo, não incorrendo assim nas falhas apontadas pelas autoras, ou seja, falta de integração entre o curso e o contexto de atuação do pedagogo.

A reflexão aqui apresentada, sobre alguns aspectos da atual matriz curricular do curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG, contribui para a compreensão acerca de como essa formação se estrutura atualmente, principalmente no que respeita as categorias de disciplinas e sua alocação nos períodos do curso. A forma como a carga horária é distribuída evidencia uma maior preocupação com a docência, ao mesmo tempo em que é alocada parte expressiva do curso para os fundamentos teóricos da educação e em menor medida, para a gestão. A análise das ementas revela a preocupação em garantir certa continuidade entre as disciplinas evitando a criticada dispersão e ou fragmentação. A partir dos aspectos examinados, e em comparação com as pesquisas anteriormente citadas, é possível inferir que o curso de Pedagogia da UFMG tenta conciliar a formação para a docência, a pesquisa e a gestão. Se essa conciliação se efetiva de fato, isso só pode ser verificado por pesquisas que avancem no exame dessa questão, incluindo a abordagem de outros aspectos aqui não examinados.

#### **4.3 A percepção de Professores sobre o Curso de Pedagogia da FaE UFMG**

A análise aqui apresentada acerca da matriz curricular atual do curso de Pedagogia da FaE UFMG, foi efetuada, como mencionado, a partir da consulta a documentos, textos e informações disponíveis no sítio eletrônico dessa instituição e permitiu identificar como se estrutura essa graduação, principalmente no que diz respeito aos conteúdos abordados pelas disciplinas, sua carga horária e alocação nos períodos do curso. Tendo em vista que essas são informações relevantes, mas que não dão conta de outros aspectos envolvidos na implementação da reforma curricular que culminou na elaboração deste currículo, optou-se pela realização de entrevista com professores que fizeram parte da comissão que conduziu este processo. A intenção era conhecer as percepções destes docentes sobre as condições de elaboração da atual matriz curricular, a ocorrência (ou não) de resistências por parte de docentes

e discentes em relação às DCNP, o perfil profissional do pedagogo formado pela instituição, as dificuldades envolvidas na conciliação entre as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa, os desafios enfrentados pelas instituições formadoras de pedagogos e se consideram que a escola permanece como principal destino ocupacional destes profissionais. Além de sua participação no processo de reestruturação curricular, estes professores são formadores de pedagogos, e em especial, de pedagogos egressos da FaE UFMG, objeto de estudo desta tese, e dessa forma, possuem uma visão privilegiada acerca das possibilidades e dificuldades vivenciadas no cotidiano de formação destes profissionais, o que pode enriquecer a análise aqui proporcionada.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2014 e fevereiro de 2015. Anteriormente a sua realização, foram efetuados contatos com todos os docentes que compuseram a comissão responsável pelo processo de reforma curricular, sendo na ocasião apresentados os objetivos da pesquisa e disponibilizada aos docentes que concordassem em colaborar com o estudo, a opção de responder pessoalmente ou por *email* a questões sobre o curso de Pedagogia da FaE UFMG e em especial sobre a reforma curricular da qual participaram. Foram entrevistados 3 professores, sendo que todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Um dos professores optou por conceder a entrevista pessoalmente, sendo essa entrevista realizada em outubro de 2014, e os outros preferiram responder as questões através de *email*, o que ocorreu em fevereiro de 2015. Todas as entrevistas foram realizadas a partir do mesmo roteiro de questões, contudo, na realização da entrevista concedida pessoalmente, além do entrevistado ter desenvolvido em maior profundidade e de forma mais demorada os tópicos comentados, a própria situação de entrevista permitiu que fossem efetuadas questões não contempladas no roteiro respondido pelos demais docentes através de *email*.

Por sua vez, os professores que responderam via *email* foram também bastante sucintos em suas respostas, o que se reflete na análise das entrevistas apresentada a seguir, na qual é mais frequente a menção às percepções do professor entrevistado pessoalmente em comparação às dos outros dois docentes. Os entrevistados serão identificados pelas letras a, b e c, de maneira a garantir a confidencialidade e assim seguir as normas da ética em pesquisa. A análise das

entrevistas evidenciou que os docentes compartilham pontos de vista e percepções semelhantes acerca das finalidades e estrutura do curso de Pedagogia da FaE. Todos partilham o entendimento de que a docência como base tem sido a opção dessa instituição há bastante tempo, mas compreendem que a atual matriz curricular se difere das que vigoraram anteriormente devido a forma como articulou as diferentes dimensões da Pedagogia na formação dos pedagogos egressos da instituição.

#### **4.3.1 A percepção dos professores da FaE sobre o destino ocupacional e o perfil profissional do pedagogo egresso da FaE UFMG**

No que diz respeito a inserção profissional, os três docentes entrevistados afirmaram considerar que a escola permanece como o principal destino ocupacional dos egressos do curso de Pedagogia da FaE UFMG. O professor “a” considera não haver dúvidas de que a maioria dos egressos que permanecem *"na área profissional da pedagogia atuam é nas escolas (...) principalmente como professores embora exista a possibilidade, dependendo da rede (...) do especialista, do coordenador, do supervisor"*. No entanto, ressalva que para se afirmar com segurança qual é o principal setor de atuação dos egressos seria necessário que a instituição realizasse o acompanhamento sistemático dos graduados, uma vez que *"(...) as pesquisas sobre egressos que a gente tem (...) são limitadas, (...)"* e realizadas *"em momentos históricos variados, mas que não formam um corpo mais sólido"*.

Para o professor “b”, o principal destino ocupacional dos egressos ainda é a escola, e as atividades desempenhadas pelos pedagogos se referem principalmente a educação da criança de zero a onze anos bem como a gestão de ambientes educativos da educação básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. O professor “c” afirma que a escola deveria se constituir no destino ocupacional deste profissional *"embora existam demandas de atuação do mesmo em outros espaços e são também importantes"*. Isto porque, em seu ponto de vista, é uma *"grande conquista dos educadores"* a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dessa forma, o entrevistado enfatiza a importância para a educação brasileira e em especial para a educação básica, do comprometimento de instituições de ensino

superior com a formação dos professores envolvidos na escolarização de milhões de crianças e jovens brasileiros. Para o professor, o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que é amplo possui como "*base principal*" a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissionais que podem "*atuar na gestão e construção de escolas democráticas*". Além disso, o curso da FaE forma também educadores sociais e pesquisadores em educação:

*"(...) pois a cada dia aumenta o número de estudantes que atuam na Iniciação Científica e fazem a escolha pela ênfase de Ciências da Educação. Também temos em nossa base curricular a formação de pedagogos que podem atuar como Educador Social e em movimentos sociais e outros espaços não-escolares"* (Excerto de entrevista concedida pelo Professor "b").

Acerca da amplitude das possibilidades de atuação do pedagogo, dentro e/ou fora do ambiente escolar, o professor "a" comenta que a instituição age dentro de certos limites, e que atua no sentido de ofertar a melhor formação possível:

*"É claro que a gente não tem condição de oferecer uma formação pra pesquisa que seja, a ideal, a formação teórica ideal etc etc, não temos também de fornecer uma formação pra docência que seja adequada a cada possibilidade de atuação como docente. Por exemplo a educação infantil é diferente dos anos iniciais, é diferente nos jovens e adultos, então cada uma delas exigiria talvez um aprofundamento maior do que o que é oferecido, mas o curso de graduação a gente tem que pensar também que ele é uma ... uma introdução é, depois a pessoa pode aprofundar em alguma dessas áreas, em algum desses caminhos"* (Excerto de entrevista concedida pelo professor "a").

Considerando a diversidade de espaços e funções nas quais o pedagogo pode atuar, é de fato muito difícil que um só curso consiga proporcionar, com mesmo nível de aprofundamento, o preparo para todas essas esferas e possibilidades de atuação. Assim, em concordância com a percepção do entrevistado, a formação ofertada é aquela possível, considerando o contexto no qual se insere. Caso sejam fornecidos os fundamentos necessários para o exercício profissional, o egresso terá plenas possibilidades para ao longo de sua trajetória, prosseguir aprofundando seus conhecimentos nas áreas pelas quais optar.

### 4.3.2 A percepção dos professores da FaE sobre a conciliação entre docência, gestão e pesquisa na formação ofertada

Sobre a formação ofertada, tendo em vista a conciliação entre a docência, a gestão e a pesquisa, os entrevistados apontam que o curso visa ofertar uma formação baseada na docência, mas que não se esgota nela, assim como assinalado por Bedran sobre a reforma curricular realizada em 1986. Isto porque tanto para atuar em ambientes escolares quanto em outros setores, é preciso que o profissional compreenda a “natureza” dos processos educativos, que não se restringem as instituições de ensino, mas se processam nos diferentes espaços e modalidades da atuação humana. Conforme o professor “a”, o curso oferta uma formação que se baseia na docência, “*mas não excluindo a possibilidade de uma prática não escolar*”, sendo que no tocante a gestão, ela seria abordada de “*forma mais integrada*” e concebida “*em seu sentido mais amplo*”, rompendo com a visão que durante certo período fragmentou a atuação do gestor educacional na figura de vários especialistas distintos entre si e distintos também do docente. Contudo, não houve consenso quanto ao nível de sucesso obtido nessa conciliação. Enquanto o professor “c” avalia que a formação articula e concilia plenamente as diferentes dimensões na formação do pedagogo, um dos docentes considera que essa conciliação é efetivada apenas em parte e o outro que o sucesso da conciliação se relaciona às expectativas dos estudantes quando do ingresso no curso. Ou seja, dependendo de seus projetos profissionais e do que espera obter no curso, o aluno considerará a formação mais ou menos satisfatória:

*“Então tem aquele sujeito que passa pelo curso aqui, que tem a formação dele toda centrada na docência, às vezes já atuava, ou atua paralelamente como docente durante o curso, e não tem grande investimento em pesquisa, e esse é o caminho dele. No mesmo curso, já tem outros alunos que na verdade não tem muito interesse na docência, tem muito interesse em pesquisa por exemplo, ou em atividades pedagógicas às vezes não escolares, ou na gestão especificamente, então são percursos muito variados, dentro do próprio curso. Eu acho que o curso, ele em alguma medida permite isso. Por um lado, ele exige de todos uma formação básica na docência, então disso é difícil o aluno fugir completamente, não tem como, aliás, mas isso não é uma camisa de força, permite variações, ênfases mais numa coisa ou em outra...”* (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).

Como citado, para o professor “c”, a matriz curricular atual conseguiu conciliar de modo satisfatório a formação do docente, do gestor e do pesquisador, tendo também contemplado o preparo para a atuação em espaços não escolares. O que teria sido possível devido a ampliação

da "*carga horária de formação de nossos pedagogos*", com destaque para o aumento da carga horária dos estágios curriculares. A ampliação do número de estágios e o aumento das horas exigidas para sua integralização objetivaram, em sua opinião, o fortalecimento da articulação entre "*prática e teoria desde o princípio do curso*".

Neste sentido, o currículo atual da Faculdade de Educação refletiria a compreensão de que o pedagogo pode atuar em espaços escolares e não escolares e que a docência é o fio condutor de sua formação e de sua atuação, seja como docente, gestor e/ou pesquisador. A opção pela docência como base da formação remontaria a década de 1980, quando, segundo o professor "a": "*então antes, bem antes das diretrizes, foi ficando cada vez mais claro que até para ser um gestor ele tinha em primeiro lugar que ser um docente*" e assim desde esse período a Faculdade de Educação da UFMG "*já colocava a habilitação (...) da área de docência dos anos iniciais e tal, como obrigatória*". Assim, para o professor "a", a docência como base não se constituiria necessariamente em uma novidade para a Faculdade de Educação da UFMG, uma vez que:

*"Não só as Diretrizes colocam isso claramente como a Matriz Curricular específica aqui da Faculdade também. (...) E então quando as Diretrizes depois desse longo processo de debate (...) estabeleceram a docência como base, isso aqui já era em grande medida a nossa realidade. Esse ponto em si não foi um elemento de grande transformação no currículo"* (Excerto de entrevista concedida pelo professor "a").

Conforme anteriormente mencionado nesta tese, ganhou corpo nos anos 1980 no contexto de redemocratização do país a discussão sobre as finalidades da escola pública, tendo sido intensamente criticada a divisão do trabalho educativo que criava uma cisão entre professores de um lado e pedagogos, de outro. A partir do entendimento de que era preciso buscar formas mais democráticas e horizontalizadas de organizar e gerir o trabalho dos profissionais da educação, fortaleceu-se a noção defendida pelo então Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, de que a docência era a base da formação e da atuação de todos os educadores. Como consequência, desde então o curso de Pedagogia no Brasil passou a intensificar cada vez mais a formação de docentes, sem abandonar o preparo de especialistas como supervisores e orientadores de ensino (DURLI, 2007).

#### **4.3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e o Processo de reforma da matriz curricular do curso de Pedagogia da FaE UFMG**

O longo processo de debate para elaboração das Diretrizes teve início ainda em 1996 com a nomeação pelo MEC de especialistas para compor a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e se prolongou por uma década (DURLI, 2007). Todas as versões do documento produzidas entre 1996, início do processo e 2006, aprovação da versão final, foram debatidas internamente na FaE, ocasiões nas quais ocorreram intensas discussões e fortes polêmicas, conforme pontua o professor “a”: *“então de 6 em 6 meses pelo menos tinha um novo documento, e vários grupos de representação dos docentes se posicionando, então muito debate”*. Em seu entendimento, quando da aprovação das DCNP, a discussão tomou novo rumo, uma vez que *“era aquilo mesmo, não tinha de ficar fazendo essa discussão tão ampla”*, e os debates passaram a visar a construção *“de uma proposta curricular mesmo e não uma proposta vaga sobre o que é educação ou o que é o pedagogo. Agora, mesmo isso foi muito tenso”*.

Solicitado a comentar o processo de adaptação da matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG às DCNP, o professor “a” menciona que entre as questões debatidas a docência como base não suscitou fortes polêmicas *“inclusive porque como falamos já era realidade e então as Diretrizes quase que só estabeleceram isso”*. O que não significou ausência de discordâncias: *“houve resistência, desacordos”*, principalmente devido ao temor de que as alterações na matriz curricular retirassem a formação para a gestão e assim tornassem o curso de Pedagogia da FaE um *“curso só de docência”*. Entre os professores e os alunos do curso, as discordâncias seriam “minoritárias” e se relacionariam principalmente à *“uma concepção idealizada do que eles diziam ser a pedagogia, mas sem reconhecerem que o que a gente já fazia aqui era bem parecido com o que as Diretrizes definiam”*. Em seu entendimento, essa concepção decorreria da falta de um conhecimento mais profundo das DCNP e da ausência de uma análise comparativa do currículo anterior do curso e do que estava sendo então proposto à época da reforma curricular realizada *“com muitas discussões abertas, reuniões ampliadas, reuniões no colegiado onde tinha representação discente, e além disso reuniões ampliadas no auditório, abertas aos alunos”*.

Expressando opinião semelhante, o docente “b” considera que quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, praticamente não houve entre os professores da FaE resistência às alterações propostas pelo documento: “*A resistência por parte do corpo docente, se houve, foi mínima*”. No entanto, entre os alunos do curso houve “*resistência expressiva*”, devido ao receio de que ocorresse um esvaziamento da formação para a gestão educacional. Assim os alunos: “*Tenderam a não consentir com a centralidade na docência, entendendo tal centralidade como esvaziamento da capacitação para a gestão, a política e a administração educacional*”. Sobre os mecanismos e etapas utilizados para implementar o processo de reforma curricular, menciona que se buscou realizá-la da forma mais democrática e ampla possível, tendo sido estabelecida uma comissão curricular em 2006 com a participação de representantes de todos os departamentos da instituição, incluindo também representação discente. O professor ressalta o intenso trabalho desenvolvido pela comissão, a exemplo do estudo aprofundado das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, cotejado com o levantamento e análise das reformas curriculares empreendidas por outras instituições de ensino superior, que, como a UFMG, possuíam reconhecida excelência e tradição na formação de pedagogos.

O objetivo era ampliar o conhecimento acerca de como essas instituições reformaram suas matrizes curriculares, de forma a fornecer subsídios para que a FaE elaborasse e implementasse a reforma que se fazia necessária tendo em vista a aprovação das DCNP. De acordo com este professor, outra etapa crucial no processo de reforma consistiu na realização das reuniões de trabalho da comissão, somadas as “*várias reuniões interdepartamentais com todos os professores da FaE para debaterem os pontos polêmicos e deliberarem*”, o que demonstra a preocupação em publicizar os debates e envolver toda a instituição na realização da reforma. O professor “c”, em relação ao processo de reforma curricular, mais especificamente sobre como a comunidade acadêmica da FaE acolheu as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, afirma que a resistência “*foi muito pequena*” e localizada no início das discussões, sendo que “*à medida que os docentes e discentes tomavam conhecimento da legislação as resistências foram diminuindo e a proposta (foi) formulada democraticamente*”. Em seu entendimento, houve pouca resistência devido ao fato de que a matriz curricular do curso ofertado pela FaE havia sido alterada durante reforma realizada no ano de 2000, sendo que as alterações feitas nessa ocasião já se aproximaram das orientações contidas nas DCNP:

*"seis anos antes da assinatura das DCN dos cursos de Pedagogia, fizemos uma reforma curricular e já vínhamos formando pedagogos não generalistas (supervisores, diretores, inspetores e orientador educacional). As DCNs oficializaram em todo o Brasil a base da formação dos pedagogos – professores e não apenas especialistas"* (Excerto de entrevista concedida pelo professor "c").

Solicitado a comentar como se deu o processo interno para adequar a matriz curricular às DCNP, o professor "c" ressalta a intensa realização de debates nos quais foram discutidas à exaustão as orientações das Diretrizes, tendo em vista a definição de quais deveriam ser as alterações na matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG e de como elas deveriam ser implementadas. Este processo interno teria sido assim *"recheado de discussões dentro dos departamentos e entre os departamentos"*, não tendo se restringido ao corpo docente da instituição, incluindo também a mobilização dos alunos *"que foram organizados pelo Diretório Acadêmico da Pedagogia"*. O docente ressalta o caráter democrático da tomada de decisões *"em reuniões interdepartamentais que tiveram como base as propostas formuladas nos três departamentos da FAE e junto aos estudantes"*.

#### **4.3.5 A percepção de professores da FaE acerca da desvalorização social da docência, a modalidade de oferta do curso e as alterações efetuadas na matriz curricular**

Por sua vez, sobre as opiniões dos alunos em relação à formação ofertada pela Faculdade de Educação da UFMG, mais especificamente acerca das demandas por uma formação que prepare para a atuação em outros setores que não a docência e a escola, o professor "a" ressalta que as percepções dos alunos devem ser consideradas tendo em vista que a docência é socialmente desvalorizada:

*"Tende a ser desvalorizada por todos os envolvidos. E esse fato relacionado ao mercado de trabalho ao contexto mais amplo ele não pode ser esquecido nessa discussão, não é à toa que os indivíduos resistem tanto a uma identificação do curso com a docência, se a docência fosse valorizada como é a medicina, por exemplo, ninguém na medicina fica lá polemizando se o curso de medicina vai ser para formar o médico ou se vai ser para formar um gestor de hospital. Ninguém discute isso, porque é óbvio, que, primeiro, que o gestor de hospital tem que ser médico,*

*e segundo, que ser médico é ótimo, agora quando fala de ser professor fica um...mas vai formar só para docente? Então assim, tudo isso tem a ver com a desvalorização da docência. E uma profissão tão desvalorizada tende a recrutar alunos de um contexto escolar e social mais baixo, e a recrutar alunos que estão em dúvida se querem de fato seguir aquela profissão, justamente porque tem uma visão muito negativa, então é difícil. Você formar para uma área valorizada e que os alunos com melhor perfil escolar se candidatam e estão interessados em atuar naquela área é uma coisa, agora a nossa situação é exatamente o contrário. E como oferecer uma formação que seja de qualidade e que seja realmente útil para inserção profissional futura daquele profissional, para que ele de fato siga seu caminho ” (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).*

Dessa forma, enquanto outras possíveis áreas de atuação do pedagogo, como a pesquisa, seriam mais bem vistas inclusive dentro da própria universidade, os alunos desejariam encontrar outros setores de atuação por perceberem a desvalorização da docência, sobretudo na educação básica.

Conforme examinado anteriormente nessa tese, quando de sua institucionalização em 1939, Pedagogia era ofertado na modalidade bacharelado com a opção de formação em licenciatura aos alunos que completassem um ano adicional de curso. Apesar da extinção do modelo 3 + 1, por muito tempo e mesmo durante a elaboração das diversas versões que culminaram na versão das Diretrizes aprovada em 2006, se discutiu qual deveria ser a modalidade de oferta dessa graduação, se licenciatura ou bacharelado. Solicitado a comentar essa discussão, em especial se durante o processo de reforma curricular houve dissensos em torno da modalidade de oferta do curso de Pedagogia na FaE, o professor “a” afirmou que houve divergências, *“mas não foi nada assim que chegasse a paralisar a reforma”*. Em sua opinião, mais relevante do que a modalidade de oferta do curso são as concepções acerca da finalidade da formação em Pedagogia e da atuação do pedagogo que fundamentariam cada uma dessas modalidades. O professor considera também faltar clareza quanto às finalidades e definições de um possível bacharelado em Pedagogia, que poderia tanto ser compreendido como formação para a pesquisa quanto para a gestão *“Então quem defende o bacharelado eu não sei se está defendendo uma coisa ou outra”*. Além disso, sob seu ponto de vista, a cisão do curso de Pedagogia em bacharelado e licenciatura poderia resultar no recrudescimento de formas de divisão do trabalho dos educadores já muito criticadas, por não se pautarem nos princípios da gestão democrática da educação:

(...), *E, se você defende que ele é uma formação para gestão, o que que você tá dizendo, que na escola ou nas instituições de ensino o licenciado vai trabalhar em sala de aula, vai trabalhar com os alunos e o bacharel vai supervisionar, coordenar o trabalho dos licenciados. É isso? Porque se é isso, significa então uma opção clara por uma concepção de gestão muito diferente da que predominou a partir dos anos 80 no Brasil. Não estou dizendo que não seja o melhor caminho, de repente até é, mas certamente significa uma opção bastante diferente da que tem se adotado, da que se tem defendido na área da educação. Se é entendido como pesquisador simplesmente, eu tenho dúvida se existe campo pra tanto pesquisador na área da educação que não seja docente, é meio complicado. Um curso de pesquisa em educação, não sei, pelo menos o número de vagas teria que ser bem menor*” (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).

Ainda conforme o professor “a”, entre os aspectos cujo debate teria sido mais intenso e de difícil equacionamento, constariam a realização (ou não) de alterações mais profundas na estrutura do curso, tendo sido aventada a possibilidade de que ele deixasse de ser organizado por disciplinas e que passasse a “ ser estruturado por áreas integradas de conhecimento, de projeto etc, e então houve muito debate, muitas tentativas que não se concretizavam, novas versões, bastante difícil o trabalho”. Outro ponto que suscitou discussões foram os rearranjos na matriz curricular, tais como a inclusão e/ou exclusão de determinadas disciplinas e/ou as alterações em sua carga horária e alocação nos períodos do curso. Apesar da formação para a docência não representar grande novidade, por outro lado, eram opcionais, até a reforma curricular, o preparo para a docência em certas modalidades de ensino. Com as alterações decorrentes da adequação da matriz curricular às Diretrizes, formações voltadas para a docência como Educação Infantil e Alfabetização e Letramento, deixaram de ser complementares e passaram a compor o núcleo comum do curso, “acentuando a formação docente”.

Isso exigiu, portanto, reestruturações em sua composição curricular, a exemplo da ampliação dos estágios. Como mencionado, anteriormente a reforma, apenas os alunos que optassem pela Formação Complementar em Educação Infantil, por exemplo, realizavam o estágio curricular obrigatório correspondente. Após a reforma, todos os alunos passaram a realizar este estágio, tendo o mesmo ocorrido em relação ao estágio de Gestão e “*Nesse sentido inclusive a gestão foi ampliada dentro do curso*”. Ainda em relação aos estágios, além da obrigatoriedade de estágios antes restritos a uma parte dos alunos, foi ampliada sua carga horária de forma geral, constituindo-se assim em “*outra mudança importante, os estágios foram enormemente ampliados*”. Em relação às disciplinas cuja carga horária foi cortada ou reduzida durante a reforma curricular, o professor “a” menciona que essas mudanças foram necessárias de forma

a ser possível ampliar os estágios obrigatórios e incluir no núcleo comum do curso formações anteriormente opcionais:

*As disciplinas de fundamentos, elas tiveram carga horária reduzida na reforma, porque por outro lado você tinha que ampliar os estágios, tinha que ampliar os métodos e técnicas de ensino de cada uma das áreas, então não cabe tudo no currículo. Você para ampliar uma coisa tem de reduzir outra. Educação Infantil que tinha de ser introduzida para todos os alunos, então isso gerou muita tensão, muito desentendimento, muito conflito mesmo. Então foram feitas muitas reuniões e que a coisa em momentos diferentes parecia tomar rumos diferentes. Acabamos chegando num caminho ” (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).*

Por sua vez, o professor “a”, mencionou, além da integração no currículo comum das formações para Educação Infantil e Alfabetização e Letramento, como as principais alterações na matriz curricular a ampliação da carga horária dos estágios, o aumento do número de disciplinas optativas e a criação de Atividades Teórico-Práticas (ATP) de forma a obedecer ao disposto no artigo 7º, inciso III das DCNP, que determinam que 100 das 3200 horas do curso de Pedagogia sejam destinadas a “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria”. Conforme o professor “a”, essas atividades envolvem a “*participação em eventos, educação científica, participação em projetos em geral, que podem ser computadas para fins de integralização curricular*”<sup>55</sup>.

Solicitado a opinar se o fato de parte dos profissionais se direcionar para atuações extraescolares se constituiria em um desvirtuamento de uma função essencial do curso de Pedagogia, que é formar professores para a Educação Básica, principalmente em um contexto no qual persistem problemas na qualidade do ensino ofertado aos estudantes desse nível de ensino, o professor “a” avalia que é necessária a existência de uma instituição destinada a preparar o professor da

---

<sup>55</sup>Como mencionado, de acordo com a Resolução CCP nº. 001/2007 que “regulamenta a utilização de atividades teórico-práticas para fins de integralização curricular no âmbito do curso de Pedagogia da UFMG”, são reconhecidas e computadas a participação dos alunos em órgãos e comissões colegiadas da UFMG, participação como ouvinte e/ou com apresentação de trabalho em eventos acadêmico-científicos, publicações diversas, participação em projetos de pesquisa, de formação para a docência e de extensão. Também são citadas atividades de vivência profissional a exemplo de estágios de enriquecimento curricular e outras atividades acadêmicas, científicas ou profissionais relacionadas diretamente ou indiretamente à formação do pedagogo. O anexo 1 da Resolução CCP nº. 001/2007 estabelece os documentos comprobatórios para integralização dos créditos relativos às ATP e o Anexo 2 discrimina o número de créditos a ser integralizado pelo aluno.

educação básica, da educação infantil e dos anos iniciais especificamente, e que atualmente este lugar é a graduação em Pedagogia “*então nesse sentido eu acredito que essa deveria ser a tarefa principal do curso*”. Contudo “*nada impede que alguns alunos se aprofundem seja na pesquisa, seja na gestão no sentido mais estrito, ou também na atuação não escolar. Eu acho que há espaço para isso tudo*”. Em seu entendimento, o modelo adotado no Brasil não é o único possível, uma vez que outros países adotam modelos distintos de formação de professores, nos quais as instituições responsáveis por esse preparo não são universitárias, os docentes não são acadêmicos, mas sim professores com grande tempo de experiência, as aulas têm caráter mais prático e visam promover uma reflexão sobre o cotidiano escolar.

*“No Brasil você tem uma diferença, o curso de Pedagogia nas universidades federais sobretudo, nas grandes universidades, ele tende a ser voltado muito para a pesquisa e a se distanciar muito dessa prática da sala de aula. Já os cursos das instituições menores, a maioria delas particular, tendem a ter um caráter mais prático um pouco, mas o que não significa também que seja de qualidade. Então as vezes você tem uma prática também sem teoria e uma teoria sem prática. Eu não estou dizendo com isso que sempre nas federais seja uma teoria sem prática nem que nas particulares seja uma prática sem teoria, mas eu digo o seguinte, o balanço entre essas duas coisas ele é difícil de ser feito”* (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).

Em relação aos desafios enfrentados por instituições que como a FaE formam pedagogos, o professor “a” reflete que há questões difíceis de superar e que a própria tarefa de reformar a matriz curricular se constituiu em grande desafio:

*(...) as pessoas às vezes fazem críticas ao currículo como se fosse simplesmente... fosse possível fazer diferente, eu acho que sinceramente, modéstia à parte, que a gente fez o melhor currículo naquele momento, e... eu não consigo até hoje ver um caminho que tivesse sido melhor. É, porque há essa necessidade de conciliar pesquisa, gestão, docência no mesmo curso, pelas opções de gestão que a gente tem, que é a da gestão democrática, pela opção de pesquisa que é ao mesmo tempo sobre a prática, e... pelo tipo de instituição em que o curso é oferecido, que é uma instituição que por si só concilia essas duas coisas, a docência, a prática, a teoria e o currículo reflete isso tudo* (Excerto de entrevista concedida pelo professor “a”).

Por sua vez, o professor “b” destaca entre os desafios enfrentados por IES que formam pedagogos, os aspectos relacionados ao compromisso da Faculdade de Educação com a qualidade e relevância social da formação ofertada, principalmente tendo em vista a atuação do pedagogo na escolarização das novas gerações. Assim, os principais desafios consistiriam em:

*“Tornar o pedagogo um profissional bastante e suficientemente conhecedor da criança (sua constituição subjetiva, seu processo de aprendizagem e aquisição de saberes, suas potencialidades, os desafios que porta quando apresenta problemas etc). E torná-lo um consistente conhecedor dos processos educativos escolares e não escolares, que ocorrem nos ambientes que acolhem essa criança”.*

Para o professor “c”, em relação aos desafios enfrentados atualmente pelas instituições que formam pedagogos, considera que *“o maior desafio é saber articular teoria e prática e fazer uso da pesquisa para compreender os processos educativos e de ensino-aprendizagem – que ainda são um grande desafio – ensino da leitura, escrita e matemática”*. Dessa forma, o docente enfatiza aspectos relacionados ao cerne da Pedagogia, em especial à relação teoria e prática e sobre como potencializar as contribuições da pesquisa em educação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito a reflexão aqui apresentada sobre o curso de Pedagogia da FaE UFMG, baseada na análise de textos, documentos e de entrevistas com docentes dessa instituição, o reforço da formação para a docência no curso de Pedagogia já tem sido a postura adotada há algumas décadas. Apesar disso, durante a mais recente reforma que elaborou e implementou a matriz curricular em vigor, houve discordâncias e resistências a algumas das orientações das Diretrizes, sendo que a docência como base não foi o ponto mais polêmico, conforme um dos professores. Segundo os entrevistados, essa resistência foi minoritária e decresceu à medida que as discussões avançavam. Ainda assim, isso demonstra a complexidade envolvida em se realizar uma reforma curricular. No caso da graduação em Pedagogia, essa é uma tarefa ainda mais espinhosa, considerando o longo histórico de dissensos em torno dessa formação desde sua institucionalização no Brasil em 1939.

A matriz curricular atual do curso de Pedagogia da UFMG foi alterada considerando-se as orientações da legislação em vigor e as questões mais amplas da educação brasileira, principalmente da educação básica, e também atentando para o contexto contemporâneo, no que diz respeito às demandas de alunos e de professores além das possibilidades de atuação profissional que vem se desenhando para os egressos. Ao longo das últimas décadas, tal como mencionado por um dos professores entrevistados, a formação de especialistas sem vínculo com

a docência perdeu espaço e razão de ser no curso de Pedagogia. Mudanças na sociedade brasileira, com a valorização de formas democráticas de gestão influenciaram fortemente a reorganização do trabalho educativo, com implicações para o papel exercido pelo pedagogo e dessa forma, para o curso de Pedagogia.

A reforma curricular empreendida pós DCNP buscou romper com resquícios da dicotomia docente/especialista na formação do pedagogo egresso da FaE UFMG, e assim, desde sua implementação, todos os pedagogos compartilham uma formação comum e aprofundada, em relação às versões anteriores do currículo, para a docência e a gestão. A demanda por formações para atuação extraescolar também ganhou intensidade, e a maneira como a FaE UFMG respondeu a ela foi por meio da criação da Formação Complementar em Educação Social. A opção por preparar o educador que irá atuar junto a setores marginalizados e /ou em risco social evidencia que a FaE se preocupa em manter seu compromisso com a democracia e a diminuição das desigualdades sociais. A oferta de uma Formação direcionada para a pesquisa, por sua vez, pode ser também compreendida como a busca por manter aberta aos estudantes a possibilidade de aprofundamento do preparo para essa atuação em específico, bem como expressar também que a FaE compreende essa dimensão como parte importante da formação do pedagogo que irá atuar na docência e/ou na gestão educacional. Como a pesquisa também se insere, de certa forma, na parte básica da formação, pode-se afirmar que todos os alunos, com maior ou menor profundidade, receberão os conhecimentos necessários para utilizar em suas práticas profissionais um olhar investigativo tão necessário ao bom andamento seja de processos de ensino e aprendizagem, seja na gestão, coordenação e organização de processos e sistemas educativos, seja na pesquisa em educação desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu*.

A busca pelo equilíbrio das dimensões da docência, da gestão e da pesquisa na formação do pedagogo é de difícil consecução e preocupa não apenas a UFMG, mas as instituições de ensino superior no Brasil de modo geral. Segundo evidenciaram as pesquisas mencionadas anteriormente nesta tese, apesar de avanços há ainda muito o que melhorar nos cursos de Pedagogia. Falta de conexão entre disciplinas, pouca presença dos conteúdos do Ensino Fundamental, problemas na abordagem da Didática e mesmo escassa menção à escola nas ementas de cursos foram detectados por Gatti (2009, 2010); Libâneo (2010) entre outros

pesquisadores que examinaram cursos de Pedagogia em todo o país. Persistem também sérios problemas na educação básica, a exemplo dos *déficits* de aprendizagem exibidos pelos alunos, sendo que o curso de Pedagogia, responsável pela formação de educadores para este nível de ensino, não pode se furtar a tentar auxiliar a responder essas questões, por meio da oferta de uma sólida formação inicial que possa ser aprofundada de forma permanente durante a trajetória profissional dos egressos.

Como citado, a eficiência das alterações e soluções adotadas para delinear a matriz curricular em vigor só poderá ser verificada à medida que se intensificarem a realização de estudos e pesquisas que examinem a adequação da formação às demandas de atuação postas aos egressos. As alterações na sociedade mais ampla e principalmente aquelas relacionadas a mudanças na educação e principalmente na organização do trabalho educativo, entre outros aspectos é que sinalizarão, como tem ocorrido ao longo do tempo, a necessidade (ou não) de nova reformulação do curso, apontando quais serão os tópicos a modificar. Dessa forma, o exame de pesquisas que analisaram os destinos ocupacionais dos egressos de Pedagogia pode contribuir para ampliar a compreensão sobre a relação entre a formação ofertada na graduação e a atuação profissional dos pedagogos, o que pode auxiliar as próprias IES a avaliarem seus projetos formativos. A próxima seção apresenta resultados de estudos e pesquisas com pedagogos, especialmente com egressos da Faculdade de Educação da UFMG.

#### **4.4 Inserção Profissional de Pedagogos egressos da FaE/UFMG**

Os estudos aqui apresentados podem ser agrupados/reunidos de acordo com o enfoque e espectro de análise: exame qualitativo das funções exercidas pelo pedagogo, a exemplo das pesquisas de Barreira (2006) e de Souza (2005); avaliação da formação contemplando setor de atuação e função desempenhada (GOMES, EITERER, 2010; SOARES, SIMÕES, 2004) e aqueles que abarcam todos estes aspectos somados a um exame mais detido acerca da inserção do pedagogo no mercado de trabalho (TAMBINI, 1979, LIMA, 1996). Sendo assim, Barreira (2006) analisou documentos e entrevistou profissionais para examinar as possibilidades e dificuldades vivenciadas por supervisoras educacionais em exercício em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. A autora concluiu que:

“De acordo com os dados coletados, (...) os coordenadores pedagógicos eleitos nas escolas municipais de Belo Horizonte, para substituírem os supervisores educacionais, ainda não construíram uma nova proposta de atuação que os diferenciem substancialmente do modelo antigo de supervisão. Ambos profissionais, presentes na escola pública e privada de ensino, ainda não conseguiram desenvolver um novo modelo de supervisão que lhes dê uma nova identidade” (BARREIRA, 2006, p.9).

Souza (2005) examinou o perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica, tendo entrevistado seis pedagogas que atuavam nesse nível de ensino, além de quatro docentes do curso de Pedagogia da FaE UFMG. O estudo concluiu que:

“As pedagogas entrevistadas pela gestão do Projeto Político Pedagógico da escola, em seus diversos processos estratégicos, revelam a possibilidade de ser o pedagogo um profissional competente, ao exercerem suas funções não se limitando a sua formação, desenvolverem mais o saber-ser, atuarem em meio ao coletivo, solucionarem situações-problema, exercitarem a reflexão crítica, sendo caracterizadas como polivalente e multifuncional” (SOUZA, 2005, p.05).

Entre os estudos que examinaram mais detidamente o perfil socioeconômico e a inserção profissional de egressos de cursos de Pedagogia, e em especial egressos da UFMG, se destaca a pesquisa de Tambini (1979). A análise do estudo de Tambini deve levar em consideração o contexto sócio histórico de sua realização, quando as características do mercado de trabalho eram diversas das atuais. Mesmo assim, algumas das questões analisadas permanecem relevantes, considerando-se que apesar das mudanças sociais e culturais ocorridas nos últimos trinta anos, tais como a intensificação da participação da mulher no mercado de trabalho, permanece a disparidade nos rendimentos recebidos por homens e mulheres e a desvalorização social da carreira de Pedagogia (NÉRI, 2005). Neste sentido, a pesquisa oferece elementos importantes para a análise da trajetória da carreira de Pedagogia e dos pedagogos.

A pesquisa fez parte de Diagnóstico elaborado pela Faculdade de Educação com a finalidade de identificar as condições de oferta do curso de Pedagogia, entre outros aspectos. A autora examinou as funções do curso e caracterizou o perfil socioeconômico do profissional em atuação na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) na década de 1970, utilizando documentos oficiais e resultados de pesquisas com egressos e com alunos matriculados na

Faculdade de Educação da UFMG. Entre os resultados do estudo destacam-se as análises das entrevistas com profissionais e com empregadores. De acordo com os dados 93,8% dos 813 pedagogos da amostra, que atuavam no mercado de trabalho entre 1974 e 1975 pertenciam ao gênero feminino e trabalhavam em todos os tipos de estabelecimentos excetuando-se as empresas. Por sua vez, os egressos do gênero masculino atuavam apenas nas escolas superiores, nos órgãos administrativos e em empresas. Quanto à classe social de origem, os egressos em sua maioria, eram oriundos de famílias das classes populares e filhos de pais com pouca escolaridade.

O estudo apresenta extensa análise sobre diversos fatores relacionados à trajetória profissional dos profissionais, tais como os níveis de absorção dos pedagogos pelo mercado de trabalho; as funções desempenhadas, o grau de (in) satisfação no exercício da profissão e as estratégias utilizadas para acesso ao emprego. No tocante às opiniões dos egressos sobre a qualidade da formação recebida na graduação e sua relação com as exigências do mercado de trabalho, apesar de boa parte considerar ter recebido formação adequada parcela expressiva apontou insuficiências nos estágios, na atualidade das disciplinas e no excesso de teoria em detrimento da prática, opiniões semelhantes às expressas por empregadores. Ao discutir as consequências da inexistência de associações de classe que defendessem os interesses dos pedagogos<sup>56</sup>, fato que se mantém ainda nos dias de hoje, Tambini argumenta que:

“(…) Pedagogia é, portanto, uma profissão “indefesa” na medida em que não dispõe de uma entidade de classe que possa lutar pelos interesses e direitos profissionais, proteger e incrementar satisfatoriamente a profissão. Assim, enquanto associações de classe como a Ordem dos Advogados do Brasil (...) controlam o ingresso de profissionais qualificados no mercado e garantem o exercício apenas aos legalmente habilitados, os pedagogos assistem (...) à penetração de outros profissionais em seu campo de trabalho sem nada poder fazer (TAMBINI, 1979, p.258)”.

Dessa forma, a autora expressava visão bastante crítica acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho aos pedagogos em atuação na RMBH nos anos 70 e defendia a adoção de medidas que proporcionassem melhorias na formação ofertada e na conscientização dos

---

<sup>56</sup>Tramitam atualmente na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2508/2007 que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Pedagogia e o Projeto de Lei 4746/1998 que dispõe sobre o exercício da Profissão de Pedagogo. Ambos tiveram suas redações finais aprovadas e atualmente ambos aguardam apreciação pelo Senado Federal.

pedagogos em torno da defesa de seus interesses como classe profissional. Contudo, a discussão sobre a criação de conselho de classe para a Pedagogia, não pode desconsiderar as condições específicas desta profissão. Assim, não obstante ser válida e justa a luta por melhores condições salariais e de trabalho, no caso da carreira docente, finalidade atual do curso de Pedagogia, as remunerações pagas aos profissionais, em especial no setor público, dependem em muito de aspectos políticos e da capacidade de estados e municípios em arcarem com os valores pagos a estes profissionais.

Como já mencionado, apesar de ter sido definido em Lei o pagamento de piso salarial aos docentes da educação básica brasileira, vários estados ainda não o fazem. Assim, pode-se questionar se a existência de um conselho profissional poderia por si só reverter essa situação em favor dos pedagogos. Além disso, o argumento de que o Conselho defenderia o campo de atuação dos pedagogos impedindo sua invasão por outros profissionais, é de difícil sustentação. Isto porque, conforme discutido anteriormente nesta tese, as funções exercidas pelo pedagogo não são exclusivas deste profissional. Dessa forma, mesmo que o pedagogo detenha um saber específico adquirido com um nível de profundidade que somente a licenciatura em Pedagogia pode propiciar, o advento da gestão democrática da escola abriu a possibilidade de que os demais educadores exerçam algumas das atividades atribuídas ao pedagogo, principalmente as relativas a gestão escolar.

Na década de 1990, estudo realizado também na Faculdade de Educação da UFMG por Lima (1996), avaliou a “situação dos Pedagogos formados pela FaE no período de 1992 a 1994 no mercado de trabalho”. De acordo com a autora, a realização do estudo se relacionava às discussões realizadas no Colegiado da Faculdade, sobre a organização curricular em vigor à época. Esperava-se que a pesquisa colaborasse para a obtenção de informações sobre a adequação da formação ofertada aos desafios postos pelo mercado de trabalho e pela sociedade de modo geral e ainda respondesse:

“(...) quais são as alterações que se fazem necessárias nesta formação? Devemos formar generalistas ou especialistas? O pedagogo (especialista) formado pela Fae UFMG estaria

atuando em escolas? Que tipo de escolas? Atuaria como especialista ou professor? Como manter um equilíbrio entre demandas do mercado e necessidades sociais para a educação na formação do pedagogo?” (LIMA, 1996, p.1).

O contexto de inserção destes profissionais no mercado de trabalho quando da realização da pesquisa era caracterizado, entre outros fatores, por uma importante restrição, uma vez que, segundo a autora, a rede estadual de ensino não contratava pedagogos há alguns anos, assim como a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que questionava “(...) a viabilidade de fazer um concurso para especialistas, alegando a necessidade de revisão do papel social deste especialista” (LIMA, 1996, p.3). Entre outros objetivos, o estudo intentava esclarecer os destinos profissionais destes egressos no mercado de trabalho, tendo em vista sua não absorção pelas redes estaduais e municipais de ensino, colaborando desta maneira para indicar, neste contexto, a “(...) qualidade desta formação e do seu sentido social” (LIMA, 1996, p.3). Participaram do estudo 146 pedagogos graduados nos anos de 1992, 1993 e 1994, selecionados a partir de um universo de 330 que concluíram o curso nos anos citados. Os entrevistados responderam questionários enviados pelo correio ou por telefone, sendo que 96% eram mulheres e apenas 4% homens. No tocante às habilitações<sup>57</sup>, a maior parte optou por Supervisão Escolar (42,2%) e Orientação Educacional (23,4%), sendo que apesar das redes públicas naquele período não contratarem especialistas “(...) a partir de 1986 a opção pela supervisão aumentou, assinalando que o grupo de pedagogos buscou nesta opção alternativas de atuação e ou de oportunidades no mercado de trabalho” (LIMA, 1996, p.3).

Do total de entrevistados, apenas 8% estavam desempregados. Quanto ao setor de atuação, 85,5% eram empregados e 6,5% atuavam por “conta própria” como proprietários de “pequenas escolas”. Possuíam mais de um “vínculo empregatício ou função” 17,2% dos profissionais. Para 38,4% dos pedagogos, o magistério de 1º grau era a área de atuação principal, ou seja, a fonte de maior renda. A atuação na categoria denominada no estudo de “outra área” que englobava “serviços administrativos em empresas públicas e particulares”, figurava em segundo lugar no quesito principal fonte de renda, apontada por 20,5% dos egressos. Em terceiro lugar, a principal fonte de renda era a supervisão pedagógica (12,3%). Quanto à renda mensal é:

---

<sup>57</sup> Quando da realização do estudo de Lima, o graduando cursava obrigatoriamente a habilitação para o magistério e poderia optar por uma outra entre as disponíveis: Orientação Educacional de 1º ou 2º graus, Supervisão Escolar de 1º ou 2º graus; Administração Escolar; Inspeção Escolar.

“A faixa salarial de 9 ou mais salários mínimos que concentra o maior percentual de profissionais (24,7%) é explicada pelo fato de estes profissionais estarem na rede Municipal em sua maioria (...). A segunda faixa de maior concentração é de 5 a 6 salários mínimos (21,2%) e engloba pessoal que atua nas redes privadas e estaduais de ensino. (...) Dos 31,5% dos pedagogos que se encontram na faixa salarial de 0 a 4 salários mínimos, muitos estão em atividades não relacionadas a área de sua formação” (LIMA, 1996, p.25).

Lima aponta a rede municipal de ensino como o destino preferencial dos pedagogos entrevistados (31,5%), seguida pela rede privada (17,8%) e pela estadual (16,4%). Comparando os resultados de seu estudo com os de Tambini (1979), a autora afirma que apesar de ambos concluírem que a escola consistia no principal empregador dos entrevistados, uma diferença importante separava os resultados das duas pesquisas, uma vez que enquanto a pesquisa de Tambini constatou que os Pedagogos eram contratados como “Especialistas em Educação” ocupando cargos técnicos, os seus dados “(...) revelam uma situação inversa com 46% dos Pedagogos na docência de 1º e 2º graus contra 20% em cargos técnicos”. Essa inversão no tipo de função desempenhada pelos pedagogos em relação ao estudo realizado na década de 1970, poderia estar associada a uma “(...) progressiva necessidade de maior qualificação dos elementos envolvidos no ensino de 1º grau, principalmente visando interferir na problemática do fracasso escolar” (LIMA, 1996, p.26).

Os entrevistados responderam a questões sobre a “formação recebida na FaE e as mudanças ocorridas após a formação” sendo que 41,1% apontaram alterações “profissionais e na remuneração”; 35% afirmaram não ter ocorrido alteração, 16,4% obtiveram “mudanças profissionais apenas” e 5,5% “somente alterações na remuneração”. A “satisfação com relação ao trabalho atual” foi apontada por 56,2% dos pedagogos, enquanto 43,8% se disseram insatisfeitos sendo que destes, 36% não especificaram o motivo da insatisfação. Entre os que o fizeram, a insatisfação com as condições de trabalho foi apontada por 70,7% e com o salário por 29,3%:

O maior nível de insatisfação (...) foi (...) explicitado nas seguintes expressões: “o magistério é uma profissão desvalorizada”, “a escola não apresenta condições de melhora”, “o governo não valoriza o professor”. (...). Dentre os pedagogos que estão satisfeitos, 23,1% não justificaram o motivo da satisfação. Na categoria que detém o maior percentual (63,5%), as respostas

apontaram para aspectos como “crescimento pessoal”, à possibilidade de poder intervir no seu processo de trabalho, na ajuda aos alunos, no crescimento profissional, na aquisição de conhecimentos (LIMA, 1996, p.29-30).

Demonstraram possuir expectativas positivas em relação às perspectivas profissionais 88% dos entrevistados. As expectativas foram categorizadas no estudo em “acadêmico-científicas”, “profissionais” e “outras”. As primeiras diziam respeito à intenção de prosseguir os estudos em pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* e as profissionais englobavam expectativas de aprovação em concursos públicos, obtenção de rendimentos mais elevados e melhores condições de trabalho. Em oposição, os 6% que vislumbravam expectativas negativas consideravam a Pedagogia como “área profissional com poucas possibilidades de ascensão” e afirmaram não possuir nenhuma perspectiva quanto ao futuro profissional.

Gomes e Eiterer (2010)<sup>58</sup>, coordenaram estudo sobre a inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Apoiada pela Pró Reitoria de Graduação por meio do Programa de Aprimoramento Discente (PAD), a pesquisa analisou dados referentes a egressos que concluíram a graduação entre os anos de 2003 e 2005. Realizada no contexto de adaptação da matriz curricular do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006, a pesquisa objetivou ampliar o conhecimento acerca dos destinos ocupacionais dos egressos da Faculdade de Educação da UFMG, colaborando para a obtenção de informações que subsidiassem a reforma curricular a ser realizada.

Tendo em vista que os alunos que compuseram a amostra examinada no estudo haviam se formado sob o modelo implementado a partir de 2000, que estabeleceu quatro formações complementares (Educação Infantil, Gestão Democrática da Escola e Coordenação Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, Leitura e Escrita), a pesquisa teve como finalidade “verificar o impacto da formação por nós desenvolvida e seus reflexos no mercado de trabalho, já que optamos pela dupla formação de nossos alunos em 2000” (GOMES, EITERER, 2010, p.189). As autoras afirmam que aquele modelo formativo, não obstante

---

<sup>58</sup> Foram publicados dois artigos que relatam os resultados dessa pesquisa com os egressos da EJA, (GOMES, EITERER, 2010; SANTOS, FREIRE, 2010) sendo que os dois subsidiaram a construção da análise aqui apresentada.

englobar dimensões essenciais da formação e atuação do pedagogo, implicaria em uma dicotomização da formação, separando de um lado a formação para a gestão e do outro a formação para a docência na educação infantil e no ensino fundamental. Dessa forma, seria necessário encontrar alternativas para não dissociar estas duas dimensões essenciais que deveriam fundamentar a formação de todos os pedagogos.

Durante o ano de 2006, os egressos responderam questionário que inquiria sobre setor de atuação, função desempenhada e contribuição da formação recebida na graduação para o exercício profissional. Foram localizados e responderam ao questionário aplicado por telefone e/ou *email* 80% dos concluintes do curso entre os anos de 2003 e 2005. De um universo de 329 egressos, 247 foram entrevistados, sendo que destes, 203 possuíam vínculo empregatício no momento da entrevista. Quanto ao setor de atuação, a escola assim como nos estudos anteriores permanecia como principal empregador, sendo o local de trabalho para 72% (147) dos pedagogos com vínculo formal de trabalho, que em sua maioria atuavam em escolas da rede pública. Nas escolas, as principais funções exercidas pelos entrevistados eram, respectivamente, professor, educador infantil e pedagogo. Minoria na amostra (28%/56) os egressos que atuavam em outros setores que não a escola, desempenhavam atividades como oficial judiciário, analista de sistemas, bancários, recepcionista, comerciantes, digitador, vendedores, entre outras.

De forma semelhante ao verificado por Lima, que identificou como de maior prevalência entre os egressos a opção por formações vigentes à época e relacionadas a Gestão (supervisão e orientação), Gomes e Eiterer verificaram que a formação complementar em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica foi escolhida por um maior número de respondentes (79,3%), seguida por Alfabetização, leitura e escrita (28%) e por Educação de Jovens e Adultos (11,33%). A formação complementar em educação infantil foi a que menos despertou interesse entre os pedagogos, tendo sido escolhida por apenas 5% dos entrevistados. Não obstante ter sido a opção da maioria dos egressos, somente 40 dos 74 entrevistados que optaram pela formação em Gestão atuavam em funções correlatas. Entre os que exerciam atividades relacionadas a gestão escolar (40 entrevistados), as funções mais frequentemente desempenhadas eram, respectivamente, supervisores e coordenadores pedagógicos, secretários escolares, diretor ou

vice-diretor, auxiliar de biblioteca escolar, orientador educacional, entre outras funções. Disseram atuar como pedagogos 11 dos respondentes. Um egresso era proprietário de uma escola. Em relação as instituições de ensino nas quais os pedagogos desempenhavam suas funções, as escolas da educação básica eram maioria (144), enquanto 10 respondentes atuavam em universidades.

Os pedagogos foram também inquiridos sobre a formação recebida na graduação em pedagogia. A pergunta foi formulada de modo a permitir aos entrevistados tecer suas considerações sobre os fatores que considerassem mais relevantes, tendo sido identificadas as cinco categorias mais frequentemente mencionadas: “natureza do curso, estágio, inserção no mercado de trabalho, avaliação das disciplinas e contato com egressos”. Dessa forma, 42% consideram que o curso trouxe aportes tanto teóricos quanto práticos para suas atuações profissionais, enquanto 17,46% entendem que há na formação um desequilíbrio na relação teoria e prática em detrimento da prática. Para 0,39% seria preciso incluir na matriz curricular mais aportes teóricos enquanto 3,17% enfatizam que o curso de pedagogia deveria preparar os egressos para a atuação também em espaços não escolares. Sobre as condições de realização dos estágios curriculares, 5,55% avaliam ser necessário ampliar o número de estágios durante o curso enquanto 2,38% entendem que as horas de estágio realizadas são suficientes.

Para os que mencionaram especificamente a conexão entre o curso e o mercado de trabalho, 1,98% pensam que a formação recebida “não ajuda nem atrapalha” enquanto 1,19% avaliam “que o curso auxilia na entrada no mercado de trabalho. Consideram que as disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação e às metodologias de ensino são as que mais colaboraram para sua formação profissional 8,3% dos respondentes. As principais críticas apontaram a desatualização de algumas disciplinas específicas (6,7%), a necessidade de ampliação do número de disciplinas dedicadas a educação (5,15%) e a introdução na matriz curricular de disciplinas voltadas à tecnologia e também a conteúdos da estatística (2,38%). Pedagogia empresarial como formação ofertada na pós-graduação *lato sensu* foi mencionada por 0,79% dos entrevistados. Menos de 1% dos respondentes (0,79%) afirmaram que a FaE mantém pouco contato com seus egressos. Os excertos das respostas ilustram a percepção dos respondentes acerca da formação recebida na graduação em Pedagogia:

“(...) a prática difere muito dos estágios” vivenciados na graduação, que “a FaE prepara muito para a pesquisa”, “o curso precisa atender à prática”, “nível teórico do curso é excelente e se destaca”, “egressos da Fae como mais embaixadas teoricamente e questionadoras”, “o curso dá embasamento à ação”, “para a atuação na educação infantil e no ensino fundamental falta prática”, “falta estender às escolas os resultados das pesquisas” (GOMES, EITERER, 2010, p.202).

Em geral os egressos mostram-se satisfeitos com o curso de Pedagogia, que teria colaborado principalmente ao permitir que os entrevistados desenvolvessem o pensamento crítico e a capacidade de reflexão acerca da prática profissional. A carga teórica, que seria excessiva na opinião de parte dos entrevistados, teria contribuído, por outro lado, para que adquirissem os fundamentos necessários para a atuação profissional na escola, ao colaborar para que compreendessem sua estrutura e funcionamento, tendo em vista tanto sua dinâmica interna e as relações entre os diversos atores sociais nela envolvidos, quanto suas conexões com a sociedade mais ampla. Assim os entrevistados que avaliaram positivamente o curso disseram possuir os conhecimentos e as habilidades necessárias para atuar na gestão escolar bem como na docência.

Gomes e Eiterer ressaltam que, de modo geral, os entrevistados reconhecem a função e relevância da teoria como parte essencial da formação do pedagogo, ressaltando contudo, a necessidade de maior conexão entre teoria e prática durante o curso, tendo sido sugerida, por um dos entrevistados, a realização de residências supervisionadas e/ou de internatos rurais. Foram sugeridas ainda a inclusão na formação do pedagogo, de conteúdos relacionados a educação social, a pedagogia hospitalar e empresarial. A baixa remuneração média dos pedagogos seria, de acordo com parte dos egressos, elemento que desestimularia e/ou adiaria o ingresso do pedagogo no mercado de trabalho. A inexistência de conselho profissional foi mencionada como fator negativo para os pedagogos e que se relacionaria aos salários baixos e “invasão” do seu espaço de atuação por outros profissionais, tal como apontado por Tambini em 1979. Sobre o predomínio da escola como destino ocupacional dos pedagogos da amostra, as autoras se interrogam se os espaços não escolares seriam setores de atuação pouco frequentes entre os pedagogos devido a formação em pedagogia privilegiar o preparo para atuação na escola, ou se isso ocorreria devido a baixa demanda dos setores não escolares por este profissional. As autoras enfatizam que o curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG visaria formar profissionais da educação aptos a colaborar para melhorar a qualidade da educação em nosso país, estando assim “comprometido com um projeto de transformação social” (GOMES, EITERER, 2010, p.204).

Entre as sugestões feitas pelos egressos, são destacadas a ampliação da carga horária das atividades práticas, a maior proximidade entre as discussões teóricas e a realidade concreta da prática profissional, aumento da carga horária e modificação dos estágios de forma a permitir uma supervisão e acompanhamento mais próximo do estagiário. Foram sugeridos ainda a permanência da disciplina Estatística na matriz curricular, a inclusão de tópicos relacionados às tecnologias além de aprofundamento das discussões acerca da educação inclusiva e a inserção no currículo de temáticas pouco abordadas, voltadas principalmente para a atuação do pedagogo em espaços não escolares, a exemplo da pedagogia empresarial e hospitalar. As disciplinas mais frequentemente mencionadas em virtude de sua relevância para a prática profissional dos egressos foram Didática (14,3%) e Psicologia da Educação (10,6%). Não obstante, parte dos entrevistados considerou que a Disciplina Didática deveria ser reformulada, passando a instrumentar, de forma mais incisiva, a prática profissional. Considerando a prevalência, entre os pedagogos, da atuação em espaços escolares, as autoras questionam se a formação em Pedagogia deveria incluir o preparo do profissional para atuar também em espaços não escolares. As autoras mencionam especificamente a formação do educador social, que ocuparia espaço importante na matriz do curso ofertado pela FaE bem como seria previsto pelas DCNP (2006).

#### **4.4.1 Estudos sobre formação e atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia da FaE UFMG: a habilitação EJA <sup>59</sup>**

Soares e Simões (2004a, 2004b), em estudo anteriormente mencionado, pesquisaram a formação e a atuação profissional de egressos da modalidade EJA do curso de Pedagogia da FaE UFMG. Os autores conseguiram contatar 120 dos 142 pedagogos que desde a criação da modalidade no curso haviam optado por essa formação. Destes 111 concluíram a graduação e compuseram a amostra da pesquisa, sendo que 90 responderam ao questionário semiestruturado. Entre os respondentes ao questionário foram selecionados 20 egressos para a realização de entrevista. Conforme os dados obtidos, 20% dos respondentes ao questionário atuavam em funções relacionadas à EJA, 50% atuavam no setor educacional em funções não

---

<sup>59</sup>Na presente seção são utilizados como referenciais três artigos que relatam os resultados da pesquisa de Soares e Simões, todos publicados em 2004, sendo que um deles se encontra disponível online em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais14/Sem01/C01017.doc](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais14/Sem01/C01017.doc)

relacionadas à EJA e 30% atuavam em outras áreas que não a educação. Entre os que atuavam com EJA, nove estavam vinculados à rede municipal de ensino e os demais atuavam em cursos de EAD, em atividades ligadas às pastorais católicas, projetos de extensão da UFMG, na rede privada de ensino, no Centro de Educação Continuada da Secretaria de Educação Estadual, aulas particulares, na APAE e com formação de professores leigos. No que diz respeito ao perfil socioeconômico, 52% eram filhos de pais e mães com pouca escolaridade (1º grau incompleto), o que levou os autores do estudo a refletir se essa seria uma situação que teria influenciado a opção pela habilitação em EJA. Quando a trajetória escolar anterior, 69% (60) cursaram a educação básica na rede pública, sendo que destes 38% eram egressos do magistério. Possuíam experiência com EJA anterior à graduação 46% dos respondentes, dos quais 16 cursaram magistério, o que segundo os autores pareceu não influenciar diretamente a opção por atuar na EJA: “analisando a natureza das vivências com a EJA, constatamos uma multiplicidade de respostas, as quais independiam do curso de magistério” (SOARES e SIMÕES, 2004b, s/p).

Sobre a inserção profissional, o estudo concluiu que todos os egressos que atuavam na EJA atendiam adultos pobres, sendo que parte deles possuía outras fontes de renda, em sua maioria no setor educacional. Alguns dos respondentes atuavam de forma voluntária na EJA. Quanto à motivação para opção por essa habilitação/formação complementar, a maior parte declarou possuir algum tipo de experiência prévia com adultos antes do ingresso na graduação, principalmente em movimentos sociais e ações com as camadas populares. Em relação ao tipo de experiência prévia com EJA: “(...) 10% atuaram no ensino formal, 20% no trabalho voluntário, 40% em projetos (em sua maioria nos oferecidos pela UFMG) e 30% em outras atividades” (SOARES e SIMÕES, 2004b, s/p). Entre as razões apresentadas para justificar a opção pela formação em EJA, 61% responderam possuir interesse em conhecer a área, 24% disseram que optaram porque já atuavam nessa área, 1% por eliminação e 14% outros motivos não mencionados. As principais expectativas dos entrevistados acerca do curso consistiam em adquirir conhecimentos que contribuíssem para suas práticas profissionais nessa modalidade de ensino:

“Além disso, pretendiam também adquirir conhecimento sobre: as pesquisas desenvolvidas, os projetos implementados, o currículo específico para esta modalidade de ensino, o público a ser atendido, o modo como se alfabetiza os adultos, a metodologia (como ensinar) e os materiais didáticos específicos, a legislação e as propostas para EJA, as dificuldades do aluno de EJA no processo de aprendizagem, os espaços de educação não escolares, as políticas públicas em EJA, a história da EJA e a obra de Paulo Freire” (SOARES e SIMÕES, 2004b, s/p).

Como justificativas para a não atuação na área da EJA, as principais respostas apontaram, respectivamente: poucas oportunidades de trabalho disponíveis uma vez que “as instituições só contratam estagiários, que o retorno financeiro é pequeno ou, ainda, que a tênue ligação entre universidade e mercado de trabalho dificulta a inserção neste” (Soares e Simões, 2004, s/p), a atuação em outras áreas impossibilitando trabalhar com EJA e por fim razões de ordem pessoal. Em alguns casos, a visão acerca da formação em EJA era pautada por demasiado idealismo sobre o potencial dessa modalidade de educação para promover mudanças e diminuir disparidades sociais. Foram também citadas as expectativas de que a formação em EJA permitisse ao egresso adquirir um diferencial no mercado de trabalho e assim ampliar as possibilidades de inserção profissional. Contudo, alguns respondentes relataram que a ampliação das chances de inserção profissional na área não chegaram a se concretizar após a conclusão da graduação.

Conforme o estudo, a visão da EJA, por muito tempo vinculada à caridade e a precariedade das ações educacionais dirigidas de forma improvisada a um público predominantemente oriundo das camadas populares teria deixado como marcas até os dias atuais a concepção de que qualquer pessoa com um pouco de instrução seria capaz de atuar nessa área, o que tornaria desnecessária a contratação de profissionais especificamente formados para esta atividade. Essa concepção prejudicaria a inserção profissional de parte dos egressos entrevistados no estudo, uma vez que vivenciaram dificuldades como ter de atuar de forma voluntária, ou seja, sem remuneração ou perder postos de trabalho para pessoas sem formação na área. Não obstante, alguns entrevistados afirmaram ter conseguido ocupar determinados postos de trabalho devido à formação em EJA.

“Desse modo, de um lado, os entrevistados reconhecem a existência de múltiplos espaços em que o educador de EJA pode atuar; de outro, julgam o campo de trabalho bastante restrito. Essa última representação é particularmente forte entre os egressos que não atuam especificamente com jovens e adultos (...)O campo parece ainda mais restrito, na visão desses entrevistados, na medida em que, para nele se inserir, seria necessária uma indicação de quem já trabalha em lugares onde esse tipo de educação é ofertada(...)Muitas vezes uma estabilidade profissional já adquirida e a visão de que o campo da EJA é restrito para atuação fizeram com que muitos sujeitos não investissem muito na procura por trabalho na área. Em outros casos, algumas tentativas frustradas levaram a desistirem de buscar uma atuação no campo” (SOARES e SIMÕES, 2004, p.35).

Em relação as percepções dos docentes da Faculdade de Educação entrevistados no estudo, os autores afirmam que foi ressaltada a necessidade de que a UFMG colaborasse de forma mais incisiva para a consolidação do campo da EJA, “(...) ainda caracterizado por uma dispersão” (SOARES e SIMÕES, 2004, p.35). Neste sentido, afirmaram ser preciso divulgar de forma mais incisiva a existência da habilitação, de forma a colaborar para ampliar as possibilidades de atuação e inserção profissional dos egressos, mencionando por exemplo que seria importante que as secretarias de educação passassem a elaborar e publicar editais de concurso que destinassem vagas para pedagogos com essa formação específica. Em suma, ressaltam ser preciso lidar com os conflitos “entre a formação e o mercado, pois ao mesmo tempo em que é preciso contemplar as demandas do campo de trabalho, é necessário questioná-lo e fazê-lo avançar” (SOARES e SIMÕES, 2004, p.35).

Os estudos com egressos da FaE UFMG aqui comentados, demonstram que ao longo das décadas, a escola tem se mantido como o principal destino ocupacional dos pedagogos. Não obstante, houve variação nas atividades exercidas por estes profissionais, e assim, enquanto nos anos 1970 a atuação predominante era voltada para funções técnicas, nas décadas de 1990 e 2000 a docência era exercida pela maioria dos egressos. Essas alterações ocorreram também nas matrizes curriculares e nos objetivos do curso, que progressivamente se aproximaram da docência. No contexto atual, tem se intensificado a desvalorização social da docência, o que se reflete no desinteresse das novas gerações por essa atividade, e também, conforme afirmou um dos professores entrevistados neste estudo, torna ainda mais complexo o desafio assumido pelas IES de formar profissionais para uma atuação pouco valorizada socialmente. Tendo em vista este contexto, não surpreende a recorrência, em todas as pesquisas com egressos aqui examinadas, da insatisfação com os rendimentos e/ou com as condições de trabalho. Sendo assim, o exame das relações entre formação e inserção profissional de graduados em Pedagogia deve necessariamente levar em consideração as questões relacionadas a essa carreira. O próximo capítulo apresenta a análise das percepções de pedagogos sobre a formação recebida na Faculdade de Educação da UFMG, de forma a colaborar para a compreensão das relações entre formação e atuação profissional.

## **CAPÍTULO CINCO: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS SOBRE SUA FORMAÇÃO**

Neste capítulo é apresentada uma análise acerca da formação de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG graduados entre os anos de 2000 e 2011, o que é feito por meio do exame de dados coletados através da aplicação de questionário aos egressos. Esta análise tem início com a apresentação do perfil socioeconômico dos pedagogos, sucedida pelo exame de informações sobre sua trajetória na graduação, o que inclui desde as motivações que guiaram a escolha do curso, passando pela opinião acerca das características da formação, tais como a adequação das disciplinas, a pertinência e acompanhamento dos estágios, as habilitações e/ou as formações complementares cursadas.

### **5.1 A coleta de dados – o questionário semiestruturado aplicado aos egressos**

Como mencionado, este capítulo reúne a análise das percepções dos respondentes ao questionário sobre diversos aspectos relacionados à sua formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG. Foram aplicados questionários a graduados entre 2000 e 2011. Para obtenção dos dados que permitissem o envio do questionário aos egressos foi efetuada solicitação formal ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da universidade. Não obstante o Projeto da pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG em 04 de setembro de 2012, sob o número CAAE 05077512.0.0000.5149, e de nele constar a descrição dos procedimentos metodológicos, os objetivos da pesquisa e o comprometimento com a confidencialidade das informações fornecidas pelos sujeitos participantes do estudo, houve certa demora para a liberação dos dados para contato com os egressos, o que somente ocorreu após reiteradas solicitações que esclareceram novamente os objetivos da pesquisa e a natureza do estudo, tendo sido necessária também a assinatura de documento por meio do qual a pesquisadora se comprometia a utilizar os dados apenas para os fins da pesquisa em realização.

Como anteriormente mencionado foi liberada listagem contendo os nomes, formas de ingresso no curso, ano de início e de conclusão, turno em que cursaram a graduação, gênero, telefone e *email* institucional<sup>60</sup> de todos os egressos formados entre 1998 e 2011, perfazendo um total de 1905 graduados. Destes, 215 constavam mais de uma vez na lista, por terem cursado mais de uma habilitação. Considerando-se apenas o primeiro ingresso dos pedagogos na universidade, o total de graduados no período é de 1.690. Do total de egressos cujos dados constavam da listagem fornecida pelo DRCA, 579 informaram *email*, sendo todos e-mails institucionais, o que de certa forma dificultou o contato com parte dos graduados, tendo em vista que ao término do vínculo com a universidade, boa parte deixa de acessar este endereço. Apesar do número relativamente elevado de pedagogos que informaram *email* ao DRCA, sua concentração em períodos mais recentes (a partir de 2006), somada à já citada dificuldade para contato motivou a opção de enviar o questionário para todos os graduados no período delimitado para estudo cujo *email* constasse da listagem fornecida pelo DRCA, esperando-se assim aumentar as chances de obtenção de respostas.

A partir dessa listagem, em outubro de 2013 o questionário semiestruturado foi enviado através do *Google Docs* para o *email* dos egressos, juntamente com o *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme anteriormente mencionado, foi necessário utilizar estratégias diversas tendo em vista ampliar o número de respondentes, ao final das quais atingiu-se o número de 59 respondentes. O primeiro bloco das questões solicitava ao egresso fornecer informações pessoais, tais como faixa etária, gênero, estado civil, cor/raça, informações sobre escolaridade e profissão materna e paterna. Um segundo grupo de perguntas incluía questões sobre motivação para escolha do curso de Pedagogia no vestibular, realização de outra graduação e continuidade de estudos na pós-graduação. O terceiro era voltado especificamente para a análise da formação recebida durante a graduação, sendo os egressos inquiridos sobre habilitação ou formação complementar cursada, opinião sobre o modelo curricular em vigor quando alunos do curso, adequação da formação ofertada pela Faculdade de Educação ao exercício de funções docentes e / ou não docentes e ainda sobre a finalidade da formação e o perfil de profissional formado, entre outras questões que buscaram identificar a opinião dos entrevistados sobre o curso. O último grupo de perguntas era voltado para o exame

---

<sup>60</sup> Por ocasião da matrícula, o estudante tem a opção de informar um e-mail pré-existente para contato com a UFMG ou então criar um e-mail institucional vinculado a universidade.

da inserção profissional dos entrevistados, incluindo tipo de vínculo profissional atual, função (ões) desempenhada (s), setor (es) de atuação, rendimentos percebidos, jornada de trabalho, opinião sobre formação recebida na UFMG e inserção profissional, atuação em espaços escolares ou não escolares e sobre prestígio do pedagogo em nossa sociedade.

Os dados coletados juntos aos egressos foram tabulados e analisados mediante utilização do *software Statistic Package for the Social Science (SPSS)* versão 22.0, que permite estabelecer relações entre as variáveis analisadas, de forma a compor um perfil dos respondentes, verificando a existência de variações nos rendimentos associados a fatores como setor de atuação, tempo de experiência profissional, número de ocupações, realização de pós-graduação entre outros. Apesar das dificuldades para obtenção dos dados, considera-se que a aplicação do questionário permitiu obter um rico conjunto de informações sobre os egressos, perfazendo diferentes dimensões de sua trajetória acadêmica e profissional, cobrindo um período de tempo relativamente amplo, o que possibilitou aliar tanto a análise das opiniões de egressos formados há mais tempo (16 anos) quanto aqueles graduados mais recentemente (5 anos). De forma a manter a confidencialidade dos dados e preservar a identidade dos egressos que colaboraram respondendo ao questionário, optou-se na análise aqui apresentada por identificá-los somente por meio de uma sequência numérica: respondente 01, respondente 02 e assim sucessivamente. A próxima seção apresenta o perfil socioeconômico dos respondentes, sendo essa análise sucedida pelo exame dos dados sobre formação acadêmica e atuação profissional dos participantes da pesquisa.

## **5.2 Perfil socioeconômico: gênero, cor/raça e faixa etária**

Os respondentes ao questionário formam um grupo que confirma os resultados de estudos e pesquisas sobre o perfil dos pedagogos brasileiros: mulheres, estudantes com origem predominante nas classes populares, filhos de pais e mães com pouca escolaridade, para os quais a posse de diploma superior significa a ampliação e ou mesmo viabilização das chances de mobilidade social. Gatti e Nunes (2009), conforme anteriormente mencionado, chama a atenção para o fato de mesmo se identificando um perfil predominante entre os professores da

educação básica, ser possível encontrar heterogeneidade neste grupo. De mesmo modo, entre os respondentes ao questionário, ainda que predomine o perfil socioeconômico anteriormente descrito, parte dos egressos é oriundo das camadas médias e tem pais com escolaridade superior.

Examinando a distribuição dos egressos que compõem o grupo analisado conforme a faixa etária, verifica-se que 36% possuíam idade entre 25 e 29 anos quando da aplicação do questionário, com mesmo percentual na faixa etária dos 30 aos 34 anos. Possuíam idade entre 35 a 39 anos 10% dos egressos, sendo que 16,5% tinham idade superior a 40 anos e um respondente tinha entre 20 e 24 anos. No que diz respeito ao gênero, conforme mencionado, entre os respondentes ao questionário predominam egressos do sexo feminino (51/87%). De acordo com o Censo da Educação Superior referente ao ano de 2013, dos dez cursos com maior representatividade feminina Pedagogia era o que apresentava o maior número de matrículas de mulheres (568.030) <sup>61</sup>. A presença maciça de mulheres no curso de Pedagogia é também apontada por estudos que examinaram, entre outros aspectos, o perfil socioeconômico e cultural de graduandos e egressos de cursos de Pedagogia tais como as pesquisas de PEREIRA, 2013; SILVA, 2011; CERONI, 2006; TEIXEIRA, 2002; GATTI, NUNES, 2009; LIMA, 1996; TAMBINI, 1979, assim como nas pesquisas que analisaram o perfil de professores da educação básica (PINTO, 2014, 2011; GATTI, BARRETO 2009; ROSEMBERG, 2001 e de VIANNA, 2002) o que inclui os pedagogos, uma vez que um dos objetivos da graduação em Pedagogia consiste na formação de professores para atuação nos anos iniciais deste nível de ensino. A predominância de mulheres em cursos como Pedagogia reflete a permanência de uma forte associação entre as atividades relacionadas à educação, principalmente à educação infantil e aos anos iniciais da educação básica e certas características atribuídas culturalmente ao gênero feminino, tais como o cuidado e a maternagem (TEIXEIRA, 2002). Essa associação não seria isenta de ambiguidades tendo em vista que essas profissões são pouco valorizadas no que diz respeito à remuneração e guardariam ainda uma “(...) visão da docência como extensão da função da mulher na família”, o que ajudaria “a perpetuar a segregação sexual no mercado de trabalho (...)” (TEIXEIRA, 2002, p.8).

---

<sup>61</sup> Os outros cursos que exibiam em 2013 os maiores números de matrículas de mulheres eram respectivamente administração, direito, enfermagem, ciências contábeis, serviço social, psicologia, gestão de pessoal, fisioterapia e arquitetura e urbanismo conforme dados do INEP MEC disponíveis em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf) Acesso em 04/04/2015

Contudo, a presença majoritária feminina não equivaleria necessariamente a desvalorização de uma profissão/curso, uma vez que carreiras socialmente valorizadas tais como arquitetura e odontologia, escolhidas em sua maioria por mulheres, proporcionam prestígio social e rendimentos médios elevados aos seus profissionais<sup>62</sup>. Diferentemente do que ocorre com a Pedagogia, que prepara para a docência na educação básica, nessas carreiras nas quais a presença de mulheres é mais expressiva do que a de homens, as atividades a elas associadas não são consideradas de menor importância e/ou tidas como fáceis ou executáveis em menor carga horária. Sendo assim, outros fatores, além da presença maciça feminina explicam o baixo prestígio social de certas carreiras. No caso das licenciaturas, a desvalorização atinge não apenas os cursos majoritariamente frequentados por mulheres, a exemplo de Pedagogia, mas também aqueles cursos nas quais há um número maior de alunos do sexo masculino, tais como Física e Química. Como examinado anteriormente nesta tese nos últimos anos a desvalorização da docência tem se traduzido no aumento do desinteresse por essa carreira, o que tem se refletido na queda no número de ingressantes e de concluintes dos cursos de formação de professores. Entre os fatores relacionados à pouca atratividade destes cursos, são frequentemente mencionados a baixa remuneração em comparação com outras carreiras que demandam nível de formação equivalente, a precariedade das condições de trabalho e a desvalorização social do professor, apesar do discurso que atribui à educação papel central para resolução dos mais diversos problemas sociais e econômicos (Gatti 2014, 2009a, 2009b, 2009; Pinto 2014 e Leme,2012).

Não obstante a implementação de políticas de ações afirmativas que visaram reduzir disparidades de acesso à educação superior nos últimos anos, a cor/raça e a origem social continuam atuando como fatores que diminuem as oportunidades de ingresso neste nível de ensino, principalmente em cursos de elevado prestígio social (DIAS SOBRINHO, 2010; MELLO, 2007). Em 2013, enquanto a relação candidato vaga para ingresso em Medicina foi de 49,77, e em Engenharia Química Diurna 24,18, as licenciaturas em Pedagogia (Matutino e Noturno), Matemática (Noturno) e Física (Noturno) apresentaram números bem menores, respectivamente 2,09, 2,59, 2,40 e 2,83<sup>63</sup>. Dessa forma, as licenciaturas, pouco concorridas e

---

<sup>62</sup> De acordo com informações do Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil (2012) disponíveis no sítio eletrônico do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) as mulheres eram 60,59% do total de arquitetos em atividade no Brasil em 2012 Disponível online em <http://www.caubr.gov.br/censo/> Acesso em 13/04/2015

<sup>63</sup> Na UFMG as licenciaturas em Física e Matemática são ofertadas somente no turno noturno.

de acesso mais fácil em comparação a cursos que proporcionam remunerações médias mais elevadas, têm atraído uma clientela que de outro modo teria poucas chances de ingressar no ensino superior, apresentando assim maior presença de pardos e pretos em comparação a cursos como Medicina. A título de exemplo, informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) relativas ao ano de 2011<sup>64</sup> informam que, no que diz respeito a cor/raça 54,2% dos concluintes de Pedagogia eram autodeclarados brancos, 33,7% pardos e 10,1% pretos<sup>65</sup>. Segundo dados do ENADE 2013, referentes ao curso de Medicina, esses percentuais eram respectivamente de 73,6%, 21,3% e 2,3%.

Na UFMG, de acordo com dados do Censo Socioeconômico e Étnico na Graduação, examinados por Peixoto e Braga (2006), referentes ao período de 2003 a 2005, entre a totalidade dos matriculados na universidade no período citado, os autodeclarados brancos constituíam maioria (64,50%), seguidos pelos pardos (22,38%). Pretos, amarelos e indígenas eram minoria entre os ingressantes, respectivamente 3,8%, 1,63% e 0,31%. A cor/raça dos estudantes apresentava variações conforme o curso, sendo que naqueles de elevado prestígio social, caso de medicina por exemplo, os brancos eram maioria (70,81%). De modo oposto, em Pedagogia pretos e pardos compareciam em maior número do que nos demais cursos da UFMG: no curso de Pedagogia Diurno, brancos, pardos e pretos representavam respectivamente 58,31%, 25,08% e 8,14% e em Pedagogia Noturno, 45,89%, 34,93% e 10,96%. Os dados do ENADE bem como a expressiva presença de estudantes pardos e o maior número de pretos no curso de Pedagogia da UFMG em comparação com os demais cursos dessa universidade, reafirmam que as graduações de menor prestígio social são a via de acesso ao ensino superior para a maioria dos negros e pobres que conseguem ingressar neste nível de ensino (DIAS SOBRINHO, 2010). Por sua vez, entre os respondentes ao questionário, os pardos são maioria (46%), brancos representam 41% e pretos 13%. Cabe recordar que os resultados aqui examinados dizem respeito à uma parcela pequena quando comparada ao universo de graduados no curso de pedagogia no período examinado no presente trabalho. Dessa forma, caso fosse possível ter acesso aos dados referentes à cor ou raça e à idade da totalidade de graduados, é possível que o

---

<sup>64</sup> 2011 é o ano mais recente para o qual se encontram disponíveis informações acerca de concluintes de Pedagogia participantes do ENADE. Como em 2011 o ENADE não foi aplicado aos alunos de Medicina, os dados referentes a este curso aqui mencionados dizem respeito ao período mais recente disponível (2013).

<sup>65</sup> Amarelos e indígenas representavam respectivamente 1,3% e 0,7% dos concluintes de Pedagogia e 2,3% e 0,4% dos concluintes de Medicina.

perfil dos graduados no que respeita a esses aspectos fosse diverso do exibido pelos respondentes ao questionário.

### **5.2.1 Escolaridade e ocupação paterna e materna**

Em relação à escolaridade paterna e materna dos egressos os dados apontam para uma presença significativa de filhos de pais com pouca escolaridade: 60% dos pais dos pedagogos que responderam ao questionário aplicado neste trabalho cursaram somente o ensino fundamental, sendo que 53% não chegaram a concluí-lo. Cursaram o ensino médio 20% dos pais (13% incompleto e 07% completo). Possuíam ensino superior incompleto 5% dos progenitores, enquanto 10% eram graduados e 5% pós-graduados. Apesar de também ser elevado o percentual de mães com ensino fundamental (41% incompleto e 10% completo), as progenitoras dos egressos possuíam escolaridade um pouco mais elevada do que os progenitores: 27% das mães cursaram ensino médio (22% completo e 5% incompleto). Eram graduadas 12%, 5% não concluíram o ensino superior e mesmo percentual possuía pós-graduação. Conforme anteriormente mencionado, no Brasil, o acesso ao ensino superior de estudantes filhos de pais com pouca escolaridade tende a se concentrar em cursos de menor prestígio social, como as licenciaturas, entre elas a Pedagogia, o que explicaria o predomínio entre os respondentes ao questionário de pais e mães com baixo nível de instrução formal. Comentando a baixa escolaridade dos pais e mães dos egressos das licenciaturas e em especial da pedagogia, Gatti afirma que:

“A escolaridade dos pais (...) pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que têm pais com instrução de nível médio que, quando somada à dos que têm pais com instrução superior, demarca a heterogeneidade no seio dos próprios grupos de estudantes” (GATTI, 2009, p.166).

Apesar de ser possível identificar certa heterogeneidade no que respeita a escolaridade dos pais e mães dos respondentes ao questionário, uma vez que 17% deles são filhos de mães com ensino

superior completo e/ou pós-graduadas, o predomínio de progenitores com pouca instrução formal confirma os resultados de estudos sobre perfil socioeconômico e cultural de licenciados e licenciandos (GATTI, 2009a, 2009b, 2009c, 2008). Conforme Gatti (2009) de modo geral os estudantes das licenciaturas têm sido recrutados nos estratos sociais mais pobres da população. Oriundos de famílias que não possuem acesso a práticas culturais diversificadas e escolarmente valorizadas, os licenciandos possuem escasso capital cultural familiar. Sendo que entre os pedagogos o nível médio de instrução paterna e materna é significativamente menor do que entre os alunos das demais licenciaturas, configurando assim uma situação de maior desvantagem para os pedagogos.

A realidade brasileira seria oposta a vivenciada por alguns países da América Latina, tais como Uruguai, Argentina e Peru, nos quais os professores da educação básica seriam provenientes, em sua maioria, de famílias com escolaridade média e/ou superior: “De qualquer modo, a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social” (GATTI, 2009, p.89). Apesar da menor concorrência para ingresso nas licenciaturas, a presença no ensino superior de estudantes oriundos de famílias das classes populares representa a superação de barreiras que os colocam em desvantagem em comparação com os alunos pertencentes às camadas médias e altas. Segundo Mello (2007), a escolaridade do chefe da família é elemento fortemente relacionado tanto às chances de ingresso no ensino superior quanto à riscos mais elevados de evasão desse nível de ensino, uma vez que:

“Estudantes cujos chefes de família possuem nível superior completo têm 82,5% de possibilidades de ingresso, enquanto os estudantes cujos chefes possuem somente o ensino fundamental completo ou incompleto vêm suas possibilidades reduzidas para 31%. Entretanto, aqueles cujos chefes completaram o ensino médio também ingressam no ensino superior em proporções maiores que a média, de 55,6% (MELLO, 2007, p.9)”.

Conforme mencionado anteriormente, apesar da permanência de disparidades, nos últimos anos a implementação de políticas e programas de democratização do acesso e permanência no ensino superior possibilitaram a elevação do percentual de ingressantes filhos de pais com pouca escolaridade. Assim, de acordo com o “Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras” relativo ao ano de 2011, elaborado pelo

Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) a pedido da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a comparação da escolaridade dos pais e mães dos alunos dessas instituições no período entre 1996 e 2011, revela que 60% dos pais e 68% das mães desses universitários concluíram o ensino médio e 20,16% cursaram o ensino superior. Comparando estes percentuais com os encontrados pelos levantamentos anteriores, realizados nos anos de 1996 e 2010, percebe-se o aumento do número de estudantes filhos de analfabetos e:

“(…) também daqueles que possuem o Ensino Médio (Completo ou Incompleto). Tais variações podem advir do fato de que camadas mais populares tiveram acesso às Universidades Federais e, também, um maior percentual de pais, nesse longo período de 14 anos, atingiu níveis mais elevados de educação básica (FONAPRACE, 2011, p.30)”.

Por sua vez, os dados de Braga e Peixoto (2006) sobre o perfil socioeconômico e étnico dos estudantes da graduação da UFMG ingressantes entre os anos de 2003 e 2005 corroboram a vantagem nas possibilidades de acesso ao ensino superior que os estudantes filhos de pais com ensino médio e/ou superior possuem. Na instituição, 42,85% das mães e 43,25% dos pais dos ingressantes no período citado possuíam ensino superior completo e 21,26% dos pais e 25,41% das mães possuíam ensino médio completo.

As ocupações de pais e mães dos respondentes foram distribuídas entre os grandes grupos ocupacionais listados pelo Ministério do Trabalho e Emprego na Classificação Brasileira de Ocupações. De modo semelhante ao nível de escolaridade, a análise das ocupações paterna e materna revelou o predomínio de atividades manuais e/ou pouco especializadas, que propiciam baixa remuneração média e não demandam escolaridade elevada. Entre os pais, o grupo ocupacional mais numeroso é o formado por Trabalhadores da Produção de Bens e Serviços industriais, sendo que somadas, as ocupações que demandam pouca escolaridade e possuem escasso prestígio social são maioria. Contudo, o fato de que grupo ocupacional formado pelos profissionais das Ciências e das Artes que reúne profissionais com nível superior de escolaridade concentre 10 dos 58 pais de egressos, demonstra, entre os respondentes, certa heterogeneidade no que diz respeito à classe social de origem. A Tabela 01 apresenta a distribuição da ocupação paterna dos egressos:

**Tabela 01**  
**Ocupação Paterna dos egressos (números absolutos)**

<b>Grande Grupo Ocupacional</b>	<b>Ocupação Paterna</b>	<b>Números absolutos</b>
TRABALHADORES DA PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS INDUSTRIAIS	Pedreiro / Motorista / Metalúrgico / Operador de Máquinas / Mestre de obras / Pintor de paredes / Ferroviário / Soldador / Taxista / Artesão/ Marceneiro	18
TRABALHADORES DE REPARAÇÃO E MANUTENÇÃO	Mecânico / Eletricista	04
TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Representante de Vendas/ Técnico de nível médio / Autônomo	06
TRABALHADORES DOS SERVIÇOS, VENDEDORES DO COMÉRCIO EM LOJAS E MERCADOS	Garçom / Vendedor Ambulante / Vigia/ Atendente de Enfermagem	04
MEMBROS SUPERIORES DO PODER PÚBLICO, DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO E DE EMPRESA E GERENTES	Comerciante	04
TRABALHADORES DE SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	Recepcionista / Funcionário público com segundo grau incompleto	02
PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES	Administrador de Empresas / Contador / Professor (não foi especificado nível /modalidade de atuação) Professor (Educação Física) /Advogado / Médico/ Técnico de nível superior	10
TRABALHADORES AGROPECUÁRIOS, FLORESTAIS, DA CAÇA E PESCA	Agricultor /	01
FORÇAS ARMADAS, POLICIAIS E BOMBEIROS MILITARES	Policial Militar/militar/ tenente	03
-----	Aposentado*	06
<b>Total</b>		<b>58</b>

\*O1 egresso não informou ocupação paterna

\*\* Não listado na CBO

Fonte: Elaboração própria a partir da Classificação Brasileira de Ocupações

Também entre as mães predominam ocupações que demandam pouca instrução formal, a exemplo de diaristas, cabeleireiras e costureiras. Parte expressiva das mães eram donas de casa, e não exerciam nenhuma atividade remunerada, sendo que 10 progenitoras desempenhavam ocupações que demandam escolaridade superior, conforme exposto na Tabela 02:

**Tabela 02**  
**Ocupação Materna Egressos (números absolutos)**

<b>Grande Grupo Ocupacional</b>	<b>Ocupação Materna</b>	<b>Números absolutos</b>
	Dona de Casa / Do Lar*	21
TRABALHADORES DOS SERVIÇOS, VENDEDORES DO COMÉRCIO EM LOJAS E MERCADOS	Empregada Doméstica / Diarista / Auxiliar de Serviços Gerais / Cuidadora de Idosos / Cabeleireira / Cozinheira / Sacoleira	11
TRABALHADORES DA PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS INDUSTRIAIS	Confeiteira / Costureira / Artesã / Auxiliar Produção	07
PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES	Professora / Dentista/ Advogada / Pedagoga	10
TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Auxiliar Enfermagem / Autônoma / Funcionária Pública com ensino médio	06
	Aposentada*	02
MEMBROS SUPERIORES DO PODER PÚBLICO, DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO E DE EMPRESA E GERENTES	Comerciante	02
<b>Total</b>		<b>59</b>

Fonte: Elaboração própria a partir da Classificação Brasileira de Ocupações

\* Não listadas na CBO

Três egressos são filhos de mães pedagogas e cinco de professoras. Dessas últimas, duas possuem pós-graduação, uma é graduada, uma concluiu apenas o ensino médio e outra possui ensino superior incompleto. Das cinco mães que são professoras, foram informados os níveis de ensino em que duas atuam: a educação básica, sendo uma nos anos iniciais do ensino fundamental. Pode-se presumir que de alguma forma a ocupação materna tenha influenciado a escolha dos filhos pelo curso de Pedagogia, apesar dessa influência não ter sido textualmente informada pelos egressos quando solicitados a informar motivações para escolha da graduação.

### **5.3 Os pedagogos e a Pedagogia: a opção pelo curso e a trajetória durante a graduação**

Como mencionado, além das questões relativas ao perfil socioeconômico e étnico, o questionário enviado aos egressos continha questões abertas e fechadas que solicitavam ao respondente fornecer suas considerações sobre a formação recebida durante a graduação em

Pedagogia na UFMG, passando pela escolha do curso, as habilitações cursadas, a adequação das disciplinas aos objetivos da formação entre outros tópicos. Assim, no que diz respeito às razões que justificaram a opção pelo curso de Pedagogia no vestibular da UFMG, solicitou-se ao egresso assinalar uma ou mais alternativas que melhor expressassem sua (s) motivação (ões). Entre os respondentes a essa questão, quarenta e quatro (74%) escolheram uma motivação e quatorze (24%) optaram por mais de uma razão para escolha do curso de Pedagogia. Entre os pedagogos que afirmaram que somente uma motivação (44/74%) justificou a opção por pedagogia prevaleceu a intenção de atuar na educação, sendo que parte deles intencionava exercer funções docentes (17) e outra parte funções não docentes (13). Entre os fatores não relacionados ao campo de atuação, foram citados respectivamente, a menor concorrência para ingresso em comparação a outros cursos (7), o fato do curso ser ofertado em apenas um turno (3), o que permitiria conciliar os estudos com trabalho remunerado e/ou com afazeres domésticos e a intenção de uma vez alunos da UFMG, tentar cursar outra graduação nessa universidade, seja por meio do mecanismo de reopção de curso ou por obtenção de novo título (4).

Entre os quatorze pedagogos que optaram por mais de uma razão para escolha do curso, foram apresentadas tanto fatores intrínsecos à Pedagogia a exemplo da intenção de exercer funções docentes e não docentes quanto motivações de outra ordem, tais como turno de oferta e intenção de uma vez alunos da UFMG tentar cursar outra graduação nessa universidade. A motivação mais frequentemente indicada por estes egressos, foi a oferta do curso em um turno somente, o que permitiria conjugar estudos e trabalho ou estudos e afazeres domésticos, constando das razões de dez destes quatorze respondentes. Indicaram, entre outras motivações, ter escolhido Pedagogia tendo em vista tentar cursar outra graduação na UFMG cinco respondentes. A intenção de atuar na área da educação exercendo funções docentes na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental constaram das motivações de sete destes egressos, sendo que três deles desejavam também exercer funções não docentes. Dois respondentes indicaram todas as opções anteriormente comentadas.

A maior parte das justificativas para a escolha do curso se relacionam diretamente ao conteúdo da atividade educacional. A importância do gosto pela atuação na educação como fator

explicativo da escolha por cursos de licenciatura foi também identificada por Nogueira *et al* (2011). Os autores examinaram dados coletados por pesquisa interinstitucional desenvolvida ao longo do ano de 2009 e que coletou informações relativas a formação e atuação profissional de 230 professores que lecionavam no 4º ano do Ensino Fundamental nos municípios de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Mariana, São João del-Rei e Viçosa. A pesquisa constatou que no caso da amostra examinada o fator de maior peso para a escolha por cursos de licenciatura foi o gosto pela área e/ou profissão (84%), sendo que a menor concorrência no vestibular não teria sido aspecto decisivo ou relevante para a maioria dos respondentes (77%). Contudo, os autores chamam a atenção para a necessidade de avaliar esses resultados com cautela, tendo em vista que as mulheres, maioria na amostra examinada no estudo (97%), são ainda hoje incentivadas a optar por carreiras associadas ao cuidado. Além disso, “O gosto manifestado pelos indivíduos é uma construção social diretamente relacionada às oportunidades e aos constrangimentos objetivamente enfrentados” (NOGUEIRA et al, 2011, p.160).

Dessa maneira, considerando que as licenciaturas são cursos cujo alunado tem origem predominante nas camadas populares (GATTI, 2009), e que as condições concretas de existência se relacionam diretamente a maior ou menor amplitude das oportunidades abertas aos indivíduos, é possível questionar se estes estudantes escolheram estes cursos porque direcionaram seus desejos para alvos que teriam mais chances de alcançar, construindo assim uma “escolha pelo necessário” (BOURDIEU,2007). No caso dos respondentes ao questionário, quando se correlaciona a motivação para escolha de Pedagogia e a escolaridade materna, que se constitui em um importante indicador de origem social, percebe-se que tanto pedagogos cujas mães cursaram apenas o ensino fundamental quanto aqueles filhos de mães pós-graduadas optaram por Pedagogia devido à intenção de atuar na educação. Ainda assim é preciso recordar que os filhos de mães e de pais com baixa escolaridade são maioria entre os respondentes ao questionário, enquanto os filhos de pais com nível superior e/ou pós-graduação comparecem em número reduzido.

Por sua vez, entre os respondentes cuja motivação para escolha de Pedagogia se relacionou a possibilidade de conciliar estudos e trabalho ou afazeres domésticos, predominou a baixa escolaridade materna (primeiro grau incompleto). Já entre os que optaram por Pedagogia

considerando que o ingresso neste curso seria mais fácil devido a baixa concorrência no vestibular da UFMG, havia tanto filhos de mãe com primeiro grau de escolaridade quanto aqueles cujas mães completaram o segundo grau. Nogueira e Pereira (2010) em estudo que examinou os fatores envolvidos na escolha de Pedagogia por oito estudantes com perfil escolar e social mais elevado do que a maioria dos alunos deste curso, concluíram que:

Em todos os casos, a escolha pela Pedagogia parece resultar de um jogo complexo, no qual se encontram um gosto mais ou menos forte pela área de Educação, expectativas e pressões familiares relacionadas à posição social mais elevada das entrevistadas, e circunstâncias específicas ligadas às trajetórias de vida das alunas. Na análise desse jogo, nenhuma das dimensões pode ser desprezada. Por um lado, em todos os casos [analisados pelos autores], sobretudo nos seis primeiros, parece existir um gosto autêntico, que antecede o momento da escolha e que não se reduz a uma simples adaptação às condições objetivas. Por outro lado, há um papel claro das pressões de amigos e familiares, impedindo que esse gosto seja reconhecido e assumido plenamente pelas alunas desde o seu primeiro vestibular. Finalmente, não se pode negligenciar o peso de circunstâncias específicas vividas por algumas das alunas – problemas de adaptação a outros cursos, dificuldades de inserção em outro campo profissional, reprovação em outros vestibulares – que parecem ter contribuído para que o gosto pela área da Educação vencesse as resistências sociais e encontrasse condições para a sua realização (NOGUEIRA e PEREIRA, 2010, p. 35-36).

Sendo assim, ainda que a origem social se relacione fortemente ao tipo de curso, outros fatores estão envolvidos neste processo, tendo em vista que cursos de baixo prestígio social como as licenciaturas, não obstante o predomínio de alunos oriundos de famílias pobres e com baixa escolaridade, são também escolhidos por estudantes das camadas médias e altas, que possuiriam mais chances de ingressar em cursos que proporcionam mais *status* e melhor retorno salarial. Dessa forma, para compreender melhor as razões pelas quais os egressos chegam ao curso de Pedagogia da UFMG, faz-se necessário aprofundar essa análise, por meio de estudos e pesquisas que se debrucem sobre esta temática.

### **5.3.1 Recebimento de Bolsas durante a graduação**

Quarenta e quatro (75%) dos 59 egressos responderam afirmativamente sobre o recebimento de bolsas durante a graduação, sendo que 20 receberam dois ou mais tipos de bolsas. Esses tipos foram respectivamente de iniciação científica (31/70%), de auxílio socioeconômico ofertadas da Fundação Mendes Pimentel (FUMP) (21/48%), de extensão (27%), de monitoria (7%), de

estágio (2,5%) e do Programa Especial de Treinamento (PET) (2,5%). Por sua vez, o número de assistidos pela FUMP decorre da origem social nas classes populares que predomina entre os respondentes ao questionário, bem como entre os egressos deste curso na UFMG. Para estes estudantes a permanência na universidade até a conclusão dos estudos muitas vezes depende do acesso a programas de assistência estudantil (VARGAS, 2008).

### **5.3.2 Período de conclusão da graduação e Habilitação ou Formação Complementar cursada pelos respondentes**

Por sua vez, no que diz respeito à conclusão da graduação, a maioria dos egressos (73%) concluiu o curso entre os anos de 2002 e 2008, portanto durante o período de extinção das habilitações no curso de Pedagogia da UFMG e introdução das formações complementares. Graduaram-se entre 2009 e 2011, durante o período de implementação da Reforma Curricular realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia 13,5% dos respondentes. Um egresso (1,5%) se formou em 2000 e outros seis (12%) se graduaram em 2001. O respondente que concluiu o curso em 2000 cursou a habilitação Administração Escolar, e dos seis que se formaram em 2001 cinco cursaram Supervisão Educacional e um cursou Orientação Educacional. Entre os graduados no período de 2002 a 2008, a formação complementar mais frequentemente cursada foi Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. As formações Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Infantil, que são diretamente relacionadas a atividade docente foram a opção de 26 pedagogos formados neste período. Os respondentes que concluíram o curso a partir de 2009, sob a vigência das formações complementares implementadas após a adequação da matriz curricular às Diretrizes Curriculares Nacionais optaram mais frequentemente por Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e Ciências da Educação. Na tabela 03 se encontra a distribuição das habilitações e/ou formações complementares cursadas pelos egressos que responderam ao questionário.

**Tabela 03**  
**Habilitação e/ou Formação Complementar cursada pelos egressos tendo em vista o período de conclusão da graduação**

Período de Conclusão da Graduação	Habilitação ou Formação Complementar	Números absolutos
<b>Até 2001</b>	Administração Escolar	01
	Supervisão Educacional	05
	Orientação Educacional	01
<b>Entre 2002 e 2008</b>	Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	25
	Educação de Jovens e Adultos EJA	03
	Educação Infantil	10
<b>Entre 2009 e 2011</b>	Alfabetização, Leitura e Escrita	16
	Administração de Sistemas e Instituições Educacionais	03
	Ciências da Educação	03
	Educação de Jovens e Adultos	02
	Educação Social	01
<b>Total</b>		<b>70*</b>

\*Alguns egressos cursaram mais de uma habilitação ou formação complementar

Fonte: elaboração própria

Tendo em vista as críticas que eram feitas às habilitações no curso de Pedagogia, considerou-se relevante conhecer as opiniões dos egressos acerca deste modelo curricular. Os pedagogos que se graduaram no período de vigência das habilitações foram questionados se consideravam adequado ou inadequado este formato de curso. As opiniões se dividiram: 50% consideraram adequado e percentual idêntico avaliou este modelo curricular como inadequado. Além disso, todos os entrevistados, independente do período de conclusão da graduação foram solicitados a opinar em relação à afirmação de que as habilitações fragmentaram a formação do pedagogo. Quatro egressos não responderam à questão. Entre os respondentes, a maior parte (36%) se declarou indiferente à influência exercida pelas habilitações na formação dos pedagogos, enquanto 32% concordaram com a afirmação de que as habilitações fragmentam a formação do pedagogo e 25% discordaram dessa afirmação. Considerando somente os egressos que se graduaram durante a vigência das habilitações, 70% concordam que este modelo fragmenta a formação e 30% discordam. O percentual expressivo de egressos que preferiu não emitir opinião positiva nem contrária à influência das habilitações na formação do pedagogo pode estar relacionado ao fato de que boa parte deles cursou a graduação após a extinção deste modelo. Todavia, seria de se esperar que mesmo egressos que não se graduaram sob este formato, conhecessem em alguma medida a influência que as habilitações exerceram na formação e na atuação do profissional pedagogo e pudessem emitir alguma consideração a este respeito. Talvez a indiferença sinalize para a necessidade de se ampliar, na formação do

pedagogo, o espaço para análise e discussão de temas relacionados à pedagogia como curso superior e área de atuação profissional.

Ainda em relação às habilitações e a inserção no mercado de trabalho, solicitou-se aos egressos que se graduaram durante sua vigência que respondessem questão aberta acerca das dificuldades de inserção profissional decorrentes da opção por uma habilitação. Responderam à questão 22 entrevistados, inclusive egressos que não cursaram Pedagogia durante a vigência das habilitações. O fato de que egressos que se formaram durante a vigência das formações complementares tenham respondido à questão sobre as habilitações cursadas pode indicar que parte destes profissionais não saibam distinguir entre os dois modelos curriculares, o que sinaliza, conforme mencionado, para a necessidade de se ampliar o espaço na graduação em pedagogia para a análise e debate de questões relacionadas ao histórico desta formação. Considerando somente as respostas dos que se graduaram na vigência das habilitações, cinco afirmaram não vivenciar dificuldades, um enfrentou problemas para tomar posse em concurso público e um não respondeu à questão. Alguns destes egressos mesmo não tendo vivenciado dificuldades de inserção profissional relacionadas às habilitações cursadas, fizeram questão de tecer considerações sobre sua (in) adequação. Uma das respondentes, que se graduou durante a vigência deste modelo curricular, atualmente faz parte de grupo de pesquisa que formula e utiliza metodologias educacionais para a formação de docentes do ensino superior e em período anterior, trabalhou em empresa de produção de mídias aplicadas a educação, ressaltou considerar que o fato de todas as habilitações focalizarem o preparo do pedagogo para a atuação na educação básica desconsideraria que este profissional pode se inserir em outros níveis e modalidades de ensino e mesmo em setores não escolares, mas que manteriam alguma conexão com a educação formal:

*“O que considero inadequado é que todas as habilitações preveem a inserção do pedagogo no ambiente escolar da educação básica. Eu nunca trabalhei nesse espaço. Fui pedagoga de uma empresa de tecnologias educacionais durante 14 anos e agora trabalho com metodologias de ensino superior na UFMG. Não tive dificuldade de inserção profissional em nenhum dos dois casos, mas o curso que fiz na graduação não me preparou pra esses espaços diferenciados” (Respondente 01).*

A emergência de outros espaços de atuação do pedagogo não circunscritos à educação básica, mas relacionados ao campo educacional, evidenciam a necessidade de reflexão por parte dos pesquisadores em educação e das instituições formadoras sobre se a formação em Pedagogia tem sido capaz de fornecer elementos necessários à essa inserção profissional.

Entre os demais respondentes à questão, que como citado, se graduaram já durante a vigência das formações complementares, 17 afirmaram não ter enfrentado dificuldades deste tipo. Por sua vez, os cinco respondentes que vivenciaram algum obstáculo relacionado à formação complementar escolhida, mencionaram dificuldades para nomeação e/ou posse em concurso/cargo público, conforme ilustra o excerto da resposta disponibilizada a seguir:

*“Sim, quando fui pegar o cargo de Supervisor e Orientador Educacional no Estado, tive dificuldade. Meu diploma não tinha essas habilitações carimbadas atrás e por isso tive que pegar uma carta no colegiado de pedagogia, que foi uma dificuldade, confirmando que meu curso era generalista e englobava todas as antigas habilitações anteriores” (Respondente 02).*

Essa respondente, que não se graduou durante a vigência das habilitações, e optou pela formação complementar Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica vivenciou dificuldades para ser nomeada para o cargo de Supervisora e Orientadora, o que pode sinalizar que durante certo período tenha ocorrido uma fase de transição, até que os sistemas de ensino e órgãos educacionais assimilassem as alterações curriculares implementadas por ocasião da reforma realizada no curso de Pedagogia da UFMG em 2001, tais como a criação de uma formação complementar que preparava o egresso para todas as atividades correlatas a gestão ao invés do modelo das habilitações que separava em ênfases distintas cada uma dessas funções.

Outra pedagoga, que cursou a formação gestão educacional e não vivenciou dificuldades de inserção profissional relacionadas a essa formação, ressaltou, contudo, a decepção com os rendimentos e possibilidades que obteve por meio de um diploma que julgava mais valorizado por ser emitido por uma universidade de prestígio como a UFMG, o que a teria levado a abandonar a atuação na Pedagogia por um emprego que lhe proporciona vencimentos mais satisfatórios. De acordo com suas próprias palavras:

*Como formanda da UFMG, achei que o mercado seria mais "generoso" conosco. Mas a única oferta que tive foi de um salário para dois períodos de trabalho. Dessa feita, optei por me transferir de área e fazer pós em Gestão de Pessoas - Trabalho na área de departamento pessoal em uma empresa de Engenharia, com um salário que, acho que somente com uns 10 anos de trabalho duro nas escolas, eu teria (Respondente 03).*

A decepção com os rendimentos pode ser relacionada à carreira de Pedagogia de modo geral, uma vez que egressos graduados em diferentes modelos curriculares, tanto durante a vigência das habilitações quanto das formações complementares relatam frustração com os baixos rendimentos tendo em vista o esforço despendido para a obtenção do diploma de curso superior. Contudo, foram também apontados aspectos positivos em relação às habilitações no curso de Pedagogia, a exemplo da possibilidade de conciliar por meio de diferentes habilitações o acesso a formação aprofundada tanto para a docência quanto para a gestão educacional:

*“ (...) me formei em 2010, e a grade curricular estava em transição, no entanto fiz a formação Alfabetização, Leitura e Escrita, logo voltei, pois era do currículo antigo e podia dar continuação, fazendo assim, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Atualmente sou professora da rede Estadual, e tenho o interesse de estar em uma supervisão para isso é necessário a segunda formação, acho interessante a possibilidade das habilitações” (Respondente 48).*

Cabe lembrar que a possibilidade de aprofundar a formação em mais de uma ênfase e/ou área de atuação profissional não é exclusividade das habilitações, tendo em vista que o modelo curricular atualmente em vigor permite ao estudante de Pedagogia cursar mais de uma formação complementar. Segundo informações disponíveis no texto que subsidiou a Reforma da matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG:

*“As disciplinas obrigatórias de uma formação complementar poderão ser cursadas como optativas pelos alunos das outras formações complementares. Se um aluno cursar, como optativas, todas as disciplinas de uma segunda formação complementar, terá registrado em seu histórico a integralização de duas formações complementares” (Colegiado de Pedagogia, 2007, p. 19).*

As habilitações, conforme mencionado anteriormente, foram alvo de intensas críticas e polêmicas, principalmente porque sua estrutura dissociava os elementos estruturantes da Pedagogia. Na UFMG, conforme o documento anteriormente citado, a mais recente reforma da matriz curricular visou fornecer maior unidade a formação do pedagogo, de forma a que todos os egressos, independente da formação complementar cursada, obtivessem em sua formação os elementos necessários para a atuação nos diferentes campos e possibilidades de atuação facultados a este profissional, ao mesmo tempo em que manteve a possibilidade de construção de percursos curriculares diferenciados, aprofundando a formação obtida no campo de atuação que for mais conveniente em cada caso.

### **5.3.3 Percepção sobre as finalidades da formação ofertada pela UFMG**

A formação do pedagogo, como examinado nos capítulos anteriores deste trabalho, é ainda hoje tema controverso, que suscitou e suscita debates sobre o perfil deste profissional. Quando inquiridos sobre a formação ofertada pela UFMG, os respondentes manifestaram diferentes opiniões sobre o sucesso do curso ao visar preparar o pedagogo tanto para o exercício de funções docentes quanto de funções não docentes, seja na escola como em outros setores de atuação. Consideram que o curso consegue formar o pedagogo para o exercício de diversas funções em diferentes setores de atuação 32% dos entrevistados. É elevado, no entanto, o percentual de pedagogos que consideram que o curso ofertado pela UFMG não consegue concretizar uma formação com essas características (42%). Chama atenção que 26% dos respondentes afirmem não possuir opinião sobre esta questão, o que pode ser interpretado como uma dificuldade em analisar a própria formação, decorrente em certa medida das indefinições e dissensos que a graduação em Pedagogia ainda hoje apresenta.

A correlação entre o setor de atuação e a opinião dos respondentes evidencia ainda que tanto egressos que atuam no setor educacional quanto aqueles que trabalham em outros setores consideram que o curso de Pedagogia da UFMG prepara o pedagogo para atuação em espaços escolares e não escolares. Entre os respondentes que discordam totalmente dessa afirmação a maior parte atua em setor escolar, principalmente exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A maior parte dos que afirmaram não possuir opinião sobre o sucesso da

formação para preparar pedagogos para atuação em setores escolares e não escolares, atua em instituições de ensino. Pode-se considerar que estes respondentes, por construírem trajetórias profissionais em instituições escolares e/ou em atividades diretamente relacionadas a educação não possuiriam elementos para analisar se a formação em Pedagogia prepara adequadamente para a inserção profissional em espaços não escolares.

Ainda em relação à finalidade da formação em pedagogia, 90% dos entrevistados discordam parcialmente da afirmação de que os cursos de pedagogia devam focar apenas a preparação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 68% discordam parcialmente da noção de que os cursos de pedagogia devam focar apenas a preparação do especialista em educação. Esses dados podem ser interpretados como indícios de que apesar de considerarem que a formação em pedagogia ofertada pela UFMG não consegue conciliar plenamente essas duas dimensões da atuação do pedagogo, a maior parte dos respondentes pensam que esse deveria se constituir em seu principal objetivo. As tabelas 04 e 05 apresentam as opiniões dos egressos acerca das finalidades da formação em Pedagogia.

**Tabela 04**  
**Opinião sobre a afirmação “Os cursos de Pedagogia devem focar apenas a preparação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**

	Porcentagem
Concordo totalmente	2%
Concordo parcialmente	2%
Não possuo opinião sobre este tema	5%
Discordo parcialmente	90%
Discordo totalmente	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração própria

**Tabela 05**  
**Opinião sobre a afirmação “Os cursos de Pedagogia devem focar apenas a preparação do pedagogo especialista em educação”**

	Números absolutos	Porcentagem
Concordo totalmente	02	3%
Concordo parcialmente	03	05%
Não possuo opinião sobre este tema	09	15%
Discordo parcialmente	40	68%
Discordo totalmente	04	7%
Não respondeu	01	2%
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração própria

### 5.3.4 As modalidades de oferta do curso

Solicitados a se manifestar sobre qual modalidade consideram que o curso deveria ser ofertado, se licenciatura, bacharelado ou através das duas opções, a maioria (50/85%) defende que pedagogia seja ofertado como licenciatura e bacharelado. Esse dado pode ser interpretado como um indício de que os respondentes se identificam tanto com a docência quanto com o exercício de funções não docentes. Entre os demais respondentes, oito consideram que deveria ser uma licenciatura e um considera que o curso deveria ser ofertado apenas na modalidade bacharelado. Um egresso não respondeu à questão. O entendimento de que o curso de pedagogia é exclusivamente uma licenciatura, tal como registrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia parece assim não corresponder às percepções dos profissionais, pelo menos no que diz respeito aos respondentes ao questionário.

Como já analisado neste trabalho, por muito tempo se discutiu em qual (is) modalidade (s) o curso melhor se enquadrava. Para alguns pesquisadores e entidades educacionais, Pedagogia se constitui ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, isto porque forma não somente o professor, mas também o pesquisador e o gestor de sistemas educacionais. Para outros, Pedagogia é uma licenciatura cujo foco deve ser a formação de professores. Após longo período de discussão, como anteriormente comentado neste trabalho, a versão final das DCNP consolidou a definição do curso como uma licenciatura cujo principal objetivo é a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o Documento postula que a docência engloba atividades de gestão e de pesquisa. Considerando ainda o atual quadro de queda da demanda pelas licenciaturas e os riscos de um apagão docente<sup>66</sup> que pode vir a inviabilizar a escolarização das crianças e jovens em futuro não muito distante ainda que este quadro não afete a Pedagogia com a mesma intensidade que se abate sobre outras licenciaturas, principalmente as disciplinas da área de exatas, é preciso refletir sobre a importância de se reforçar e investir na formação de professores para todas as etapas da Educação Básica, com vistas a tornar a docência uma opção de carreira atrativa para as novas gerações de universitários que a cada ano ingressam no sistema de ensino superior. E considerando, conforme Pinto

---

<sup>66</sup> Conforme reportagem “Queda de matrículas em licenciaturas gera temor de apagão na formação de professores” disponível online em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981> Acesso em 11 de setembro de 2015.

(2014), a reconhecida qualidade e a função social da rede pública de ensino superior, frente as demandas da sociedade brasileira, não se pode minimizar a grande responsabilidade que essas instituições possuem para com a melhoria da educação no país, o que inclui tanto a formação inicial quanto continuada de professores, entre outras atribuições. Neste sentido, é de especial relevo analisar as percepções dos egressos acerca da Matriz curricular do curso de Pedagogia, uma vez que este documento reúne o *corpus* da formação.

### **5.3.5 Matriz Curricular**

Sobre a matriz curricular vigente à época em que se graduaram, a avaliação dos egressos é de modo geral positiva uma vez que a maior parte (87%), a consideram “boa”, “muito boa” ou “ótima”, respectivamente 47%, 37% e 3% dos respondentes. Consideram-na “regular” e “ruim” apenas 5% e 7% respectivamente. Quando se analisa a opinião sobre a matriz curricular tendo em vista o período de conclusão do curso, percebe-se que a avaliação positiva predomina entre egressos que se graduaram em todos os períodos examinados, ou seja, tanto os que cursaram Pedagogia quando da extinção das habilitações na UFMG e introdução das formações complementares, quanto aqueles que concluíram o curso após a mais recente reforma que adequou a matriz curricular às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006, consideram a matriz do curso “muito boa” e/ou “boa”.

Os egressos que tem percepção positiva acerca da matriz curricular apontaram a solidez da formação teórica, a amplitude do currículo abrangendo todas as possíveis áreas de atuação ao mesmo tempo permitindo ao estudante escolher aquela com a qual mais se identificasse, o desenvolvimento da visão crítica acerca da educação e o fornecimento das bases para o ingresso na pós-graduação. Entre os aspectos considerados negativos, predominaram críticas ao excesso de teoria em detrimento da prática e a necessidade de maior enfoque do preparo para a docência na educação básica, mencionados por doze respondentes. A ausência de conteúdos / disciplinas considerados essenciais para a atuação do pedagogo foi citada por quatro pedagogos. Em relação aos conteúdos não contemplados pela matriz curricular, de acordo com os egressos, figurariam as Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação, as

contribuições das neurociências para a pedagogia, a abordagem da relação entre educação e trabalho, com foco na profissionalização e formação para o trabalho, a Pedagogia em projetos sociais e por fim, a abordagem de temas considerados diretamente relacionados atuação do docente na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, a exemplo da Literatura Infantil. Três egressos afirmaram que ao final do curso não se sentiram preparados para a inserção no mercado de trabalho. Dois pedagogos mencionaram os estágios, que seriam insuficientes e demandariam mais apoio e acompanhamento por parte da Faculdade de Educação.

### **5.3.6 Relação Teoria e Prática**

Como mencionado, entre os respondentes ao questionário predominaram percepções positivas sobre a forma como o curso de Pedagogia ofertado pela UFMG abordou a relação teoria e prática. Para a maior parte destes egressos o curso forneceu os elementos indispensáveis à prática profissional, tendo sido assim fator que afetou positivamente sua atuação. Ainda que durante a graduação alguns respondentes tenham em algum momento se ressentido do que consideraram uma escassez ou insuficiência de carga horária destinada a atividades práticas, posteriormente, quando de sua inserção profissional, passaram a avaliar de forma diversa a relação teoria e prática no curso de Pedagogia, conforme excerto de resposta a seguir:

*“Entendo que a formação possibilitou-nos ter conhecimentos de vários conteúdos e uma visão mais abrangente da função e possibilidades para o pedagogo. Lembro que ainda como aluno questionei a professora da falta que sentia de aulas práticas, do como fazer, da aprendizagem de técnicas, de modelos, sendo na oportunidade respondido que a pretensão do curso era maior, que algumas de minhas aspirações poderiam ser atendidas com atividades complementares posteriores. Não entendi bem no momento mas hoje vejo que o curso está organizado de forma a ensinar o aluno a pensar, agir. Que aprendemos a confeccionar um planejamento também tendo acesso aos existentes, que melhoramos nossa maneira de ministrar aulas com a observação, mas para isto precisamos de ter o conteúdo oferecido pelo curso” (Respondente 05).*

Apesar do predomínio de percepções positivas, o aspecto mais frequentemente apontado como deficitário na matriz curricular consistiu no excesso de teoria em detrimento da prática. De acordo com 12 dos 59 respondentes, dedica-se tempo e espaço excessivos para a formação

teórica, o que teria prejudicado a carga horária e a qualidade da abordagem destinada à prática. Conforme estes egressos *“faltou um pouco mais de inserção na prática pedagógica”*, tendo em vista que *“aprendemos a ser professores na prática”*. Neste sentido, o curso deveria ter enfatizado mais e melhor a relação entre professor e alunos quanto à produção de atividades para sala de aula. Parte dos respondentes criticou a ênfase que o curso daria à formação do pesquisador e\ou do especialista em detrimento da formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo oposto, outros respondentes apontaram o que consideraram excesso de foco na formação do pedagogo para atuação em espaços escolares, o que limitaria *“a vivência em outros espaços de atuação profissional”*.

Correlacionando as respostas e o período de conclusão da graduação, percebe-se que entre os egressos que concluíram o curso entre 2002 e 2008, 48% consideraram o curso muito teórico e pouco prático, 50% consideraram muito bom em todos os aspectos e 2% consideraram ruim. Entre os graduados até 2001, a maior parte considerou o curso muito bom e apenas um egresso avaliou a formação como deficitária em relação ao preparo para atuação não escolar. Dos graduados a partir de 2009, portanto após a implementação da reforma curricular realizada tendo em vista as DCNP, entre os que responderam à questão, 40% consideraram o curso muito bom enquanto 60% consideraram faltar prática e sobrar teoria.

A relação teoria e prática no curso de Pedagogia desperta debates acerca da melhor forma de equacionar esses dois aspectos indissociáveis na formação do pedagogo. Conforme Saviani (2007) teoria e prática necessariamente se articulam, uma vez que são facetas essenciais da experiência humana. A prática seria fundamental para a teoria, que por sua vez só teria razão de ser na prática. Tendo em vista que a atividade humana é sempre guiada pela antecipação mental do que virá a ser realizado, a prática é orientada pela teoria. Dessa forma a solidez da teoria se relacionaria a maior consistência e eficácia da prática “Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito” (SAVIANI, 2007, p.109). O autor alerta para os riscos de se confundir teoria com verbalismo e prática com ativismo, o que ocorreria quando os elementos constituintes da Pedagogia são considerados de forma dissociada, ou seja, quando teoria e prática não se retroalimentam, incorre-se no

verbalismo, no “(...) falar por falar, o blablablá, o culto da palavra oca” e no ativismo, ou seja, na ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2007, p.109). Dessa forma, equacionar estes dois pólos na formação do pedagogo permanece ainda um desafio, sendo que talvez nunca se chegue a uma solução plenamente satisfatória para todos os interessados.

### **5.3.7 Estímulo à autonomia e ampliação de capital cultural**

Egressos graduados em todos os períodos analisados ressaltaram o desenvolvimento da autonomia como contribuição relevante que a formação em Pedagogia teria proporcionado. Estes pedagogos desenvolveram durante o curso a habilidade de refletir criticamente sobre a educação: *“A postura dos professores de um modo geral, foi a de nos incentivar a buscar sempre novos conhecimentos e ter uma postura acadêmica”*. Uma respondente enfatizou considerar que nenhum curso é capaz de fornecer todos os conhecimentos e habilidades requeridas à prática profissional dos alunos *“Grande parte do aprendizado depende da ação do aluno, do seu querer, da sua busca e estas disciplinas nos ajudam a pensar, a refletir, a entender as situações e as diferenças”*.

Para alguns dos respondentes, a contribuição do curso seria ainda mais decisiva, atingindo outras esferas de sua vida profissional e pessoal. Nesse sentido, uma respondente ressaltou a importância que a graduação em Pedagogia exerceu em sua vida profissional e acadêmica, consistindo em espaço para vivências importantes, ampliando capital cultural, amenizando *déficits* acumulados durante a escolarização básica e fornecendo fundamentos essenciais para sua atuação profissional como docente na educação infantil e também como analista em educação na Secretaria de Estado de Educação, conforme excerto da resposta disponibilizada a seguir:

*“As disciplinas que estudei no curso contribuíram muito para minha formação ao proporcionar uma visão de sociedade sobre a qual eu não havia refletido. Possibilitaram reflexão sobre minha postura frente ao outro e a mim. Aprendi a ouvir, a olhar, a refletir, a entender a diferença e a diversidade. Aprendi a aprender. Tinha dificuldade de interpretar, refletir e relativizar. Entrei*

*muito defasada no curso. Talvez pela minha alfabetização, carências culturais. Evolui muito com a interação com os colegas, professores, servidores das faculdades. Tudo isso foi possível ao estudar sociologia, filosofia, história da educação, políticas. As disciplinas específicas das habilitações foram muito importantes quando trabalhei como Educador Infantil - PBH. Elas me deram o suporte para refletir a prática e buscar conhecimento. As disciplinas de legislação, sociologia me ajudaram muito a pensar no meu trabalho como Analista na SEE. Sou muito grata por ter tido o privilégio de estudar na Fae UFMG e pelo apoio e carinho que recebi de vários professores” (Respondente 06).*

As licenciaturas têm atraído predominantemente alunos com origem nas classes populares, com escasso capital cultural familiar (GATTI, 2009), para os quais o acesso ao ensino superior representa não apenas a ampliação das possibilidades de mobilidade social como também a oportunidade de acesso a práticas culturais e saberes socialmente valorizados. E isso, conforme ilustra o depoimento anteriormente citado, é de significativa importância na trajetória pessoal e profissional destes indivíduos. Portanto, entre os desafios que se colocam para as instituições formadoras, figura o desenvolvimento de estratégias para lidar com as especificidades deste alunado: “Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas” (ANDRÉ et al., 2010, p. 140).

Tendo em vista que as licenciaturas têm como finalidade o preparo de profissionais para a atuação na educação básica, etapa crucial por se constituir no cerne da escolarização formal dos indivíduos, é preciso tentar garantir que os licenciandos tenham acesso a uma formação de qualidade e que os *déficits* com que chegam a universidade não sejam por eles reproduzidos com seus alunos do ensino fundamental e médio, aprofundando assim o ciclo vicioso de problemas na educação brasileira.

#### **5.4 Percepção dos respondentes sobre relevância e atualidade das disciplinas**

Os respondentes foram solicitados a informar suas percepções acerca da relevância e atualidade dos temas abordados pelas disciplinas. Em relação à relevância, os egressos consideram “muito relevantes” (31%) ou “relevantes” (33%), mas parte dos respondentes se absteve de emitir opinião sobre este assunto (33%). A atualidade dos conteúdos curriculares, por sua vez, foi

apontada por 63% dos respondentes. Preferiram não avaliar a atualidade dos conteúdos 27% dos respondentes e somente 10% consideraram-nos pouco ou nada atuais. Relacionando a percepção dos respondentes acerca das disciplinas à época em que se graduaram, percebe-se que independente do período de conclusão do curso, ou seja, independente da matriz curricular em vigor, prevaleceu a percepção de que as disciplinas eram relevantes e atuais. Dessa forma, entre os graduados no período de 2002 a 2008, período da introdução das formações complementares no curso de Pedagogia, 70% dos respondentes consideraram as disciplinas do curso relevantes, 24% se disseram indiferentes em relação a este tópico e 06% egressos consideraram-nas pouco relevantes. Para os respondentes graduados entre 2009 e 2011 durante a adaptação da matriz curricular às DCNP (2006), 85% consideraram as disciplinas relevantes, 10% consideraram pouco relevante e um se declarou indiferente a este respeito. Entre os graduados durante a vigência das habilitações, 55% consideraram relevantes, 44% pouco relevantes e 06% se abstiveram.

A opinião dos egressos sobre as disciplinas do curso foi também examinada tendo em vista o tipo de conteúdo analisado. Foi utilizada com adaptações a categorização elaborada por Gatti e Nunes (2009) e adaptada por Libâneo (2010) em estudos anteriormente mencionados neste trabalho. As disciplinas foram reunidas nas categorias de Fundamentos Teóricos da Educação, reunindo conteúdos das ciências da educação, a exemplo de História da Educação e Psicologia da Educação; Formação Profissional Específica, reunindo disciplinas dedicadas ao preparo para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil tais como Metodologias e Práticas de ensino; Didática e as didáticas específicas destas modalidades de ensino; de Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, agrupando Política Educacional, Teorias de Currículo entre outras e por fim de Estágio Curricular Obrigatório.

#### **5.4.1 Disciplinas: Fundamentos Teóricos da Educação**

Em relação ao primeiro grupo de disciplinas, dos Fundamentos Teóricos da Educação, 63% dos graduados consideraram sua quantidade na matriz curricular suficiente para a abordagem destes temas. Para 30% a quantidade de disciplinas deste grupo deveria ser ampliada enquanto 7%

consideram que elas comparecem em número excessivo na matriz curricular. A relevância dos temas abordados nas disciplinas dedicadas às Ciências da Educação foi apontada por 83% dos respondentes, 12% não emitiram opinião acerca deste tópico e 5% consideraram os temas abordados nas disciplinas pouco relevantes.

Solicitados a informar se consideram que essas disciplinas forneceram os fundamentos necessários a prática profissional, a maioria (51%) considera que esse grupo de disciplinas forneceu apenas em parte, 37% consideram que foram fornecidos todos os fundamentos necessários e 12% que não foram fornecidos. Considerando somente os respondentes que avaliaram que essas disciplinas não forneceram os fundamentos necessários ao exercício profissional, identifica-se que todos se graduaram entre 2002 e 2008, no período de extinção das habilitações e introdução das formações complementares no curso de Pedagogia. Em relação a formação complementar, 40% cursaram a formação Gestão Educacional e 60% optaram por formações relacionadas à docência, como Alfabetização e Letramento e Educação Infantil.

Em relação a quantidade dessas disciplinas, entre os respondentes graduados após a extinção das habilitações no curso de Pedagogia da UFMG e introdução das formações complementares (a partir de 2002 até 2008), 76% consideram suficiente a quantidade das disciplinas das Ciências da Educação na matriz curricular do curso, 13% consideram insuficiente e 11% consideram acima do necessário. Já entre os que concluíram o curso a partir de 2009, ou seja, durante a vigência da matriz curricular adaptada às DCNP, 50% consideram insuficiente e mesmo percentual consideram suficiente o número dessas disciplinas. Dos egressos graduados durante a vigência das habilitações no curso de Pedagogia da UFMG 25% consideraram insuficiente e 75% suficiente a quantidade dessas disciplinas.

Solicitados a justificar a avaliação que fazem em relação às disciplinas das Ciências da Educação (Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação entre outras) os respondentes mencionaram como aspectos positivos o fornecimento de fundamentos necessários à compreensão das questões educacionais, o incentivo dos docentes para que os estudantes desenvolvessem a autonomia e complementassem a formação recebida pesquisando

conhecimento adicional ao apresentado em classe além do desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva acerca da educação, da escola e de sua relação com fatores socioeconômicos e culturais mais amplos conforme apontam os excertos das respostas destacados a seguir:

*(...) são fundamentais para a formação do senso crítico do profissional que irá trabalhar com Educação, estudantes pertencentes a diferentes classes sociais ...contribui (sic) em questões que discutem gênero...sensibiliza (sic) o profissional e o aproxima (sic) de aspectos ligados as políticas públicas, o que é muito importante também etc... (Respondente 07).*

*(...) fornecem a compreensão necessária para entendermos aspectos importantes no processo de aprendizagem da criança, pois podemos perceber que o pedagógico acaba sendo influenciado pelo social, psicológico e cultura da criança (Respondente 08).*

*“Essas disciplinas nos deram formação teórica e capacidade de analisar e criticar o sistema educacional e a realidade dos alunos inseridos nas escolas públicas”.*

Novamente em relação às críticas, assim como quando avaliaram a matriz curricular do curso, de modo geral prevaleceram observações que apontaram a desconexão ou falta de maior conexão entre a teoria e a prática, o que de acordo com alguns respondentes teria colaborado para que enfrentassem dificuldades ao atuar como docentes. Outros egressos novamente ressaltaram o desejo de que o curso enfocasse a preparação do pedagogo para a atuação também em espaços não escolares. Chama a atenção que enquanto alguns egressos criticam a ênfase na escola, outros consideram que seria importante direcionar a abordagem dos conteúdos das disciplinas à atuação do pedagogo nos espaços escolares. Conforme evidencia a percepção da maior parte dos respondentes, que aponta para a relevância e importância das disciplinas das Ciências da Educação é inegável a contribuição que estas matérias podem fornecer à formação do pedagogo. Contudo, no que diz respeito ao espaço ocupado por esses conteúdos na formação do pedagogo, como mencionado, não há consenso, uma vez que para alguns dos respondentes elas poderiam ocupar ainda mais espaço enquanto para outros, sua quantidade seria excessiva.

Conforme anteriormente examinado neste trabalho, a formação pedagógica, assim como as pesquisas e as práticas pedagógicas se beneficiam dos aportes das ciências da educação, mas cabe à Pedagogia dar a todas elas uma visão crítica e sistemática, retirando-os da esfera da compartimentalização disciplinar em que a princípio se encontram, mesmo quando reunidos

sob a designação “ciências da educação”. Sem a abordagem pedagógica as contribuições da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história não dialogam entre si e pouco convergem para a educação. Todavia, traduzir em um modelo de formação as concepções que se tem acerca da pedagogia não é simples nem fácil. Construir um perfil de pedagogo a partir dessas concepções significará sempre optar por determinadas alternativas que necessariamente enfatizarão um ou outro aspecto desse saber, que é, segundo Cambi (1999), complexo, plural e multifacetado. E essa dificuldade transparece na diversidade de opiniões entre os respondentes acerca da relevância e quantidade de disciplinas das Ciências da Educação na matriz curricular. Na Faculdade de Educação da UFMG, entre as alterações que visaram adaptar o curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), consta a diminuição no número de disciplinas das Ciências da Educação bem como mudanças em sua disposição nos semestres do curso. O que, conforme o documento da Reforma elaborado pelo Colegiado dessa instituição bem como segundo os professores entrevistados neste trabalho, não se deu por se desconsiderar a importância dessas disciplinas, mas devido à necessidade de realizar essas tendo em vista o cumprimento das orientações das Diretrizes Curriculares de ampliação da carga horária dos estágios curriculares e de inclusão da formação em Educação Infantil na parte comum do curso, entre outros fatores.

#### **5.4.2 Disciplinas da categoria Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais**

As opiniões dos respondentes acerca do grupo de disciplinas dedicadas à Política Educacional, à Economia e ao Financiamento da Educação e às Teorias do Currículo entre outras, evidenciam de modo geral, aspectos positivos, tais como a contribuição para o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente acerca da educação como política pública:

*Acredito que são fundamentais para a formação do senso crítico do profissional que irá trabalhar com Educação, estudantes pertencentes a diferentes classes sociais...contribui (sic) em questões que discutem gênero...sensibiliza o profissional e o aproxima de aspectos ligados as políticas públicas, o que é muito importante também etc... (Respondente 12).*

Foi também considerada benéfica a relação entre teoria e prática:

*Considero que o currículo estabelecia diálogos entre teoria e prática, estando organizado em disciplinas que contribuíram para a minha formação, sobretudo as disciplinas voltadas para a política e suas relações com o campo da educação. (Respondente 18).*

Neste sentido, foram mencionados como relevantes a compreensão, obtida por meio dessas disciplinas, sobre como se estruturam e funcionam os sistemas de ensino. Para alguns egressos, foi essencial compreender que a escola se insere em sistemas de ensino mais amplos, e que as possibilidades de atuação dos profissionais que nela atuam são determinadas e de certa maneira, limitadas, pela forma como se organizam esses sistemas de ensino. Entre as críticas, foi apontada a desatualização de temas abordados nas disciplinas dedicadas às teorias do currículo, que exibiriam, conforme uma respondente, uma visão limitada destes conteúdos. Segundo alguns egressos, as temáticas voltadas à Política Educacional e ao Financiamento da Educação ocupariam espaço excessivo no curso, e seriam desnecessárias tendo em vista a formação de professores, objetivo central do curso: *“Discussões que não acrescentaram elementos para minha atuação em sala de aula”* (Respondente 02).

Sobre a quantidade dessas disciplinas, 55% avaliam como suficiente, 25% como insuficiente e 20% como excessiva. Consideraram relevantes os temas analisados por esse grupo de conteúdos, 80% dos egressos que responderam ao questionário, 10% consideraram pouco relevantes e 10% não responderam. Em relação a contribuição dessas disciplinas para a prática profissional 70% avalia que foram fornecidos os fundamentos para a prática e 30% que não foram fornecidos. No que diz respeito à relevância das disciplinas, não houve variação nas respostas tendo em vista o período de conclusão do curso pelos respondentes. Correlacionando a opinião dos egressos quanto à quantidade dessas disciplinas ao período no qual se graduaram, entre os respondentes graduados no período de vigência das habilitações, a maior parte (75%) considerou suficiente o número dessas disciplinas na matriz curricular. Para os graduados após 2009, 60% consideraram suficiente e 40% insuficiente a quantidade desses conteúdos. Para os graduados entre 2002 e 2008 predominou a percepção de que era suficiente o espaço reservado à essa categoria (70%). Independente do período de conclusão do curso, predominou a avaliação de que essas disciplinas forneceram (no todo e/ou em parte) os fundamentos necessários à prática profissional.

### 5.4.3 Disciplinas dedicadas à Formação Profissional Específica

Sobre o grupo de disciplinas que se dedicam a formação profissional específica e que na versão curricular em vigor é composto por Alfabetização e Letramento, Didática, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, de Geografia, de Matemática, de Ciências Físicas entre outras, diferentemente do que ponderaram em relação às disciplinas das ciências da educação, a maior parte dos egressos (53%) consideram como “insuficiente” a quantidade de disciplinas dedicadas à abordagem dos Fundamentos e Metodologias de Técnicas de Ensino enquanto 47% consideram “suficiente” o número dessas matérias na matriz curricular do curso de Pedagogia. No que concerne à relevância, essa foi afirmada pela maior parte dos respondentes (60%), enquanto para 13%, essas disciplinas são pouco relevantes. Afirmaram não possuir opinião sobre este tema 24% e 3% não responderam à questão. Ao refletirem sobre o fornecimento pelas disciplinas dos fundamentos necessários à prática profissional, 57% avaliam que as matérias “forneceram apenas em parte” esses fundamentos, 22% consideram que essa relação entre conteúdos e prática profissional foi plenamente propiciada e 21% avaliam que as disciplinas não cumpriram este papel.

A correlação entre período de conclusão e percepção acerca do fornecimento pelas disciplinas dos fundamentos necessários a prática profissional evidencia que predominou entre os respondentes em todos os períodos analisados a percepção de que foi apenas parcial o fornecimento dos fundamentos para a prática. O mesmo se deu em relação a análise da relevância dos conteúdos associada ao período de conclusão, que evidenciou o predomínio entre os respondentes, independente da época em que se graduaram, da percepção de que as disciplinas são relevantes.

Por sua vez, a percepção sobre a quantidade dessas disciplinas evidencia que os graduados entre 2002 e 2008 consideram em sua maioria que seu número foi insuficiente, enquanto os graduados entre 2009 e 2011 consideram suficiente. Os egressos graduados até 2001 consideraram suficiente sendo que um deles não respondeu à essa questão. O fato de que respondentes graduados já durante o período de implementação da matriz curricular adaptada

às DCNP considerem suficiente a quantidade de disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino, diferentemente daqueles formados em período anterior, sinaliza que as alterações realizadas na reforma, tais como a inclusão no núcleo comum do curso da formação em educação infantil, parecem ter respondido, ao menos em parte, aos anseios acerca do fortalecimento da abordagem da prática no curso de Pedagogia.

Ao apresentar justificativas às suas respostas acerca da relevância e quantidade das disciplinas dedicadas aos Métodos e Técnicas de Ensino, foi mencionado com maior frequência o suporte por elas fornecido à atuação profissional, conforme evidencia o excerto da resposta da respondente 03 *“pois ao conhecer as diferentes possibilidades de atuação, o profissional pode optar por qual ou quais métodos e técnicas irão contribuir para melhor alcançar os objetivos propostos em seu trabalho”*. Neste sentido outra respondente ressaltou a atualidade das temáticas abordadas, o que seria essencial para preparar o profissional para lidar com as questões postas ao pedagogo na contemporaneidade: *“(...) pois enfatizaram as discussões atuais pelas quais os conteúdos estão passando, quanto à mudança de paradigmas e a postura do profissional frente aos novos paradigmas” (Respondente 07)*. Alguns egressos mencionaram a importância que estes conteúdos relacionados aos fundamentos e metodologias de ensino teriam em concursos públicos, conforme resposta de uma das respondentes: *“sobretudo nos concursos públicos podemos dizer que 90% das questões envolvem essas disciplinas” (Respondente 15)*.

As críticas feitas em relação às disciplinas deste grupo apontaram, principalmente sobre a falta de conexão com a realidade das escolas, a escassez de atividades práticas e a necessidade de maior atualidade na abordagem dos temas examinados nas disciplinas. Uma respondente, que se graduou no período entre 2001 e 2008, afirmou considerar esse conjunto de disciplinas o mais relevante para a prática profissional em sala de aula, ainda que tenham fornecido *“(...) poucos fundamentos talvez por ter sido insuficiente o tempo para elas”*. Para outros, essas disciplinas teriam privilegiado abordagens teóricas em detrimento da prática docente e de discussões metodológicas, tendo dessa forma se distanciado *“(...) da realidade da sala de aula, e se voltado para discussões mais teóricas e problematizações que não nos muniram de elementos para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (e graduou-se no período entre 2001 e 2008)*, sendo assim necessário, conforme outra respondente

graduada neste mesmo período buscar “(...) *no exercício da atividade informações para trabalhar*”.

De modo geral, tanto egressos que criticaram quanto os que elogiaram as disciplinas dedicadas aos fundamentos e metodologias de ensino ressaltaram os mesmos aspectos, ou seja, atividades práticas durante a graduação e prática profissional após a conclusão do curso. Para os primeiros as atividades práticas durante o curso, a exemplo dos estágios, seriam escassas enquanto para os segundos, sua quantidade e forma de abordagem seria suficiente e adequada. Quanto a prática profissional, os primeiros consideram essas disciplinas distantes e desconectadas dos desafios e problemas vivenciados pelos pedagogos em sala de aula, enquanto os segundos avaliam como adequada e positiva a proximidade das disciplinas com a realidade da prática. A importância das disciplinas dedicadas aos fundamentos e metodologias de ensino no curso de Pedagogia é inegável. Enquanto as disciplinas das Ciências da Educação estão, por assim dizer, no pólo da teoria, as disciplinas das metodologias estão no pólo da prática. Algumas das principais críticas aos cursos de Pedagogia passam justamente pela pouca articulação entre estes grupos de disciplinas bem como remetem a pouca ênfase que os cursos dariam aos aspectos práticos na formação do pedagogo (GATTI, BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010).

Em estudo anteriormente mencionado nesta tese, Libâneo (2010) examinou os currículos dos cursos de Pedagogia existentes no estado de Goiás, tendo em vista identificar o espaço e a ênfase neles atribuídos as disciplinas de Didática, às metodologias e sobretudo aos conteúdos lecionados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como Gatti e Nunes que examinaram matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de todas as regiões do país. Como principais conclusões desses estudos, figuram a constatação de que predominam, no que diz respeito às Disciplinas de Didática, ementas genéricas, superficiais e que não se conectariam as disciplinas de metodologias. As disciplinas dos Fundamentos Teóricos da Educação não apresentariam conexão com as disciplinas voltadas para a formação profissional específica, além de apresentarem abordagens superficiais.

Por sua vez, as disciplinas dedicadas às metodologias de ensino das matérias que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, voltadas à História, Português, Matemática entre outras falhariam ao deixar de incluir em suas ementas o que deveria se constituir em seu principal alicerce: a conexão com os conteúdos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, com raras exceções, as disciplinas de metodologia focalizam o como ensinar, mas sem incluir o que ensinar, e assim fracassariam ao ignorar o que deveria ser sua meta primordial: fornecer os conteúdos específicos que o futuro professor deve dominar para ser capaz de ensiná-los aos seus alunos do ensino fundamental. Segundo o autor, só com o domínio destes dois tipos de saberes é que pode o professor exercer com eficácia sua função de auxiliar os alunos a desenvolver a capacidade de compreender os conceitos científicos, sendo assim capazes de resolver problemas que antes não poderiam elucidar.

No presente trabalho não foram examinados os programas completos das disciplinas que compõem o currículo em vigor do curso de Pedagogia da UFMG. No sítio eletrônico da Faculdade de Educação estão disponíveis apenas as ementas das disciplinas, o que apesar de não permitir uma análise profunda sobre os conteúdos abordados possibilita ao menos conhecer em linhas gerais quais são as principais temáticas examinadas. A leitura das ementas de modo geral, evidencia a busca por uma conexão entre as diferentes categorias de disciplinas, de forma a relacionar teoria e prática. A análise das ementas das disciplinas dos Fundamentos Teóricos da Educação evidencia a busca por uma conexão com a Formação Profissional Específica. O exame do documento que subsidiou a reforma curricular que implementou o currículo em vigor, somada a análise das ementas aponta para o fortalecimento no curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG, da presença dos conteúdos do Ensino Fundamental nas disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino. Como não foram examinados os programas das disciplinas cabe destacar que essa é apenas uma inferência, sendo necessário examinar em profundidade os programas das disciplinas, dentre outras fontes, para aprofundar a compreensão acerca de “se” e de “como” esse conteúdo é abordado no curso da FaE.

Todavia, as percepções dos respondentes acerca dessas disciplinas, tais como a de que elas forneceram apenas em parte os fundamentos para a prática profissional e os apontamentos acerca da necessidade de maior abordagem da prática no currículo do curso parecem indicar

que há aspectos que podem ser aprimorados no que diz respeito aos fundamentos e metodologias do ensino dos conteúdos do ensino fundamental como parte da formação dos graduandos em Pedagogia pela UFMG. Contudo, o predomínio da percepção apenas entre os graduados durante a vigência do modelo curricular atual de que a quantidade dessas disciplinas é suficiente, enquanto os graduados em períodos anteriores avaliam como insuficiente indica que ao menos no que respeita ao número de disciplinas, a abordagem dos fundamentos e metodologias de ensino dos conteúdos do ensino fundamental atende as expectativas dos licenciados.

#### **5.4.4 Disciplinas de Estágios Curriculares Obrigatórios**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) objetivaram, entre outros aspectos, melhor equacionar a relação teoria e prática na formação do pedagogo, uma vez que entre outras alterações, ampliaram a Carga Horária destinada aos estágios. Na reforma curricular empreendida no curso de Pedagogia da UFMG após a homologação das Diretrizes, parte das alterações na matriz curricular objetivaram fortalecer os estágios, o que foi concretizado não apenas por meio da obrigatoriedade de que os alunos realizem estágios em todas as áreas formativas, independente da formação complementar escolhida, quanto também através da alteração da alocação da carga horária de estágio obrigatório na matriz curricular. Na versão em vigor as disciplinas de estágio estão distribuídas desde o terceiro semestre de curso, tendo sido também intensificadas e revisados os mecanismos de supervisão e acompanhamento dos estágios. Considerando as percepções dos respondentes graduados já durante a vigência dessa matriz, infere-se que ainda é possível avançar no que diz respeito à estrutura e oferta dos estágios. Contudo, devido ao baixo número de respondentes analisado nesta tese, é preciso ter cautela ao se fazer estes apontamentos.

Os respondentes foram solicitados a avaliar as condições de realização dos estágios, no que diz respeito ao apoio prestado pela Faculdade de Educação, por meio de realização de parcerias com instituições que recebessem os estudantes para realizar essa atividade, no fornecimento de supervisão e acompanhamento adequados, entre outros aspectos. A análise que os egressos

fazem sobre as condições para realização dos estágios curriculares obrigatórios revela uma percepção negativa, em egressos graduados em todos os períodos examinados, acerca desse apoio para a realização desta importante atividade curricular: 27% dos pedagogos consideram que a faculdade não forneceu apoio, enquanto que percentual idêntico avalia o apoio como “pouco expressivo” (27%). Para 24% o apoio foi relevante. Não responderam à questão 22% dos respondentes. Sobre a contribuição das disciplinas de estágio curricular para a prática profissional, a avaliação que os egressos fazem é mais positiva: 46% consideram-na relevante, ou seja, independente desse apoio, a maior parte avalia como benéfica a realização dos estágios.

Contudo, 12% consideram que as disciplinas de estágio não contribuíram em nada para sua prática profissional, 20% avaliam essa contribuição como pouco relevante e 22% não emitiram opinião a este respeito. Uma respondente que concluiu o curso em 2008, portanto anteriormente à implementação da matriz curricular adaptada às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, afirmou que *“O contato mais próximo que tive com a atuação profissional durante o curso foi durante a realização de estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Outras possibilidades não foram contempladas”*. De modo semelhante, outra respondente que se graduou no mesmo período considera ter tido pouco contato com a prática, além desse contato ter sido restrito aos períodos finais do curso: *“(...) o curso foi bastante teórico, somente no final do curso, entre o 6º e 8º período que passei a estudar mais sobre o ambiente escolar”*.

Talvez as percepções dessas pedagogas fossem diferentes caso houvessem se graduado em período mais recente. Conforme citado anteriormente neste trabalho, entre outras alterações, a reforma da matriz curricular implementada em 2009, ampliou os estágios no curso de Pedagogia da UFMG, tornando obrigatória a todos os estudantes independente da formação complementar cursada, a realização de estágios em Educação Infantil e em Gestão, antes restritos aos alunos que optassem por Formação específica nessas áreas. A análise da percepção dos respondentes sobre a contribuição dessas disciplinas para a prática, tendo em vista o período de conclusão, evidencia que todos os respondentes que concluíram o curso até 2001 avaliam como relevante essa contribuição. Dos graduados no período entre 2002 e 2008, metade (50%) avalia como relevante, 31% como pouco relevante, 19% como nada relevante. Já entre os formados a partir

de 2009, 50% consideram a contribuição relevante e mesmo percentual consideram pouco relevante.

### **5.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia**

Os respondentes foram inquiridos se durante o período em que se graduaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia (2006), fizeram parte dos assuntos discutidos em sala de aula. Tendo em vista que a maioria dos egressos cursou a graduação durante o período em que versões do documento estavam em discussão e elaboração, sendo que parte deles vivenciou sua implementação na Faculdade de Educação da UFMG, intencionava-se compreender se a formação do pedagogo nessa instituição engloba a discussão de aspectos legais e questões atuais de interesse desse profissional e no caso das DCNP, das próprias instituições formadoras. Afirmaram que as Diretrizes não foram objeto de discussão durante o período em que se graduaram 40% dos respondentes, enquanto 33% tiveram acesso à debates acerca dessa legislação e os demais respondentes (27%) afirmaram não ter conhecimento suficiente sobre essa legislação e assim preferir não emitir comentários sobre ela.

Entre os que fizeram observações sobre as DCNP, foram apontados tanto aspectos considerados positivos quanto negativos. Em ambos os casos foram apresentados argumentos que demonstram que os egressos possuem um bom nível de conhecimento acerca dessa legislação. Foi ressaltada como benéfica a opção expressa pelas Diretrizes de encampar a docência como base da formação contemplando também a gestão e a pesquisa. A organização do currículo por meio de eixos temáticos foi também elogiada. Uma respondente avaliou as DCNP como um *“avanço em relação à normatização dos cursos de pedagogia em todo o país”*, tendo enfatizado a importante atuação das entidades do movimento de educadores para a aprovação desse documento de forma a contemplar parte das reivindicações dos professores e pesquisadores que ao longo do tempo debateram e demandaram alterações na formação do pedagogo.

As principais críticas apontam para o que os respondentes consideraram um “reducionismo” da formação e o enfraquecimento do profissional pedagogo, cujo campo de atuação teria ficado vulnerável uma vez que as DCNP abririam a possibilidade da formação do especialista por meio

da pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, duas respondentes disseram que as Diretrizes são “confusas”.

*Reduziu o curso de pedagogia ao “normal superior”, tecnicismo, e abriu o leque para qualquer um ser especialista em educação com formações em especializações dúbias e completo despreparo (Respondente 21).*

*As diretrizes curriculares nacionais da graduação em Pedagogia deveriam ser pautadas na busca da ampliação de atuação do campo do Pedagogo, bem como foi (sic) as diretrizes da Psicologia. Percebo que as diretrizes não estabeleceram uma normativa que buscasse um fortalecimento da atuação e do papel do pedagogo no campo social mais amplo (Respondente 15).*

A preocupação com a reserva de mercado para o pedagogo não se constitui em novidade, uma vez que desde a institucionalização dessa formação no sistema de ensino superior brasileiro muito se discutiu acerca do escopo e amplitude das funções que deveriam ser exercidas por este profissional. O pedagogo é, conforme as DCNP atualmente em vigor formado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo a docência compreendida de forma ampliada, abarcando as atividades de gestão e de pesquisa. Porém, o curso Normal Superior também prepara professores para atuação nesse nível de ensino. Por sua vez, a atuação em funções de gestão escolar, a exemplo da coordenação, supervisão e direção não são exclusividade do pedagogo, podendo ser exercidas por docentes com formação em outras licenciaturas, já que não é exigida a graduação em Pedagogia. Conforme anteriormente discutido neste trabalho, a implementação de um modelo de gestão democrática nas escolas foi baseada na busca da superação de formatos verticalizados e que opunham de um lado professores como executores e do outro, pedagogos como detentores dos saberes acerca do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, apesar de ser legítima a preocupação dos respondentes com o futuro da pedagogia, cabe questionar o real impacto para o profissional pedagogo, da possibilidade de que graduados em outras áreas se tornem especialistas em educação por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, considerando-se que o pedagogo já não detém exclusividade de atuação em funções docentes e não docentes no setor educacional.

Para uma das respondentes, a formação em Pedagogia e os dilemas a ela relacionados, mesmo após a aprovação das Diretrizes, careceriam de uma melhor definição do escopo de atuação do pedagogo, o que em sua opinião, deveria ser definido em conjunto pelo poder público e as instituições formadoras deste profissional:

*“uma vez que o curso não dá conta de formar de forma qualificada nem o especialista em educação e muito menos o professor da educação básica. O que se espera desse profissional: atuar em sala de aula como professor da educação básica? Atuar em função não docente como técnico ou analista educacional? É necessário encontrar a medida entre a formação docente sem perder a dimensão do lugar social da educação/da escola na sociedade e por outro, o técnico/analista também precisa compreender metodologias para ser capaz de conectar melhor com os fundamentos antropológicos, sociológicos, políticos, psicológicos, econômicos e culturais em que se baseiam essas metodologias. É um desafio!!!*

As Diretrizes definem o campo de atuação do pedagogo, estabelecendo-o a partir da docência, essa última, conforme mencionado, compreendida em conexão com a gestão e a pesquisa. Se essa solução não é plenamente satisfatória para resolver os debates acerca da formação e da atuação deste profissional, tendo em vista que permanece ainda, em alguma medida, o dilema sobre como equilibrar na formação do pedagogo o preparo para funções docentes e não docentes, a docência como base da formação representa claramente uma opção em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira. O “lugar social da educação” e a função social da formação do pedagogo ganham ainda mais relevo considerando a necessidade de formação de professores para o ensino fundamental, ou melhor, de atrair alunos com bom desempenho para as licenciaturas e de tornar a carreira docente atrativa o suficiente para que nela ingressem e permaneçam. A educação básica de modo geral carece de profissionais melhor qualificados tendo em vista os problemas de aprendizagem exibidos por egressos desse nível de ensino.

Dessa forma, talvez não seja ainda necessário definir melhor o que se espera do profissional pedagogo, ou optar por formar ou o professor ou o especialista, mas avançar mais no sentido de melhor formar um pedagogo capaz de lecionar, de gerir e de pesquisar, o que pode ser feito, conforme indicam os estudos examinados, reforçando a abordagem da relação teoria e prática, melhorando a conexão entre os grupos de disciplinas e aprofundando a abordagem dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental nas metodologias e nas práticas de ensino. Isto porque, tal como a afirmação da respondente anteriormente citada, o professor precisa dos fundamentos e metodologias de ensino bem como dos aportes das ciências da educação, assim como o “técnico/analista” precisa das ciências da educação e também dos fundamentos e metodologias de ensino. E não é demais recordar que experiências anteriores de estruturação do curso de Pedagogia, tal como o modelo 3 + 1 e posteriormente as habilitações,

da forma como foram implementadas, demonstram que separar os componentes da educação fragmenta e empobrece a formação do pedagogo, tal como alerta Bissoli da Silva (1999) em estudo mencionado anteriormente neste trabalho.

## **5.6 Avaliação geral do curso de Pedagogia**

Solicitados a avaliar de modo geral o curso de Pedagogia ofertado pela UFMG, 41 egressos responderam à questão, sendo que 18 fizeram elogios à qualidade da formação recebida na Faculdade de Educação. Treze consideraram o curso bom ou muito bom, porém com ressalvas. Dez ex-alunos ressaltaram aspectos que avaliam como negativos e/ou que mereceriam alterações. As avaliações positivas destacaram a excelência da formação recebida, a solidez do embasamento teórico e prático e o corpo docente altamente capacitado: *“Gostei muito do curso, os professores são de altíssimo nível e o currículo excelente. Coursar pedagogia na UFMG me fez uma profissional capacitada para exercer a função de educadora, contribuindo de forma excepcional para minha formação” (Respondente 01).*

Alguns egressos disseram que a qualidade do curso de Pedagogia da UFMG se destaca quando em comparação com esta formação oferecida em outras IES. A melhor qualidade dos cursos ofertados por instituições públicas de ensino superior, em especial as federais, é evidenciada por estudos e pesquisas como as de Gatti (2009). Comparando resultados no ENADE 2005 tendo em vista a categoria administrativa das IES, Gatti concluiu que os melhores resultados foram das IES federais e estaduais “(...) uma vez que 32% e 30% delas, respectivamente, obtiveram conceitos 4 ou 5. Mesmo assim, esse percentual é baixo, indicando que a maioria teve média de desempenho menor. Dentre as instituições privadas, apenas 16% alcançaram os mesmos resultados (...)” (GATTI, 2009, p. 15). A melhor qualidade dos cursos de Pedagogia ofertados por Instituições Federais de Ensino (IFES) como a UFMG se relaciona também ao fato de que estas instituições atuam tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão, possibilitando assim aos seus estudantes a inserção em projetos e programas diversos e o acesso a atividades culturais variadas, tal como mencionado por alguns egressos que destacaram as diversas oportunidades de participação em programas de iniciação científica, de extensão e de estágio durante a graduação como diferenciais positivos do curso:

*O curso (...) forneceu bases elementares para minha atuação profissional. O diferencial da minha formação foi a inserção na iniciação científica e na extensão universitária, pois dessa maneira exerci de fato meu direito à educação superior de qualidade e não somente ao ensino profissional da sala de aula (Respondente 37).*

O acesso a habilidades relacionadas a pesquisa foi considerado positivo, mesmo por egressos que não atuam diretamente na pesquisa científica, sendo que uma respondente, docente em Unidade Municipal de Educação Infantil da PBH, afirmou se considerar capaz de buscar os conhecimentos necessários para melhorar sua prática profissional junto aos seus alunos: Hoje atuando na área de educação me sinto uma professora pesquisadora, e consigo desempenhar minhas atividades com segurança e pesquisar o que me falta (Respondente 01). Dessa forma, a atividade da docência, por exemplo, em todos os níveis e modalidades de ensino é beneficiada quando exercida por profissionais que possuem olhar investigativo e são capazes de exercer suas práticas profissionais utilizando-se das ferramentas do método científico bem como estimular seus alunos a desenvolverem essas habilidades.

Um egresso graduado em 2011 afirmou que “falta uma carga horária maior nas disciplinas da área de psicologia. Faltam atividades práticas para melhor compreensão do processo educacional, principalmente quando se fala de alfabetização”. Alguns egressos ressaltaram a solidez da formação, que ampliaria as oportunidades de aprovação dos ex-alunos em concursos públicos e em outros exames e seleções “Notamos melhor sua qualidade quando prestamos concurso público e sempre ficamos bem classificados” “Qualquer concurso que faço na área de pedagogia tiro boas notas mesmo sem estudar muito. Acredito que fiz um bom curso” (Ambos respondentes graduados entre 2002 e 2008). Outros egressos, graduados nesse mesmo período, consideram o curso bom com ressalvas. Uma respondente elogiou o acervo da biblioteca apesar de considerar que poderiam ser disponibilizados mais volumes de cada exemplar. Outro disse considerar o curso excelente no que diz respeito ao “embasamento teórico”, contudo “deslocado da realidade e da prática efetiva”) enquanto uma das respondentes, graduada nesse mesmo período ressaltou a boa infraestrutura, contudo, segundo ela, falta maior rigor na avaliação da atuação dos docentes e do rendimento escolar dos alunos: o curso “Deveria exigir mais leitura (...) Por outro lado cabe a cada aluno a responsabilidade de saber se exercerá sua profissão com

qualidade ou não”. Outras observações apontaram a amplitude do curso como aspecto negativo, assim como o desequilíbrio a favor da teoria em detrimento da prática na formação ofertada “Muita teoria para pouca prática! ”. Outras apontaram como positiva a formação “ampla” tendo também criticado a escassez de “abordagens práticas”.

Como mencionado anteriormente, as opiniões dos egressos quanto as finalidades da formação do pedagogo expressam algumas das contradições e dissensos em torno da definição dos objetivos do curso e do perfil do profissional. Assim como ocorre entre os pesquisadores da área, entre os formadores de pedagogos e demais atores relacionados à formação e atuação do pedagogo, também entre os egressos não há consenso acerca da (s) ênfase (s) que a graduação em Pedagogia deva conferir às possíveis atividades que o pedagogo pode desenvolver e aos campos nos quais ele possa atuar. Sendo assim, o que para alguns respondentes é considerado negativo para outros é visto como positivo. Enquanto alguns egressos consideram o curso excessivamente direcionado para a formação de docentes “*Apesar de discordar da formação limitada, que era voltada apenas para quem ia ser professor, nesse caso, os alunos eram bem formados. Saí da FaE com uma boa base de formação dentro da proposta*” outros o avaliam como dedicado à formação de especialistas em educação:

*O curso de Pedagogia, no período que cursei a graduação, [graduou-se entre 2002 e 2008] formou pedagogos especialistas em educação, com boa capacidade de problematizar as questões ligadas a educação, mas com pouca capacidade de propor soluções. A ênfase que fiz em educação infantil foi a que melhor me preparou para a realidade profissional com as crianças de 0 a 6 anos, mas foi muito frágil para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental (Respondente 44).*

Na opinião de alguns respondentes, a reforma curricular realizada visando adaptar a matriz às DCNP teria possibilitado avanços no sentido de fortalecer a formação do docente, contudo, o curso de Pedagogia da UFMG “apesar de seu esforço com a reforma curricular de 2009, ainda não prepara o pedagogo 100% para atuar como docente. Muitos pedagogos, ao atuarem como professores, sentem-se inseguros quanto a forma de trabalhar determinados conteúdos”.

O estímulo à formação de pesquisadores para alguns respondentes é aspecto essencial no curso e que se relacionaria ao desejo de continuidade de estudos. Para outros, ao mesmo tempo em que a formação de pesquisadores se constituiria em aspecto favorável, a formação deixaria a desejar no que tange ao preparo para a prática profissional, conforme a respondente graduada entre 2002 e 2008: “Quando ingressei no mestrado (não finalizei a pós) não tive dificuldade para desenvolver as atividades. Mas, como já mencionei antes, para mim, (o curso) não preparou para o mercado de trabalho de maneira que fiquei fora dele”. Uma respondente que concluiu o curso em 2008 considera que persistiria ainda uma indefinição no perfil profissional do egresso. O estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da habilidade de refletir criticamente sobre a educação foram ressaltados por parte dos respondentes “Saí da FaE com um pensamento bastante crítico a respeito de educação. Isso a UFMG faz muito bem”. Alguns respondentes afirmaram que a formação do pedagogo se beneficiaria caso o curso incluísse o preparo para atuação em áreas não escolares “O curso é voltado principalmente para a docência vista como atividade escolar; seria muito interessante e enriquecedor a abertura para áreas como pedagogia empresarial”.

Entre as observações dos egressos que apresentaram apenas críticas à formação recebida, novamente foram citados o excesso de teoria e a escassez da prática, a ênfase no preparo do pedagogo para a atuação escolar vista como restrição da formação “limitada à escola e à educação básica”, a distância da realidade das escolas e da prática docente: “o currículo deveria ser mais atualizado e deveria haver também uma relação mais direta com a prática da sala de aula”, “Curso muito teórico, pouco focado na prática do professor, no relacionamento aluno-professor, na preparação das aulas e atividades de sala de aula, deveria ser mais realista, mais voltado para o que ocorre nas escolas principalmente por ser licenciatura”, entre outros aspectos considerados por alguns egressos como negativos.

Considerando os problemas e necessidades que a educação básica no Brasil vivencia, os desafios para as instituições formadoras de pedagogos incluem procurar formas de, sem perder a qualidade e a consistência da formação teórica, ampliar e estreitar os laços entre a formação ofertada neste cursos das necessidades e dilemas enfrentados pelos profissionais da educação no exercício suas práticas profissionais, de maneira a melhor municiá-los para lidar com a

complexidade das demandas apresentadas hoje em dia à escola e aos educadores. O desafio é ao mesmo tempo em que buscam manter estreita relação com a escola de ensino fundamental, conseguir também construir estratégias para atender anseios de formação de profissionais da educação para atuação em outros níveis e modalidades de ensino e mesmo em espaços não escolares. Como já afirmado anteriormente, cabe questionar se a formação em Pedagogia pode e/ou deve atender a objetivos tão diversificados e por vezes díspares, e se ao formar profissionais autônomos capazes de construir práticas profissionais de maneira crítica e consistente, ela já não forneceria os fundamentos para essa atuação em espaços diferenciados.

## **5.7 Considerações**

Analisar a formação e a inserção profissional de egressos não é uma tarefa simples, isto porque é preciso identificar e considerar uma multiplicidade de fatores que podem intervir na trajetória dos graduados. Até mesmo a extinção do curso de Pedagogia já foi aventada, o que demonstra a complexidade que enfrentam aqueles que aceitam o desafio de formar pedagogos. Por sua vez, o desafio enfrentado pelos próprios pedagogos, não pode ser subestimado. A depender das observações e comentários dos profissionais aqui estudados, ser pedagogo é lidar com percepções e sentimentos por vezes contraditórios e marcados pela ambiguidade. Ao mesmo tempo em que o discurso do senso comum exalta as virtudes da educação e elogia a nobreza do professor, é notório que esse discurso não se transforma em ações concretas e permanentes de valorização deste profissional. Se mesmo pedagogos e demais pesquisadores da educação e formadores de pedagogos ainda hoje não encontraram um consenso sobre o escopo da pedagogia e da atuação do pedagogo, alguns egressos parecem se ressentir da falta de valorização social relacionada a um desconhecimento dos objetivos e finalidades dessa profissão. Mas afinal quem é o pedagogo e o que ele faz?

Sendo assim não é de estranhar que as demandas, críticas e elogios dos pedagogos pareçam apontar para sentidos e aspectos contraditórios. Enquanto parte dos respondentes demanda por uma formação ainda mais voltada para a atuação escolar, principalmente na docência, outros reivindicam justamente o preparo para o exercício da profissão em espaços não escolares. Essas

demandas aparentemente contraditórias refletem as discussões e dissensos em torno da pedagogia, ou seja, parecem não existir consensos tanto entre formadores de pedagogos quanto entre os próprios pedagogos. Mesmo entre os que demandam formação para atuação nas escolas, há aqueles que consideram que o curso deveria focar a docência apenas, enquanto outros avaliam que a atuação em funções não docentes é essencial no curso de Pedagogia. Parafrazeando uma das respondentes ao questionário aplicado neste trabalho, conciliar no curso a formação do especialista e do docente é um desafio.

No que respeita as demandas de alguns pedagogos por uma formação mais voltada para os setores não escolares, cabe questionar, como já mencionado, se seria mesmo possível ou desejável inflar ainda mais uma matriz curricular já “acusada” de dispersa ou sobrecarregada. Será que o curso de Pedagogia não contempla o preparo para atuação em setores diversos uma vez que fornece habilidades e instrumentos para que o pedagogo seja capaz de analisar e compreender a realidade que o cerca e ser capaz de, parafrazeando uma disciplina da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMG, identificar e propor “processos educativos nas ações coletivas?”. Seria mesmo necessário e salutar incluir disciplinas de formação para a saúde, a tecnologia etc? Talvez uma alternativa para atender aos anseios de pedagogos que desejam atuar em outros espaços que não a escola consistisse na ampliação da oferta de disciplinas optativas e ou de possibilidades de formação continuada, a exemplo de cursos de atualização, aperfeiçoamento e ou especialização direcionados para essa atuação diversificada.

Cabe lembrar que pelo menos a partir da implementação das formações complementares, a formação aberta permite ao estudante incluir na carga horária cursada créditos obtidos em diferentes cursos da UFMG, o que possibilitaria uma aproximação desse preparo para uma atuação em setores diversos. Se o pedagogo pode atuar em praticamente todos os campos da atividade humana, uma vez que há sempre processos educativos relacionados ao exercício do trabalho, incluir na graduação a atuação para todos estes espaços não é factível. Por sua vez é preciso recordar também que o curso de Pedagogia consiste no espaço destinado a formação de profissionais para a educação básica, nível de ensino de suma importância, cujos problemas são de conhecimento geral e frequentemente evidenciados no desempenho insuficiente dos estudantes em avaliações de proficiência internacionais. Abdicar desse objetivo é deixar de

cumprir uma importante função social, para a qual não há substitutos no atual sistema de ensino superior.

A avaliação que os egressos fazem da formação recebida na graduação em Pedagogia é de modo geral positiva, apesar das demandas e críticas que se voltaram especialmente para a falta de conexão entre teoria e prática. Principalmente egressos que atuam em escolas disseram que gostariam de ter recebido mais subsídios que os instrumentassem melhor para a prática. Cabe ressaltar que alguns dos aspectos considerados difíceis de lidar no trabalho cotidiano nas escolas, a exemplo da violência escolar, se relacionam a fatores tanto intra quanto extraescolares, sendo assim questões cuja solução não depende apenas do preparo ou da capacidade do profissional da educação. A relação teoria – prática, cerne da Pedagogia, tem sido abordada de formas diversas pelas instituições formadoras, sendo que pode pender ora mais para um extremo ora para outro.

Em se tratando de Pedagogia, teoria e prática se retroalimentam e é a relação entre elas que possibilita a existência da própria Pedagogia. O difícil, conforme apontaram os estudos examinados nesta tese e as falas dos respondentes ao questionário, parece ser encontrar o equilíbrio perfeito entre estas duas esferas na formação do pedagogo. Parte dos respondentes entende que a formação é o pontapé inicial de uma trajetória profissional cujo avanço depende muito do comprometimento e autonomia do pedagogo, características essas que o curso da UFMG ajudaria a desenvolver nos egressos, através do estímulo a que os graduados desenvolvam as habilidades necessárias para buscar os conhecimentos necessários para responder às demandas postas pela prática profissional. Contudo, outra parte se frustra por esperar encontrar na formação inicial todos os elementos necessários ao seu exercício profissional, sem compreender que como não é possível antecipar todos os dilemas e situações vivenciadas pelos pedagogos em suas atividades profissionais, cabe ao curso fornecer os fundamentos sobre os quais o profissional irá construir e desenvolver sua atuação. O próximo capítulo apresenta reflexões sobre a inserção profissional. Buscou-se identificar e compreender as conexões entre formação recebida no curso de Pedagogia da UFMG e alguns aspectos da inserção dos egressos no mercado de trabalho.

## **CAPÍTULO SEIS: Inserção Profissional dos egressos: relações entre formação e atuação**

Neste capítulo serão apresentados e comentados dados referentes à inserção profissional dos pedagogos que responderam ao questionário aplicado neste trabalho. Buscou-se identificar e compreender as conexões entre a formação recebida no curso de Pedagogia da UFMG e alguns aspectos da inserção dos egressos no mercado de trabalho. Esse exame é aqui proporcionado a partir de ângulos diversos e ao mesmo tempo complementares, de forma a construir um panorama da trajetória dos pedagogos, relacionando sua passagem pela graduação a elementos da sua inserção profissional atual, tais como contribuição da formação recebida no curso de Pedagogia às atividades que desempenham em seus trabalhos, satisfação com a pedagogia no que diz respeito aos rendimentos percebidos e as possibilidades proporcionadas (ou não) pela posse do diploma.

Os estudos com egressos de cursos de Pedagogia anteriormente examinados neste trabalho evidenciam, de modo geral, que assim como as demais licenciaturas, essa é uma carreira que proporciona baixos rendimentos médios em comparação com outras que demandam nível superior de escolaridade (GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETO, 2009). Em sua maioria procurada por estudantes oriundos das camadas populares, majoritariamente mulheres, parte dos quais vislumbram na Pedagogia uma possibilidade de auxiliar na transformação social, assim como uma chance de ascender socialmente conquistando melhores condições de existência.

Por sua vez, a análise das percepções dos respondentes acerca de diferentes aspectos da formação recebida na graduação em Pedagogia evidenciou preocupações e considerações acerca da adequação dessa formação em relação aos desafios enfrentados por estes pedagogos no mercado de trabalho. Ora foram ressaltadas a qualidade do curso ao fornecer os fundamentos essenciais para a atuação profissional, e em outros momentos foi sugerida a necessidade de maior ênfase em atividades práticas, detectada pelos respondentes a partir da reflexão sobre seus próprios exercícios profissionais. Conhecer em maior profundidade a inserção destes trabalhadores é essencial para melhor compreender suas percepções acerca da formação recebida na graduação em Pedagogia. Conforme as pesquisas examinadas, tanto com egressos

da UFMG quanto de outras IES no Brasil, a percepção dos pedagogos em relação à sua inserção profissional vai além da satisfação com os rendimentos percebidos, ainda que esse seja um componente muito importante. Conforme estes estudos, assim como evidencia a análise apresentada neste capítulo, no caso dos profissionais da educação, de modo geral, os fatores relacionados às condições de trabalho tem peso importante na forma como estes avaliam a carreira que exercem, o que não se deve perder de vista ao examinar as percepções destes trabalhadores sobre sua inserção profissional. Inicialmente são comentados os projetos nutridos pelos respondentes quando concluíram a graduação, sendo em seguida analisadas suas trajetórias durante o curso superior no que diz respeito ao exercício de atividades remuneradas. Em seguida, apresenta-se a análise sobre a contribuição da formação recebida para o exercício da atividade profissional, sendo esse exame sucedido pela apresentação dos fatores relativos aos rendimentos e a percepção dos respondentes sobre sua situação socioeconômica, examinados a partir de correlações entre rendimentos, gênero, cor/raça, setor de atuação e realização de pós-graduação, entre outros. Por fim são comentadas as percepções dos egressos sobre a carreira de Pedagogia e sobre o prestígio social do pedagogo.

### **6.1 Principais projetos dos egressos ao término da graduação em Pedagogia**

Os egressos foram solicitados a informar qual (is) era (m) seus projetos e intenções ao término do curso de Pedagogia, ou seja, se intencionavam atuar na docência na educação básica e / ou na gestão educacional, se pretendiam exercer funções não docentes, se desejavam prosseguir os estudos na pós-graduação, entre outras opções que poderiam ser selecionadas em resposta a questão. A maior parte assinalou uma opção apenas (37/63%), sendo a docência na Educação Básica a opção mais frequente (20%). Entre os demais respondentes que escolheram somente uma alternativa entre as disponíveis no questionário, 14% afirmaram que queriam atuar em qualquer atividade relacionada a Pedagogia, 12% desejavam atuar como especialistas em educação executando funções não docentes e 10% intencionavam cursar pós-graduação *stricto sensu* tendo em vista atuar como docente/pesquisador em instituição de ensino superior. Dois egressos não intencionavam exercer a profissão e outros três escolheram a alternativa "outra opção", sendo que um intencionava prestar concurso público sem especificar para qual área, outro atuar como docente no ensino superior e o terceiro não mencionou qual era sua intenção ao término do curso.

Os pedagogos que ao final da graduação possuíam mais de uma pretensão, em sua maioria, intencionavam atuar tanto em funções docentes quanto não docentes na educação básica. Tinham em mente continuar os estudos no mestrado e doutorado visando atuar como docente e ou pesquisador em instituições de ensino superior 36% dos egressos, sendo que metade destes respondentes desejavam além de cursar pós também atuar na educação básica. Essa dupla opção pode se vincular ao fato de que a atuação na educação básica imediatamente após a conclusão do curso é uma das possibilidades facultadas pelo diploma de graduação em Pedagogia, enquanto que para atuar como docente ou pesquisador em instituições de ensino superior e pesquisa faz-se necessário, salvo exceções, a comprovação de titularidade mais elevada, como mestrado e doutorado.

A correlação entre as intenções dos egressos ao concluírem a graduação e as atividades que desempenham atualmente evidencia que a maior parte (62%) conseguiu concretizar os projetos que nutriam ao se formar, enquanto os demais (38%) exercem atividades não relacionadas ao que intencionavam naquele período. Parte destes egressos visava cursar pós-graduação tendo em vista lecionar no ensino superior, o que ainda não fizeram, outros tinham em mente exercer qualquer atividade do campo de atuação do pedagogo ou atividades específicas tais como a docência em educação infantil e/ou gestão, mas por não conseguirem uma ocupação em sua área de formação precisaram se inserir em outros campos profissionais.

## **6.2 Trabalho com vínculo empregatício durante a graduação**

A conciliação entre trabalho e estudos durante a graduação é frequente entre estudantes oriundos das classes populares. Pesquisas apontam que o percentual de estudantes trabalhadores é mais elevado entre alunos das camadas populares, matriculados em cursos noturnos e/ou de baixo prestígio social como as licenciaturas (PORTES, 2001,1993; MELLO, 2007). Em sua maioria oriundos dos estratos sociais mais baixos, o trabalho com vínculo empregatício durante o curso superior foi a realidade de quase metade dos respondentes (47,5%). Não responderam à questão 5% dos egressos. Percentual idêntico não trabalhou durante a graduação, o que poderia tanto expressar um esforço familiar para que o então estudante pudesse dedicar mais

tempo aos estudos, aumentando assim a chance de concluir o curso e obter o diploma, ou então, que a renda familiar seria suficiente para satisfazer as necessidades básicas.

Outra possibilidade seria o engajamento do estudante no desenvolvimento de atividades dentro da própria universidade, o que permitiria tanto a obtenção de alguma remuneração quanto o aprofundamento dos vínculos com a instituição seja por meio da participação em projetos de pesquisa, ensino ou extensão, ou ainda a inclusão em programas de assistência estudantil, que possibilitariam ao estudante pobre adiar o ingresso no mercado de trabalho. Tendo em vista que a maior parte dos respondentes (44/75%) recebeu algum tipo de bolsa durante a graduação, pode-se inferir que quase metade dos egressos optou por adiar o vínculo empregatício e investir na formação durante a graduação. Entre os respondentes, 60% cursaram Pedagogia no turno noturno e 40% no diurno, sendo que entre os que não trabalharam com vínculo empregatício, 90% cursaram Pedagogia no turno diurno.

Parte dos egressos que trabalharam enquanto ainda estudantes de Pedagogia se dividiram entre os que consideraram que ter trabalhado com vínculo empregatício auxiliou na sua inserção profissional após concluir os estudos (33%) e os que avaliaram que não houve benefício neste sentido (33%). Para 34% a contribuição foi apenas parcial. Alguns respondentes fizeram comentários acerca da relação entre o trabalho durante a graduação e a situação profissional posterior, sendo que um egresso afirmou que apesar de não ter trabalhado com vínculo empregatício atuou como estagiário e que isso colaborou para sua inserção profissional após a conclusão do curso. Outro disse que após se graduar optou por não ter vínculo empregatício preferindo receber bolsa de pós-graduação. Para um egresso sua situação não sofreu alteração pois já era funcionário público ao ingressar no curso e permaneceu neste emprego após o término dos estudos. Por fim, um respondente afirmou que o trabalho durante o curso não colaborou para sua inserção profissional posterior por não ter relação com o campo da educação.

A obtenção de um diploma emitido por uma universidade de prestígio como a UFMG, mesmo em uma área desvalorizada como as licenciaturas é considerada um diferencial positivo para a

inserção profissional, não obstante pesquisas apontarem que mais importante do que a instituição de ensino na qual o egresso cursa o ensino superior é a área escolhida, de maior ou menor prestígio social e que permite rendimentos mais ou menos elevados (PAUL e FREIRE, 1997). Solicitados a informar se consideravam que ter se graduado pela UFMG teria facilitado sua inserção no mercado de trabalho, 46% dos respondentes ao questionário disseram que sim, o diploma dessa universidade exerceu diferencial positivo, 18,5% não consideram que o diploma da UFMG fez diferença na inserção e para 17% facilitou apenas em parte. Egressos que escolheram a opção “outro” (8,5%) mencionaram não ter procurado emprego ou ter nele permanecido após concluir o curso, não tendo assim elementos para responder à questão. Não responderam à questão 10% dos egressos.

### **6.3 (Des) emprego e jornada de trabalho**

O desemprego entre os egressos era relativamente baixo, uma vez que dos 59 respondentes apenas 09 não estavam ocupados quando da coleta de dados, sendo que destes 04 não trabalhavam nem procuravam emprego. Entre os ocupados (51/86%) a principal relação de trabalho era a de assalariados (43/84%). Seis egressos eram bolsistas de mestrado ou doutorado e dois atuavam de forma autônoma. A jornada de trabalho era de 40 horas semanais para a maior parte dos ocupados (55%), seguida respectivamente por 20 e 30 horas semanais (32%) e por até 20 horas semanais (13%). Gatti e Barreto (2009) em estudo comentado anteriormente sobre os professores da educação básica no Brasil, constataram que a jornada média dos docentes desse nível de ensino é de 30 horas semanais. Enquanto a pesquisa das autoras analisou especificamente o cenário da profissão docente, entre os respondentes ao questionário apesar de predominar a docência há uma diversidade de outras atividades exercidas pelos pedagogos. Dessa forma, a correlação entre atividade desempenhada e carga horária trabalhada, evidencia que entre os respondentes que atuam na docência nos anos iniciais do ensino fundamental a carga horária predominante era entre 20 e 30 horas semanais, aproximando-se assim dos resultados das autoras, enquanto entre os professores que lecionavam no ensino superior a jornada de trabalho mais frequente era de até 40 horas semanais, mesma carga horária trabalhada pelos pedagogos que atuavam em outros setores que não a educação.

Quanto ao maior período de tempo em que ficaram desempregados, a maior parte dos egressos (69,4%) declarou ter sido por até seis meses no máximo, sendo que 16,3% ficaram desocupados por até um ano e 14,3% por mais de um ano. Esses dados podem indicar que as licenciaturas não obstante o escasso prestígio social, são carreiras que permitem ao profissional boas chances de encontrar uma ocupação (NÉRY, 2005), o que pode compensar, em certa medida, os baixos rendimentos médios que elas proporcionam.

#### **6.4 Setores de atuação e atividades exercidas pelos egressos**

Quanto ao setor de atuação atual, prevalece a área da educação, na qual atuam 37 (72%) dos 51 egressos atualmente ocupados. Os respondentes se distribuem por todos os níveis e modalidades de ensino, sendo o fundamental, como esperado, o que concentra o maior número deles. A educação superior é o segundo nível de ensino que mais reúne pedagogos entre os respondentes ao questionário. A EAD e a Educação Infantil, abrigam cada uma oito egressos. Não obstante a análise se reportar a poucos respondentes, é digno de nota que o ensino superior tenha sido mais procurado como setor de atuação pelos respondentes do que a educação infantil e o ensino médio. Isso pode se relacionar à participação expressiva de respondentes que cursaram mestrado e ou doutorado (36/61%) visando a atuação na docência no ensino superior e/ou na pesquisa. Também é relevante que a EAD pareça estar se tornando um espaço de atuação cada vez mais procurado ou talvez mais disponível para os pedagogos. Considerando que nos últimos anos houve forte investimento tanto do setor público quanto do privado na oferta de cursos na modalidade distância, isso não chega a ser exatamente uma surpresa. Conforme comentado no capítulo anterior, entre os comentários de parte dos respondentes ao questionário, figurou a demanda pela inclusão na matriz curricular de conteúdos destinados a preparar o pedagogo para atuar em outros níveis e modalidade de ensino além da educação básica. A constatação de que parte dos egressos atua na educação à distância e/ou no ensino superior, por exemplo, evidencia que de fato, alguns dos pedagogos graduados pela UFMG tem buscado outros espaços de atuação além da docência e/ou da coordenação educacional no ensino fundamental.

O predomínio da inserção em atividades relacionadas à educação, principalmente em instituições de ensino, aliado a inserção de parte dos egressos em setores não escolares e/ou não

relacionados à educação foi também evidenciado pelas pesquisas de Tambini (1979) e de Lima (1996), anteriormente comentadas neste trabalho, sendo que diferentemente do estudo de Tambini, que constatou que apenas os egressos do sexo masculino atuavam em setores não escolares tais como empresas, entre os respondentes ao questionário tanto mulheres quanto homens estão inseridos nos mais diversos espaços de atuação, o que se relaciona às alterações ocorridas nas últimas décadas que ampliaram as possibilidades de inserção da mulher no mercado de trabalho de modo geral.

Dessa forma, no que respeita as funções exercidas pelos respondentes que atuam no setor educacional, predomina a docência, exercida por 18 respondentes em diversos níveis/modalidades de ensino. Entre as outras atividades, constam a tutoria em EAD, a atuação como técnicos de assuntos educacionais na UFMG, entre outras atividades. Apesar de parte dos egressos terem exercido em algum momento de suas trajetórias profissionais atividades relacionadas à gestão e dessa formação complementar ter sido a opção mais frequente entre os respondentes, quando da coleta dos dados somente dois respondentes exerciam atividades de gestão educacional, conforme consta na Tabela 06 que apresenta a distribuição das atividades exercidas pelos egressos que atuam em escolas e outras instituições de ensino.

**Tabela 06**  
**Atividades/funções desempenhadas atualmente pelos egressos que atuam em escolas/instituições de ensino**

<b>Atividades/funções desempenhadas</b>	<b>Números absolutos</b>
Coordenação e/ou Supervisão Pedagógica em Escola de Ensino Fundamental	02
Docência anos iniciais do Ensino Fundamental	03
Docência Educação Infantil e no Ensino Fundamental	01
Docência na Educação Infantil	05
Docência 5º e 6º anos do Ensino Fundamental	01
Docência Ensino Superior	06
Professor de Geografia no Ensino Médio Privado e Professora 2º Ciclo PBH	01
Professor nível de ensino não especificado	01
Tutoria EAD	04
Técnico em Assuntos Educacionais na UFMG	02
<b>Total</b>	<b>26*</b>

Fonte: Elaboração Própria

\*11 egressos informaram somente nível de ensino ofertado pelo estabelecimento onde atuam não discriminando atividades/funções desenvolvidas, sendo que destes 08 atuam no EF e 03 na EI.

Quinze (29%) dos 51 egressos atualmente ocupados não trabalham em instituições de ensino, distribuindo-se por uma variedade de setores de atuação, a exemplo da polícia militar, de ONG's e do setor de compras e contratos da Prefeitura de Belo Horizonte. Contudo, mesmo não exercidas em ambiente escolar, a maior parte dessas atividades guarda relação com a educação, a exemplo do egresso que atua em instituição com fins sociais exercendo a função de pedagogo e “oficineiro”, da gerente pedagógica de cursos ofertados pela PRODABEL, do egresso que é policial militar e leciona em cursos ofertados internamente pela instituição na qual trabalha, da entrevistada responsável por analisar e validar material produzido por portal de conteúdo educacional na internet, da mediadora cultural que trabalha em um museu, instituição não diretamente escolar mas vinculada à difusão do conhecimento e da arte e por fim da supervisora e instrutora lotada temporariamente nos correios. Não obstante, alguns pedagogos se distanciaram por completo da Pedagogia e desempenham em seus empregos atividades de outra natureza, a exemplo de atividades administrativas em escritório em setor não mencionado, da pedagoga que cursou Direito e trabalha atualmente em Tribunal, do egresso policial militar que atua com segurança pública, do estoquista em indústria, do que atua no departamento de Recursos Humanos de empresa de Engenharia, do que é agente de inovação em ONG e do que atua no Setor de Compras e Contratos da PBH.

No que tange a contribuição da formação recebida na graduação em Pedagogia para as atividades desenvolvidas pelos egressos em suas ocupações, a maior parte (47,1%) considera que ter cursado Pedagogia contribui parcialmente, 45,3% pensam que contribui muito, 3,8% avaliam que contribui pouco e mesmo percentual acham que não contribui. Os egressos que consideram que a formação contribui muito são aqueles que atuam em funções diretamente relacionadas à educação. Já entre aqueles que avaliam que a formação contribui em parte há tanto egressos que atuam na educação quanto em outros setores.

### **6.5 Satisfação com a atual ocupação entre os respondentes**

Quanto a satisfação com a atual ocupação, 78% dos egressos se consideram satisfeitos (44% muito satisfeitos e 34% satisfeitos), 10% não estão satisfeitos 10% e 12% não responderam à

essa questão. A correlação entre satisfação e rendimentos, indicou que a faixa salarial predominante tanto entre os insatisfeitos quanto entre os satisfeitos é a mesma: de 03 a 05 salários mínimos, o que indica que outros fatores podem ter peso maior nas percepções dos pedagogos acerca de sua atividade profissional. Todavia, enquanto 33% dos insatisfeitos se situam na faixa salarial mais baixa (01 a 02 SM), entre os satisfeitos esse percentual é de apenas 4,5%. Os respondentes satisfeitos em sua maioria atuam em atividades relacionadas à pedagogia, tanto em ambientes escolares quanto não escolares. Estes egressos ressaltaram o gosto e a realização pessoal ao atuar na área da educação: “Gosto muito de dar aulas e do contato com os alunos. É muito bom”. Uma respondente que atuou em uma empresa que produz *softwares* educacionais e atualmente é técnica de nível superior na UFMG afirmou estar satisfeita com a profissão escolhida e as atividades desempenhadas mas fez ressalvas ao fato de, em sua opinião, o curso de Pedagogia da FaE não considerar outros campos de atuação do pedagogo além da educação básica “Eu gosto de ser pedagoga, gosto demais do meu trabalho, e não estou na escola básica”, sendo que “para o trabalho nesses espaços diferenciados eu precisei recorrer a muitas outras vivências”. Outra respondente, professora efetiva na educação infantil e também no ensino fundamental, se diz satisfeita com a formação recebida na UFMG, que teria sido essencial para a aprovação nos concursos públicos que prestou. Alguns egressos declararam satisfação tanto com o conteúdo da atividade desempenhada quanto com a remuneração percebida.

Quanto as funções desempenhadas pelos egressos insatisfeitos, há tanto aqueles que atuam na educação quanto em outros setores, sendo que dois egressos atuam em escolas de educação infantil e/ou de ensino fundamental na supervisão e coordenação e também na docência, uma pedagoga é assistente administrativa em um escritório jurídico, uma é mediadora cultural em museu, uma é tutora em curso de educação à distância, outra é servidora municipal e está lotada no setor de compras e contrato da instituição na qual trabalha. A frustração com os baixos salários e com o desprestígio da educação e dos professores no Brasil foram os principais fatores apontados por pedagogos que atuam no setor educacional e se dizem insatisfeitos com as atividades exercidas. Questões sociais mais amplas, que ultrapassam os muros escolares, mas que afetam de diferentes maneiras o trabalho desenvolvido pelas escolas também causam frustração em alguns respondentes que atuam no setor da educação:

*Enquanto isso, as pessoas são formadas nos sistemas prisionais, nas bocas de fumo, etc... Aumentando cada vez mais o caos, a barbárie em que vivemos (Respondente11) supervisora/orientadora em escola de ensino fundamental).*

*A área de educação provoca algumas frustrações ao vermos que o próprio sistema ao qual somos subordinados não permite a melhoria de qualidade (Respondente13).*

Violência, pobreza e vulnerabilidade social são alguns dos problemas enfrentados por estes profissionais e cuja resolução ultrapassa os limites da escola e da educação. Para alguns deles, isso afetaria de tal forma o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que a educação ficaria em segundo plano frente a intensidade das carências e necessidades de parte dos alunos da rede pública de ensino, conforme a percepção de respondente que é supervisor e docente em escola de ensino fundamental: “*A educação pública se reduz a prestar assistencialismo para os alunos e tirá-los de situação de vulnerabilidade (se sobrar tempo aí se ensina algo, mas isso não é relevante)*” (Respondente 13). O sentimento de desânimo com a escassa valorização social da educação e dos educadores afeta também negativamente a percepção destes profissionais em relação às suas atividades:

*Gostaria muito de estar satisfeito, mas como até hoje o professor é mal remunerado e mal valorizado em geral por toda a sociedade, ainda não estou satisfeito. Quem sabe um dia, nós tenhamos vergonha na cara e colocaremos a educação como a instituição mais importante para um país crescer em todos os aspectos. Com salários dignos e cobrando qualidade de ensino, com proibição de mais de uma jornada, pois não será mais necessário pois o salário recebido em uma dará para vivermos dignamente. Até lá, é uma utopia. (Respondente 11).*

*Outro problema é a desvalorização do trabalho tanto docente quanto de coordenação (Respondente 13).*

Alguns dos egressos que não exercem atividades ligadas à educação afirmaram que preferiam atuar em escolas, caso da pedagoga que trabalha em um museu e que preferia lecionar em escolas de educação infantil, mas apesar de várias tentativas até o momento da coleta de dados não havia conseguido uma vaga de docente e também da egressa que é atualmente policial militar responsável por registrar boletins de ocorrência e realizar policiamento nas ruas:

*Preferia ter ingressado na carreira educacional, porém por falta de oportunidade e boas condições de trabalho não segui minha área de formação e fui tentar um concurso público - polícia militar (Respondente 30).*

*Gosto da instituição escolar. No entanto, ao concluir o estágio, essa foi a primeira porta de trabalho assalariado que me abriram. Tenho dificuldades de ingressar como docente em instituições de ensino de educação infantil, por falta de experiência em carteira como professora regente - a experiência que tenho em sala de aula foi adquirida com os estágios não obrigatórios, e parece que para as instituições que procurei emprego não era o suficiente (mediadora cultural em museu) (Respondente10).*

A pedagoga que trabalha em escritório jurídico desempenhando atividades administrativas se diz duplamente insatisfeita com a ocupação atual: tanto por desejar atuar em sua área de formação quanto por ser uma função que não exige formação em nível superior e que proporciona baixos rendimentos:

*Não me sinto satisfeita porque não é uma ocupação de nível superior, logo, a minha remuneração é pequena e a carga horária muito extensa. Isso me impede de continuar estudando e continuo desejando atuar como pedagoga e tentando concursos da área da Educação (Respondente 50).*

Dessa forma, o exame das percepções dos respondentes e a correlação entre área de atuação e a satisfação com a atividade desenvolvida evidenciam que essa é uma questão complexa e determinada por uma multiplicidade de fatores, no caso dos insatisfeitos, principalmente a pouca valorização social da educação e dos educadores, traduzida tanto nos baixos rendimentos quanto na precariedade das condições de trabalho. Neste sentido, a frustração vivenciada por alguns respondentes leva à insatisfação e ao desânimo com a atuação em instituições escolares. Por sua vez, outros egressos se ressentem das dificuldades para conseguir uma ocupação como pedagogos e consideram que o investimento realizado em uma formação de nível superior não teria ainda resultado em retornos efetivos. Essa situação é de certa forma paradoxal, pois enquanto parte dos pedagogos da amostra se sente frustrado devido a situações diretamente relacionados ao seu campo de atuação, outros se decepcionam por não terem conseguido atuar na sua área de formação.

## **6.6 Continuidade de estudos e colaboração para inserção profissional**

A continuidade de estudos na pós-graduação foi a opção de 61% (36) dos 59 respondentes. Um egresso quando do momento da coleta de dados havia se inscrito no processo seletivo para ingresso no mestrado ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da FaE UFMG e outros manifestaram desejo de vir a cursar pós-graduação em alguma oportunidade. Metade (18) dos egressos que cursam ou cursaram pós optaram por especializações *lato sensu*, sendo que apenas um escolheu um curso em outra área que não a educação, tendo se especializado em Gestão de Negócios. Entre os demais, nove são mestres e nove são doutores em educação. Apenas parte dos egressos informou instituição na qual cursa/ou pós, sendo a mais citada a Faculdade de Educação da UFMG. Foram também mencionados o CEFET, a FUMEC, o SENAC, a PUC MG, a Universidade Castelo Branco na modalidade EAD, o IBMEC e a Fundação João Pinheiro.

Solicitados a informar se consideraram que a realização de Pós-Graduação auxiliou na inserção profissional, 15 egressos afirmaram que a obtenção do título foi de grande auxílio, enquanto para nove respondentes o auxílio foi apenas parcial. Sete egressos que cursaram pós-graduação não viram benefícios para sua inserção profissional na obtenção do título, alguns por já estarem ocupados quando realizaram o curso. Cinco egressos não responderam à questão. A ampliação de capital cultural, o aprofundamento em áreas específicas da profissão, a elevação da pontuação em concurso público, a melhoria de nível no trabalho por meio de promoção condicionada a elevação da escolaridade foram alguns dos benefícios que a posse do título teria proporcionado aos egressos, sendo ressaltado por mestres e doutores que a obtenção do título permitiu que atuassem como docentes no ensino superior, conforme os excertos de resposta a seguir:

*Na pós-graduação encontrei espaço para ler, estudar e me aprofundar em áreas que a graduação nem passou perto. Ao fazer o doutorado, de volta à FaE-UFMG, pude focar áreas de meu interesse pela liberdade que a pesquisa nos dá (Respondente 24).*

Alguns egressos obtiveram promoção por escolaridade, mas avaliam que os conhecimentos obtidos na pós-graduação *lato sensu* não significaram ampliação de conhecimentos:

*Ajudou no plano de carreira já que sou concursado, mas a formação que tive na especialização não me trouxe nada a mais do que já havia aprendido na graduação (mais um motivo para atestar que o currículo do curso era muito bom) (Respondente 13).*

O pedagogo que cursou especialização em área não relacionada a pedagogia afirmou que a pós-graduação possibilitou a alteração de setor de atuação: *“A pós-graduação em gestão de negócios, possibilitou que eu mudasse de área de atuação. Não sou mais profissional da área de educação”*.

A continuidade de estudos por meio de outra graduação foi a opção de 12 (20%) dos pedagogos. Como segunda graduação, foram escolhidos pelos respondentes tanto outras licenciaturas (Letras, Geografia, História) quanto bacharelados em Psicologia, Turismo e Direito por exemplo. Somente um egresso cursou a outra graduação concomitantemente a Pedagogia. A maior parte destes egressos, não obstante ter procurado outra formação em nível superior, exerce atividades relacionadas a educação, alguns em instituição de ensino e outros em setores diversos. Assim, a pedagoga que cursou Geografia leciona para turmas de ensino médio e também para o ensino fundamental. A entrevistada que cursou Gestão Pública atua na PRODABEL no setor de cursos e formação interna, a graduada em História é docente do Ensino Superior. O egresso que cursou Direito na Faculdade Dom Helder Câmara atua como pedagogo em ONG. Não obstante alguns graduados em Pedagogia, quando concluíram o curso já não intencionavam exercer a profissão, a exemplo da advogada que exerce atividade relacionada ao Direito. Alguns egressos não concluíram a outra graduação, tendo cursado Psicologia e a outra Biomedicina. Parte dos respondentes que cursaram mais de uma graduação não informaram atividade desenvolvida atualmente e/ou não estão inseridos no mercado de trabalho, a exemplo da biomédica.

## **6.7 Rendimentos e situação socioeconômica atual dos egressos**

Os egressos foram solicitados a informar a renda atual em salários mínimos, cujos dados são apresentados na tabela 7 a seguir:

**Tabela 07**  
**Rendimentos recebidos pelos egressos em Salários Mínimos (SM)\***

<b>Rendimentos em Salários Mínimos</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Porcentagem</b>
Mais de 01 a 02 SM	05	8,5%
Mais de 02 a 03 SM	09	15%
Mais de 03 a 05 SM	23	39%
Mais de 05 a 10 SM	13	22%
Mais de 10 a 20 SM	03	5%
Não informaram	06	10%
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração Própria

\*O valor do SM quando da aplicação do questionário em 2013 era de R\$678,00

Para ampliar a compreensão acerca das variáveis implicadas na determinação do rendimento recebido pelos pedagogos, foram realizadas correlações entre renda e cor/raça, gênero, setor de atuação e realização de pós-graduação. Estes fatores, conforme a literatura que perscruta as relações entre renda e escolaridade de profissionais de nível superior, são comprovadamente relacionados ao rendimento médio proporcionado pelas diferentes carreiras (VARGAS, 2008; NÉRI, 2005).

### **6.7.1 Rendimento dos pedagogos tendo em vista a raça/cor/raça e o gênero**

Em 2011, a Pesquisa Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça (2011), realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com o apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da ONU e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), apontou que as mulheres negras são as que recebem os menores rendimentos e as mais expostas ao risco de desemprego. Em pesquisa realizada anteriormente no mestrado (VARGAS, 2008), com egressos de cursos da UFMG, tanto licenciatura quanto bacharelados, conclui que em todas as carreiras:

a renda se relaciona intimamente com o curso, mais do que a quaisquer outros fatores, assim como têm demonstrado diversos estudos sobre perfil de egressos de ensino superior no Brasil. Além do curso, fatores como a cor/raça, a realização de pós-graduação, o setor de atuação, entre outros parecem influenciar fortemente a determinação dos rendimentos recebidos pelos profissionais (VARGAS, 2008, p.189).

Entre os respondentes ao questionário, quando se analisam os rendimentos percebidos pelos pedagogos tendo em vista a cor/raça<sup>67</sup>, não foram encontradas disparidades significativas, conforme é possível observar na tabela 8 apresentada a seguir:

**Tabela 8**  
**Rendimentos recebidos pelos egressos em Salários Mínimos tendo em vista a cor/raça**

Rendimentos em Salários Mínimos	Cor/Raça					
	Branca		Parda		Preta	
Mais de 01 a 02 SM	02	8,5%	02	07%	-	
Mais de 02 a 03 SM	01	4%	06	22%	02	25%
Mais de 03 a 05 SM	11	46%	10	37%	02	25%
Mais de 05 a 10 SM	03	12%	08	30%	02	25%
Mais de 10 a 20 SM	02	8,5%	-	-	01	12,5%
Não informaram	05	21%	01	04%	01	12,5%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

Conforme os dados apresentados na tabela, brancos, pardos e pretos se distribuem por quase todas as faixas de renda. Ainda que entre os pardos nenhum se situe na faixa de renda mais elevada (10 a 20 SM), oito (30%) recebem entre cinco e dez salários mínimos, percentual que entre os brancos é de apenas 12%. Os pretos, minoria entre os respondentes, estão presentes em quase todas as faixas de renda, inclusive na mais elevada, sendo que nenhum recebia os menores salários (01 a 02 SM). Entre os brancos, assim como entre os pardos, a faixa de renda mais frequente era a de 03 a 05 SM. Contudo, enquanto 22% dos pardos recebem entre 2 e 3 SM, esse percentual é de apenas 4% entre os brancos. Não obstante o número de respondentes não ser representativo da totalidade dos egressos graduados na FaE no período examinado, é possível supor que se não foram encontradas desigualdades expressivas na renda recebida pelos pedagogos quando se examina a variável cor/raça, por outro lado a desigualdade está presente no pequeno número de egressos que se autodeclararam pretos em comparação ao número de brancos e de pardos, apesar de, ao se considerar a distribuição da população em Minas Gerais conforme a cor ou raça, segundo os dados do Censo 2010 do IBGE, os pretos comparecem em menor proporção do que os brancos e os pardos.

<sup>67</sup> O IBGE utiliza os termos cor ou raça e define cinco categorias para auto identificação da população: branca, preta, parda, amarela e indígena. Conforme nota técnica Histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE, disponível online em [www.ibge.gov.br/home/estatística/população/características\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/características_raciais/notas_tecnicas.pdf) Acesso em 29/07/15

### 6.7.2 Rendimento dos pedagogos tendo em vista o gênero

Os homens, minoria entre os respondentes, não estão representados nas menores faixas de renda, sendo que 50% deles recebem entre 03 a 05 SM, 25% ganham entre 05 a 10 SM e mesmo percentual recebe de 10 a 20 SM. As mulheres, por sua vez, se distribuem em todas as faixas salariais, inclusive nas mais baixas. Assim como entre os homens, o maior percentual das mulheres (37%) recebe entre 03 e 05 SM, contudo apenas 2% das pedagogas está na faixa salarial mais elevada (10 a 20 SM). A tabela disponibilizada a seguir apresenta os rendimentos dos egressos tendo em vista o gênero:

**Tabela 9**  
**Rendimentos recebidos pelos egressos tendo em vista o gênero**

Rendimentos em Salários Mínimos	Gênero			
	Feminino		Masculino	
Mais de 01 a 02 SM	05	10%	-	-
Mais de 02 a 03 SM	09	18%	-	-
Mais de 03 a 05 SM	19	37%	04	50%
Mais de 05 a 10 SM	11	21%	02	25%
Mais de 10 a 20 SM	01	2%	02	25%
Não informaram	06	12%	-	-
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria

A desigualdade salarial entre homens e mulheres afeta profissionais em todos os níveis de escolaridade e setores de ocupação. De acordo com Pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) relativa a 2009, o Brasil é um dos países da América Latina nos quais essa disparidade é mais acentuada, uma vez que os homens brasileiros recebem em média 30% mais do que as mulheres. Mesmo carreiras nas quais a presença de homens é ínfima em comparação com a de mulheres, tais como a Pedagogia, persistem desigualdades em desfavor dessas últimas. Néri (2005) em estudo comentado neste trabalho, constatou que homens recebem rendimentos mais elevados do que as mulheres em todas as ocupações examinadas, independente do setor de atuação, da escolaridade e da atividade desempenhada. Dessa forma, há ainda muito o que avançar em relação à igualdade de gêneros em nosso país.

### 6.7.3 Rendimento dos pedagogos tendo em vista o setor de atuação

Analisando o rendimento dos respondentes tendo em vista o setor de atuação, se na educação ou em outros campos, não foram encontradas diferenças significativas, diferentemente de Lima (1996) que constatou que os egressos que recebiam os menores salários eram os que não atuavam em sua área de formação. Dos dois egressos que atuam como coordenadores/supervisores em escolas de ensino fundamental, um recebe entre 01 e 02 SM e o outro tem rendimentos entre 05 e 10 SM. A diferença expressiva no rendimento destes egressos pode se relacionar ao setor de atuação: o respondente que ganha entre 01 e 02 SM atua na rede estadual de ensino, enquanto o que se situa em faixa salarial mais elevada atua com educação profissionalizante, não tendo especificado tipo de instituição. A tabela 10 apresenta os rendimentos recebidos pelos egressos que atuam no setor educacional.

**Tabela 10**  
**Rendimentos em Salários Mínimos recebidos pelos egressos que atuam no setor educacional (números absolutos)**

Função exercida	Número de Egressos	Rendimentos em Salários Mínimos				
		Mais de 01 a 02 SM	Mais de 02 a 03 SM	Mais de 03 a 05 SM	Mais de 05 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM
Coordenação e ou Supervisão Pedagógica em Escola de Ensino Fundamental	02	01	-	-	01	-
Professora da Educação Básica /anos iniciais do Ensino Fundamental	02	-	-	02	-	-
Professora da Educação Básica /anos finais do Ensino Fundamental	01	-	-	-	01	-
Professora da Educação Infantil em UMEI /PBH	02	-	01	01	-	-
Professora da Educação Infantil em escola da rede privada de ensino	01	-	-	01	-	-
Professora da Educação Infantil + Professora anos iniciais do EF	01	-	-	01	-	-
Professora / não especificou nível de ensino	03	-	01	02	-	-
Professor do ensino superior	03	-	-	01	01	01
Professor e pesquisador do ensino superior	01	-	-	-	01	-
Tutor EAD vários cursos	02	-	-	02	-	-
Professora em cursos de especialização, atualização e EAD	01	-	-	-	01	-
Técnica em Assuntos Educacionais na UFMG + Pesquisadora do GIZ UFMG	02	-	-	01	-	01
Professora Geografia no Ensino Médio + Professora 2º Ciclo PBH	01	-	-	-	01	-
Tutora EAD + Assistente de Pesquisa	01	-	01	-	-	-
Análise e validação de material produzido por portal educacional	01	-	-	01	-	-
<b>Total*</b>	<b>24</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>13</b>	<b>06</b>	<b>02</b>

Fonte: Elaboração própria

\*Exclui os egressos que atuam no setor educacional, porém não informaram atividade exercida e/ou remuneração percebida

Os professores, maioria entre os respondentes, se concentram na faixa salarial de 03 a 05 SM, recebendo assim valor acima do piso nacional do magistério da educação básica estabelecido pela Lei 11.738/2008, que à época da aplicação do questionário era de R\$ 1.567,00. Os docentes do ensino superior são os únicos representados na faixa salarial de 10 a 20 SM, apesar de

também comparecerem nas faixas de renda intermediárias. A docente que possui mais de um vínculo, lecionando no ensino médio e no ensino fundamental, tem renda entre 05 a 10 SM. Os pedagogos que atuam na EAD, seja como tutores, pesquisadores e/ou analistas e produtores de conteúdos produzidos por portais educacionais, possuem em sua maioria mais de um vínculo e se situam, em sua maioria na faixa de renda entre 03 a 05 SM. Considerando as atividades exercidas, 54% dos pedagogos que desenvolvem atividades relacionadas a educação recebem entre 03 a 05 SM, 25% ganham entre 05 a 10 SM, 8,5% entre 10 a 20 SM, e 12% se situam na faixa salarial de 02 a 03 SM.

Semelhantemente aos pedagogos que atuam no setor educacional, a faixa de renda predominante entre os egressos que não atuam em instituições de ensino é a de 03 a 05 SM (40%), seguida por 05 a 10 SM (25%). Recebem entre 02 a 03 SM 20% desses respondentes, enquanto 7,5% ganham entre 01 a 02 SM e mesmo percentual recebe de 10 a 20 SM. A maior parte destes pedagogos atua em setores que não guardam nenhuma relação com a educação e não exercem atividades afins a Pedagogia, tais como polícia militar e estoquista. Não obstante, alguns desses egressos, como comentado anteriormente, mesmo não atuando em instituições escolares, exercem atividades relacionadas a educação, a exemplo da supervisora pedagógica de cursos ofertados por empresas. Apenas um egresso ao descrever as funções que exerce em seu trabalho atualmente, utilizou o termo pedagogo, sendo que este profissional atua em uma Instituição com fins sociais. A tabela 11 apresenta os rendimentos percebidos por egressos que não atuam em escolas e instituições de ensino.

**Tabela 11**  
**Rendimentos em Salários Mínimos recebidos pelos egressos que não atuam em instituições de ensino (números absolutos)**

Função exercida	Número de Egressos	Rendimentos em Salários Mínimos				
		Mais de 01 a 02 SM	Mais de 02 a 03 SM	Mais de 03 a 05 SM	Mais de 05 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM
Pedagogo e oficineiro em Instituição com fins sociais	01	-	-	01	-	-
Gerente Pedagógico de cursos ofertados pela PRODABEL	01	-	-	-	01	-
Agente de Inovação em ONG que conecta universidades e empresas	01	-	01	-	-	-
Atividades Administrativas	02	-	-	01	01	-
Atividade Gerencial Administrativa e Docência em instituição da polícia militar	01	-	-	-	-	01
Assistente administrativo em escritório jurídico de uma instituição pública federal	01	-	01	-	-	-
Acompanhamento Processual em um Cartório da segunda instância do Tribunal Policial Militar	01	-	-	-	01	-
Estoquista	01	-	01	-	-	-
Educadora de Museu	01	-	-	-	01	-
Departamento de Pessoal em Empresa de Engenharia	01	01	-	-	-	-
Funcionário público municipal do setor de compras e contratos	01	-	-	01	-	-
Supervisora e Instrutora temporária nos correios	01	-	-	01	-	-
Supervisão Pedagógica cursos ofertados por empresas e instituições diversas	01	-	-	01	-	-
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>06</b>	<b>04</b>	<b>01</b>

Fonte: Elaboração própria

Segundo os dados de Gatti e Barreto (2009), relativos à PNAD 2006 e referentes aos professores da educação básica, a média salarial dos professores em atuação na educação básica era de R\$ 927,00, sendo que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental recebiam R\$ 873,00. Considerando que o salário mínimo em 2006 era de R\$ 350,00, os professores do ensino fundamental recebiam à época cerca de dois e meio salários mínimos. Por sua vez, a pesquisa de Lima (1996) com os pedagogos egressos da FaE UFMG, como citado, constatou que os menores salários (até 4 salários mínimos) eram recebidos, em sua maioria, por aqueles que não atuavam na Pedagogia (31,5%). Entre os demais, 24,7% recebiam acima de 9 salários mínimos e em sua maioria eram vinculados a rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Atuavam em escolas da rede privada e /ou pública os egressos que recebiam entre 5 a 6 salários (21,2%). Conforme citado, a renda média entre os respondentes é de 3 a 5 salários mínimos, inclusive entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A comparação dos rendimentos desses egressos com os dados oriundos dos estudos citados demonstra que os primeiros se encontravam em vantagem em relação aos professores da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), estando, porém, em desvantagem tendo em vista a renda dos egressos da Faculdade de Educação da UFMG entrevistados por Lima na década de 1990. No primeiro caso, a desvantagem salarial é em parte explicada devido aos dados se referirem ao período anterior à fixação do Piso Nacional do Magistério da Educação Básica, estabelecido como já comentado no ano de 2008. Diferentemente do constatado por Lima (1996), entre os respondentes ao questionário aplicado neste trabalho a rede de ensino na qual atuam os egressos vinculados ao setor educacional parece não se relacionar ao nível dos rendimentos, uma vez que a faixa salarial predominante é a mesma (3 a 5 s.m.).

#### 6.5.4 Rendimento tendo em vista a realização de pós-graduação

Conforme estudos e pesquisas (NÉRI, 2005; VARGAS, 2008) a realização de pós-graduação, como já citado, é um dos fatores relacionados à elevação dos rendimentos dos profissionais com nível superior. De acordo com Néri, cada ano adicional de escolaridade corresponde a uma elevação de 15% no salário do trabalhador. No caso dos respondentes a titulação parece não influenciar fortemente a renda, uma vez que a maior parte dos egressos que concluíram cursos de pós-graduação se situa na mesma faixa salarial predominante entre os não titulados, ou seja, recebe entre 03 a 05 SM. Os doutores, minoria entre os respondentes, são os que mais se concentraram nas faixas salariais superiores. A tabela 12 apresenta os rendimentos recebidos pelos egressos que concluíram cursos de pós-graduação:

**Tabela 12**  
**Rendimentos recebidos pelos egressos em Salários Mínimos (SM) tendo em vista a realização de pós-graduação em números absolutos**

<b>Rendimentos em Salários Mínimos</b>	Especialização	Mestrado	Doutorado
Mais de 01 a 02 SM	02		-
Mais de 02 a 03 SM	01	02	-
Mais de 03 a 05 SM	07	04	01
Mais de 05 a 10 SM	02	02	03
Mais de 10 a 20 SM	01	02	02
Não informaram	02	-	-
<b>Total**</b>	14	11	06

Fonte: Elaboração própria

\*\*Além dos dois egressos que realizaram pós-graduação e não informaram rendimentos, três não informaram o nível da pós-graduação cursada (se lato e/ou stricto sensu)

### 6.7.5 Renda e habilitação/formação complementar cursada

A correlação entre renda e habilitação/formação complementar cursada pelos respondentes não demonstrou a existência de uma conexão entre a formação específica escolhida pelos egressos durante a graduação em Pedagogia com o nível dos rendimentos percebidos, tendo em vista que a maior parte dos respondentes, independente da habilitação e/ ou formação cursada se concentra na faixa salarial que vai de 03 a 05 SM.

**Tabela 13**  
Rendimento recebido pelos egressos que cursaram uma Habilitação e/ou Formação Complementar (em números absolutos)

Período de Conclusão da Graduação	Habilitação ou Formação Complementar	Rendimentos em Salários Mínimos				
		Mais de 01 a 02 SM	Mais de 02 a 03 SM	Mais de 03 a 05 SM	Mais de 05 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM*
Até 2001	Administração Escolar	-	-	-	01	-
	Supervisão Escolar	-	-	05	-	-
	Orientação Educacional	01	-	-	-	-
Entre 2001 e 2008	Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	01	03	11	05	-
	Educação de Jovens e Adultos EJA	-	-	02	01	-
	Educação Infantil	-	01	06	01	-
Entre 2009 e 2011	Alfabetização, Leitura e Escrita	-	-	-	03	-
	Administração de Sistemas e Instituições Educacionais	-	-	01	01	01
	Ciências da Educação	01	-	02	-	-
	Educação de Jovens e Adultos	-	-	-	01	-
Total*	Educação Social *	-	-	-	-	-
		03	04	27	13	01

\*Não inclui egressos que cursaram mais de uma habilitação ou formação complementar sendo que todos recebem entre 03 a 05 SM

\*Não informou rendimentos

Fonte: Elaboração própria

As análises que correlacionaram renda e fatores como cor/raça, gênero evidenciaram que a grosso modo, estes elementos não afetam de forma decisiva o nível dos rendimentos dos respondentes. Não obstante, os homens, minoria entre os respondentes mantêm certa vantagem, uma vez que nenhum deles recebia os menores rendimentos. A correlação entre cor/raça e rendimentos demonstrou que os egressos de todas as cores/raças se distribuíam de forma semelhante por todas as faixas de renda. De modo semelhante, a análise da renda a partir de fatores intrínsecos à formação em Pedagogia, a exemplo da formação/habilitação cursada também não apresentou evidências que apontassem elevação ou diminuição da renda dos egressos tendo em vista a formação escolhida durante a graduação, uma vez que a maior parte dos egressos, independente de formação cursada, se concentrava na faixa salarial entre 03 a 05

SM. De modo geral, a faixa salarial mais frequente entre os respondentes, não obstante as variáveis examinadas é a de 03 a 05 SM. Contudo, é preciso cautela ao analisar estes dados, tendo em vista que o número de respondentes não é representativo da totalidade dos graduados no período delimitado para estudo e caso se examinassem informações relativas a um número maior de pedagogos, poderia se chegar a outros resultados.

### **6.8 Avaliação dos egressos em relação à carreira de Pedagogia**

Os egressos foram solicitados a avaliar a carreira de Pedagogia a partir de aspectos relacionados ao acesso ao mercado de trabalho e à remuneração, tais como satisfação com os rendimentos e relação com as expectativas nutridas durante a graduação. Sobre o acesso ao mercado de trabalho, 38,5% dos 52 egressos que responderam disseram estar medianamente satisfeitos com as possibilidades proporcionadas pela obtenção do diploma em Pedagogia. Os satisfeitos são 38,4%, os pouco satisfeitos compõem 15,4% e os insatisfeitos 7,7% dos respondentes. Para 49,1% o rendimento atual corresponde às expectativas que nutriam durante a graduação, enquanto para 50,9% a renda está abaixo do que esperavam vir a receber. Apesar de quase metade dos egressos considerar que a remuneração percebida se aproxima do que esperavam vir a receber, o percentual de satisfeitos com as faixas salariais nas quais se enquadram é menor (32,1%). Mesmo percentual de respondentes estão pouco satisfeitos enquanto 35,8% se consideram insatisfeitos com a remuneração recebida. Ainda que não recebendo a remuneração esperada, a ampla maioria dos respondentes (87%), ao comparar sua situação socioeconômica atual com a de suas famílias quando do seu ingresso na UFMG, avalia que está em condição melhor (53,7%) ou muito melhor (33,3%).

Consideram que não ocorreu alteração 9,3% dos egressos enquanto para 3,7% sua situação piorou em comparação com a condição socioeconômica familiar. Conforme evidenciou a análise do perfil socioeconômico dos respondentes, apresentada anteriormente nesta tese, o exame de variáveis como escolaridade e ocupação dos progenitores dos pedagogos aponta para a origem social predominante nas camadas populares. Dessa forma, ainda que os rendimentos proporcionados pela Pedagogia sejam mais baixos em relação a outras carreiras que demandam escolaridade superior, para egressos cujas famílias pertencem aos estratos sociais mais baixos

da população a posse do diploma pode significar o acesso a melhores condições de existência, ainda que, conforme citado, as expectativas fossem de remuneração mais elevada.

### 6.8.1 Percepção dos egressos sobre prestígio social da Pedagogia

Sobre o prestígio social do pedagogo atualmente, a maior parte dos egressos tem uma visão pouco positiva. A quase totalidade considera que este profissional não é valorizado socialmente, uma vez que apenas uma respondente afirmou considerar que é reconhecida por sua atuação como pedagoga, ainda assim o reconhecimento seria parcial, apenas por parte dos seus alunos e de sua família. Dezesesseis respondentes expressaram categoricamente sua insatisfação com o escasso reconhecimento social conferido à pedagogia e aos pedagogos. Para eles, a profissão não é vista com “nenhum prestígio”, sendo que um afirmou que o único *status* seria relacionado ao fato de ter obtido um diploma emitido pela UFMG.

Outra disse que ser pedagoga seria “motivo de chacota”, uma vez que algumas pessoas ao tomarem conhecimento de sua área de formação reagiriam expressando rejeição e mesmo pena “*É formado (sic) em pedagogia nossa coitada!!*”, observação semelhante foi feita por outra respondente “*aqueles que escolheram fazer esse curso, como é o meu caso, são criticados quando falam sobre o assunto*”. Um dos respondentes ressaltou que a falta de reconhecimento e valorização social seriam maiores “*(...) principalmente em se tratando dos profissionais da rede pública*”. Para uma pedagoga a indiferença e descaso de alguns pais de alunos em relação a seus posicionamentos e considerações, durante reuniões e conselhos de classe seriam sintoma do desprestígio da pedagogia e dos pedagogos em nossa sociedade: *Acredito que não temos muito prestígio, prova disto é o descrédito de vários pais quanto aos conhecimentos que expresso em reuniões*. Descrédito e desvalorização generalizados são a forma como um dos respondentes acredita que os pedagogos são vistos pela sociedade:

*Totalmente abalada, com pouca "moral", acho desmoralizante a posição do Pedagogo, uma vez que é desrespeitado pela sociedade, pelo poder público - salário, e pelos próprios alunos, que não tem respeito pela figura do Pedagogo nas escolas. Enfim, estamos totalmente "para baixo" (Respondente 38).*

Curso “de pouco valor”, “subalterno”, com “menos prestígio que cursos correlatos” foram termos utilizados por parte dos respondentes para descrever como a sociedade de modo geral vê a Pedagogia. Cinco egressos ressaltaram que a desvalorização estaria relacionada a uma falta de conhecimento acerca do que é a pedagogia e qual é a função do pedagogo. De acordo com uma respondente, docente no ensino fundamental, para a população de modo geral, em especial aqueles com pouca instrução, “*a função de pedagogo não tem significado constituído*”, sendo reconhecida a figura do professor, cujo *status* se relacionaria ao nível de ensino para o qual leciona: “*O professor é classificado com maior ou menor importância conforme a idade de seus alunos, quanto mais novos são os alunos menor o prestígio e maior a desvalorização da carreira profissional*”. Neste sentido, outra respondente, também professora em escola de Ensino Fundamental, considera que a valorização social é “*muito ruim, pois ninguém reconhece o pedagogo*”, uma vez que “*quando me perguntam no que me formei eu falo, em pedagogia, eles comentam isso faz o que? Enfim, fora que é um trabalho fundamental para a formação de qualquer ser humano, mas não é valorizado e nem reconhecido*”.

### **6.8.2 A relação entre desvalorização da Pedagogia e das licenciaturas de modo geral**

Sete respondentes destacaram que a escassa valorização seria comum a todas as licenciaturas e não apenas a Pedagogia, sendo que dois deles mencionaram entre os fatores relacionados ao escasso prestígio social dos licenciados aspectos relacionados ao contexto mais amplo:

*De modo geral, todas as licenciaturas parecem gozar de pouco prestígio social, o que pode ser compreendido, em parte, pelas péssimas condições gerais de trabalho: precariedade do trabalho docente, baixa remuneração, políticas descontextualizadas dos interesses dos/as professores/as, entre outros fatores. Não acredito que isso seja uma questão específica dos cursos de pedagogia, necessariamente (Respondente 18).*

*Todos os cursos de licenciatura perderam o prestígio social que antes alcançavam. As condições de trabalho, os salários e as dificuldades em lidar com os alunos fizeram com que muitos docentes abandonassem a profissão. Além disso, a procura por esses cursos tem diminuído a cada ano (Respondente 28).*

Quatro egressos consideram que o discurso social da importância da educação e do professor não resultam em efetiva valorização e melhoria das condições de salário e carreira:

*Olha, eu acho que de maneira geral a população reconhece nossa profissão, valoriza. É muito comum escutar coisas do tipo: Nossa sua profissão é muito bonita, você tem um trabalho muito importante, etc... Nas campanhas políticas a educação e a carreira docente estão sempre em alto, como carro chefe e com isso percebo uma valorização da nossa profissão. Mas o que é triste é que mesmo assim, continuamos sendo uma classe com um baixo salário e com um nível de preconceito quando se trata de aspectos da escolha do curso, por exemplo: Nossa você faz Pedagogia! vai querer mesmo ser "sofressora"? Nossa, você é tão inteligente e escolheu esse curso, etc... (Respondente 12).*

Para outro egresso haveria excesso de oferta de cursos de pedagogia, a maioria sem qualidade:

*“Devido a explosão de oferta de cursos de pedagogia em "N" instituições, o curso tem se banalizado muito, sobretudo por muitas instituições oferecerem formações falhas ou duvidosas. O que melhora a questão do prestígio é quando oferecemos um trabalho com mais qualidade (melhor formação) e conseguimos maior valorização perante nossos pares” (Respondente 13).*

A percepção deste egresso seria confirmada por estudos como o de Pinto (2014), já mencionado neste trabalho, e que analisou, entre outros aspectos, dados relativos à expansão do ensino superior nos últimos anos, focalizando em especial as licenciaturas. Conforme o autor, boa parte das vagas seriam ofertadas por cursos com baixa qualidade, o que prejudicaria a formação dos professores. Outras pesquisas têm constatado a permanência de lacunas na formação ofertada, ainda que a qualidade dos cursos ofertados pelas IFES seja, de modo geral, superior à das demais IES (GATTI, NUNES. 2009). A conexão entre melhorias na formação e assim na qualidade do trabalho desenvolvido com a maior valorização do pedagogo, conforme o trecho do comentário do egresso anteriormente citado, ressaltam algumas das diferentes esferas que influenciam a percepção social acerca da pedagogia e dos pedagogos. Contudo, ainda que seja coerente a correlação apontada, recobre apenas parte dos elementos envolvidos no prestígio social destes profissionais, relacionado também a melhorias nas condições de trabalho e de remuneração, entre outros aspectos.

### 6.8.3 Prestígio social e área de atuação do pedagogo

Quatro egressos ressaltam que o maior ou menor prestígio dependeria da área de atuação, uma vez que consideram que o pedagogo que atua em espaços não escolares seria mais valorizado do que o que trabalha em instituições de ensino:

*A profissão de pedagogo permite ao profissional exercer várias atividades como na escola, IES, empresas e outros. Para os que atuam em escola, em especial as de educação básica acho que ainda merecem melhor reconhecimento tal como professores. Em outras ocupações este profissional tem sido reconhecido e valorizado. Em algumas empresas a presença do pedagogo é amplamente valorizada no setor de RH, na área de projetos, na comunicação organizacional. Existem espaços para reconhecimento (Respondente 22).*

Foi recorrente a percepção de que os docentes são desvalorizados, tanto devido aos baixos rendimentos quanto à atribuição à escola e aos educadores de demandas que ultrapassariam o âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, em decorrência das quais o professor seria visto não como profissional “*mas sim, como um "cuidador", cuja a função é entreter os alunos no período em que esses permanecem tutelados pela escola*” (Respondente 55). Um egresso mencionou que os outros licenciados rejeitariam o pedagogo por pretender dominar o saber acerca da educação: “*Infelizmente o que escuto dos professores do ensino médio e de outros profissionais são coisas que depreciam os pedagogos, como: "sabem tudo de educação, mas não ficam na sala de aula"*. Foram ainda mencionados como fatores depreciativos as condições de trabalho precárias, a indisciplina dos alunos e o excesso de trabalho extraclasse, no caso do pedagogo que atua na docência “*não dá para fazer planejamento, elaborar atividades, e fazer tudo que a secretaria de educação exige da escola e do profissional da educação. Acho que o professor é o profissional que mais leva serviço para casa*” (Respondente 18).

Enquanto alguns egressos afirmaram se ressentir da falta de apoio e valorização das famílias de seus alunos, uma pedagoga afirmou que se sente prestigiada entre seus alunos e familiares e que a questão do prestígio dependeria do ponto de vista:

*Acredito que o prestígio do pedagogo é relativo e depende do grupo social que avalia. Para quem controla o poder e determinações, como os profissionais das secretarias de educação e*

*políticos, temos pouco prestígio. Mas, entre os pais dos meus alunos, os meus alunos e a minha família me sinto bastante prestigiada. Portanto, apesar do imaginário social, não acredito que dá pra generalizar isso (Respondente 44).*

Um respondente disse considerar que seriam sintomas da desvalorização do pedagogo a diminuição, segundo ele, no número de vagas disponibilizadas para o profissional pedagogo em editais de concurso público, somada a disputa que o pedagogo teria de travar com outros profissionais da educação pelo exercício de funções como a coordenação e a supervisão escolar. Dois respondentes avaliaram que a percepção social acerca do pedagogo estaria se alterando positivamente, sendo que para um deles *“já percebo melhoria nas ofertas de trabalho e emprego desde que me formei até os dias de hoje”* (Respondente 36).

*Eu penso que o Pedagogo está conquistando outros espaços e se tornando um profissional com uma competência mais ampliada. Vou lhe dar um exemplo: quando fiz a graduação, não eram raros os casos de alunos que queriam estar fazendo psicologia, por ser uma carreira de maior prestígio e remuneração, e não o faziam por ser um curso diurno e/ou mais concorrido. Por alguns momentos, me incluí nesse grupo, tanto que depois de formada cheguei a cursar 2 anos de Psicologia em uma universidade particular, que tinha esse curso no noturno. Recentemente em um evento de Educação, conheci uma psicóloga formada que está fazendo pedagogia. Foi a primeira vez que vi o movimento inverso. Eu também já não cogito mais a hipótese de concluir o curso de psicologia, me sinto bem e realizada hoje como pedagoga (Respondente 04).*

#### **6.8.4 Trajetória acadêmica e profissional e percepção sobre a carreira em Pedagogia**

Questionados se escolheriam Pedagogia caso pudessem optar novamente, 29 egressos responderam afirmativamente, 26 disseram que não fariam essa opção outra vez e cinco não responderam à questão. Falta de identificação com a área da educação foi a justificativa mais frequentemente mencionada pelos egressos que não optariam novamente por Pedagogia: *Descobri durante o curso que não é minha área preferida. Não tenho certeza do que faria. Talvez área de exatas (Respondente 34)*. Parte dos respondentes que disseram que optariam novamente por Pedagogia fizeram algumas ressalvas. Uma pedagoga disse que só cursaria Pedagogia novamente concomitantemente a outro curso de graduação. Uma respondente afirmou que a remuneração é um fator desestimulante, contudo, *“a flexibilidade de horário e o fato de poder trabalhar só por meio período me deixa satisfeita”* (Respondente 17). Uma respondente mencionou que escolheria Pedagogia novamente apenas:

*Somente se o curso tivesse uma ampliação para atuação do pedagogo para além do espaço escolar, ou se a atuação do pedagogo no espaço escolar fosse melhor remunerado. Com a atual condição de trabalho dos docentes nas escolas eu não faria novamente o curso de Pedagogia (Respondente 16).*

Outros disseram que optariam sim por Pedagogia, contudo alterariam algumas estratégias e escolhas tomadas durante suas trajetórias acadêmicas e profissionais “*Faria o curso novamente, tentaria outro percurso profissional com certeza. (Respondente 02 é coordenadora pedagógica em escola da rede estadual e tem renda entre 1 e 2 SM) ”*. Neste sentido, alguns egressos disseram que desejavam ter investido na formação em pesquisa durante a graduação para posteriormente continuar os estudos na pós-graduação *stricto sensu*:

*Sim. Mas se pudesse voltar atrás pensaria no mestrado durante a graduação, seria bolsista, escreveria artigos... (Respondente 10 \_ educadora em museu)*

*Acredito que sim, pois não me vejo atuando em nenhuma outra área. Mas talvez optasse, desde o início do curso, a seguir uma carreira acadêmica, dedicando-me mais a pesquisas para posteriormente ingressar no Mestrado (Respondente 26 \_ produz e revisa material educacional para portal na internet).*

Alguns egressos ressaltaram que Pedagogia permaneceria sendo sua opção na graduação tendo em vista a obtenção de formação para a educação visando a atuação na docência no ensino superior:

*Sim, eu escolheria, apesar de achar que é um curso mal remunerado me identifico com as matérias e com a carreira docente. Mas minha intenção é trabalhar no Ensino Superior e por isso estou investindo na pós-graduação (Respondente 12).*

Respondentes que cursaram mestrado e /ou doutorado mencionaram que sua satisfação com a carreira se relaciona ao exercício da docência do ensino superior:

*Foi uma escolha consciente dos benefícios e das dificuldades. Me sinto realizada na área de educação, principalmente agora em que atuo na área pesquisa (mestrado e doutorado) e em cursos de formação de professores (Respondente 18).*

*Com certeza. Além do conhecimento adquirido, das possibilidades posteriores (docência para o ensino superior) ainda passei a conhecer melhor o processo ensino/aprendizagem e lidar com a educação de meus filhos sem maiores "dramas" (Respondente 22).*

Se a princípio alguns egressos escolheram Pedagogia por ser a forma mais viável de ingressar no ensino superior, para parte deles a profissão tornou-se fonte de realização pessoal e profissional enquanto outros intencionam mudar ou já mudaram de área de atuação:

*Acho que devido a situação socioeconômica da minha família, foi uma das poucas ou única chance de entrar em uma universidade pública. Então me considero satisfeita por ter feito pedagogia, mas quero continuar estudando, fazer mestrado (Respondente 43).*

*Atualmente existem outras formas de ingressar na faculdade que é uma realidade muito diferente da minha época de estudante de ensino médio. Então, certamente escolheria outro curso de maior prestígio (Respondente 50).*

Foi também mencionada a ascensão social vivenciada por meio da obtenção do diploma de graduação “Com o curso de pedagogia conquistei tudo aquilo que precisava (...) Não me arrependo, acho que foi a decisão mais acertada da minha vida”, além da satisfação com a atuação na coordenação pedagógica: “Sim, porque os motivos que me levaram a cursar pedagogia meu interesse pela coordenação continuam muito fortes”. Outros disseram que optariam novamente por Pedagogia sem sombra de dúvida, uma vez que se consideram realizados profissionalmente, que essa “Foi uma escolha e não a única opção”, que gostam de atuar na docência e que “apesar dos desafios é uma profissão muito gratificante”. Alguns egressos ressaltaram a importância que a formação recebida teve em suas trajetórias profissionais e pessoais. A graduação em Pedagogia “ampliou a minha visão de mundo e compreensão das desigualdades educacionais e sociais, sobretudo”, “Do ponto de vista de minha formação intelectual, profissional e pessoal, (...) foi muito importante para mim”, “Era um sonho e não é pelas dificuldades que mudaria de profissão”.

As palavras amo e adoro foram utilizadas por alguns egressos para descrever o gosto pela pedagogia, “Amo o que faço e faço com muito amor e dedicação”, “amo ser professora”, “amo o que eu faço, não é pelo dinheiro, e nem pelos fatores sociais, desprestígios, que abriria mão

*de ser professora, amo o que eu faço*”, “*Adoro atuar na docência de crianças*”. Esses depoimentos coincidem com as conclusões do estudo de Nogueira et al (2011), anteriormente mencionado, sobre o peso de fatores relacionados ao gosto pela educação na opção pelo ingresso em cursos de formação de professores. Por sua vez, Nogueira e Flontino (2014) em estudo examinado neste trabalho, também constataram a importância destes aspectos no processo de escolha pelas licenciaturas por graduandos da UFMG, incluindo a Pedagogia. Contudo, ambas pesquisas recordam que o processo de escolha do curso superior é complexo e multideterminado, sendo que essas e outras pesquisas com licenciandos e com egressos de cursos de formação de professores evidenciam que mesmo se identificando com a área da educação e com seu potencial de promoção de mudanças sociais, parte destes sujeitos tem dúvidas quanto a vir exercer e/ou permanecer exercendo a docência.

## **6.9 Considerações**

A análise de alguns aspectos da inserção profissional dos respondentes ao questionário evidencia, assim como em relação ao exame da formação destes profissionais, a complexidade dos fatores relacionados a carreira de Pedagogia. De modo geral, da mesma forma que depositam muitas expectativas nessa formação, tais como obter o preparo para uma atuação diversificada e ao mesmo tempo aprofundada em setores escolares e não escolares, esperam também alcançar, através da posse do diploma o acesso a uma ocupação condizente com o investimento realizado para obtê-lo, tanto em termos de remuneração quanto de satisfação com a atividade desempenhada. Os resultados da análise evidenciaram que o pedagogo, não obstante ter no setor escolar seu principal destino ocupacional, vem encontrando outros espaços de atuação, movimento já detectado por Lima (1996). Parte dos respondentes investiu na continuidade dos estudos na pós-graduação *stricto sensu* tendo em vista ingressar na carreira de docente do ensino superior. Em menor medida, mas também de forma importante, foi possível identificar a EAD como campo emergente de atuação para os pedagogos que responderam ao questionário.

Procurada em sua maioria por estudantes pobres, parte deles em dúvidas quanto ao exercício da docência e/ou de outras atividades em instituições de ensino, a Pedagogia é também

associada ao sentimento de que a educação pode atuar como fator de transformação social. A conclusão da graduação e o ingresso no mercado de trabalho por vezes coincidem com a frustração de alguns egressos quanto às dificuldades encontradas no exercício da atividade e a sensação de impotência frente a questões sociais mais amplas tais como a desigualdade entre as classes sociais.

Apesar das dificuldades, a maior parte dos respondentes avalia de forma positiva sua inserção profissional, principalmente em relação a satisfação com a atividade exercida, ao mesmo tempo em que considera faltar reconhecimento social aos pedagogos bem como conhecimento sobre as atividades exercidas por este profissional. Assim, mesmo que alguns declarem que o amor a Pedagogia possibilita tudo suportar, outros se recusam a assumir a educação como sacerdócio e sacrifício, que compensaria os baixos rendimentos médios em comparação com outras carreiras de nível superior.

Para a maior parte dos respondentes, o pedagogo merece mais reconhecimento, melhores salários e melhores condições de trabalho. Conforme os estudos examinados neste trabalho assim como sugerido por um dos respondentes, alcançar este objetivo passa por melhorias em todos os termos dessa equação, ou seja, na formação inicial e continuada ofertada a estes egressos, na melhoria das condições de trabalho e na concretização do discurso social acerca da importância da educação.

## CONCLUSÃO

Este estudo visou examinar as relações entre a formação em Pedagogia e a inserção profissional de egressos do curso ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG. Essa análise levou em consideração o histórico dessa formação, passando pelas condições de sua oferta e as legislações que a conformaram desde sua institucionalização, até os estudos que se voltam sobre o panorama atual dessa carreira. A Pedagogia, assim como as demais licenciaturas, possui pouco prestígio social, e conforme apontam os dados mais recentes, tem sido menos procurada pelos estudantes que ingressam no ensino superior brasileiro. Considerando estes fatores e tendo em vista o objetivo proposto, buscou-se identificar a partir dos polos da formação e da inserção profissional as percepções de egressos dessa instituição sobre a carreira de Pedagogia.

Neste sentido, na análise das informações coletadas, procurou-se não perder de vista que a conformação atual dessa graduação remete a um percurso histórico marcado por polêmicas e dissensos, com questionamentos à especificidade e mesmo necessidade dessa formação. Ao longo do tempo, a graduação em Pedagogia ora priorizou a formação de especialistas em educação para o exercício de funções técnicas, ora se aproximou da formação de docentes, objetivo central dessa graduação na atualidade. Esses movimentos se vincularam estreitamente aos contextos políticos, econômicos e culturais que em cada período colaboraram para que essa formação se direcionasse para determinado objetivo. A estrutura atual da graduação em Pedagogia expressa a busca por conciliar as questões historicamente debatidas desde sua criação em nosso país, tarefa complexa e difícil de ser concretizada. A gênese desta graduação, voltada para o preparo de especialistas, e sua progressiva aproximação com a docência auxiliaram a conformar um perfil de profissional marcado por uma certa polivalência, preparado para o exercício da docência, de funções não docentes nas escolas e de atuação não escolar. Este complexo e delicado equilíbrio, conforme se viu é muitas vezes facilmente rompido, isto porque segundo as pesquisas sobre o panorama atual dessa formação no Brasil persistem lacunas no preparo destes profissionais, evidenciando a dificuldade em concretizar o objetivo proposto pelas Diretrizes de formar o professor, o gestor, o pesquisador.

Além das questões específicas da Pedagogia, nas últimas décadas, entre outros fatores relacionados ao contexto mais amplo, a ampliação do acesso à escola e a constatação de que a educação e os educadores não possuem todas as respostas para os males sociais contribuíram para a desvalorização social da educação e dos educadores de modo geral. Entre as repercussões dessa situação, a diminuição do interesse pelas licenciaturas e a pouca atratividade da docência para as novas gerações. Carreira que não proporciona rendimentos elevados, socialmente desvalorizada, para alguns dos egressos a Pedagogia foi a tábua de salvação frente a um contexto que não abria muitas possibilidades. Para outros, nas palavras de uma das respondentes, “foi uma escolha e não a única opção”. Parte dos egressos se decepciona com as condições de trabalho e/ou com os rendimentos, o que fala contra a permanência nessa carreira. Para outros a insatisfação não obscurece a identificação com a Pedagogia, apesar dos pesares. Há ainda aqueles que se sentem satisfeitos tanto com os rendimentos quanto com as condições de trabalho e as atividades exercidas.

Mesmo em sua maioria satisfeitos com a atividade exercida, os egressos vêm de forma crítica as repercussões da desvalorização da Pedagogia e do pedagogo no trabalho que desenvolvem, principalmente aqueles inseridos em instituições de ensino. Segundo evidencia a análise da inserção profissional dos egressos, parte dos quais atuam em empresas e ou em repartições públicas, a atuação extraescolar do pedagogo vai além da educação social, e diz respeito aos mais diversos setores e possibilidades de atividades. Contudo, essa inserção em outros espaços é ainda minoritária em relação ao principal destino ocupacional, ou seja, a escola, e a atividade mais frequentemente desempenhada é a docência no ensino fundamental, em alguns casos aliada ao exercício de atividades de gestão educacional.

Para a maior parte dos respondentes, a inserção na docência nos anos iniciais do ensino fundamental é um projeto de longo prazo, diferentemente do constatado por Nogueira e Flontino (2014) com os alunos das licenciaturas da UFMG, para parte dos quais o exercício do magistério era pensado como uma atividade com duração limitada e não um projeto de vida. Para outros respondentes, a continuidade de estudos na pós-graduação representa a principal estratégia com a finalidade de ampliar as possibilidades de exercer a docência no ensino superior vista como uma forma de encontrar satisfação no exercício da Pedagogia.

As percepções dos respondentes se aproximam das constatações dos estudos e pesquisas com egressos examinados neste trabalho, e espelham a dificuldade dos cursos de Pedagogia em equilibrar as diferentes dimensões desse campo na formação dos profissionais. A depender das observações, críticas, comentários e sugestões dos egressos, o curso deveria tanto incluir maior carga horária de atividades práticas, privilegiando a formação do docente para a educação básica, quanto fortalecer o preparo do pedagogo para a atuação extraescolar. Neste sentido, enquanto o contato com a pesquisa durante a graduação é considerado ponto forte da formação ofertada na Faculdade de Educação da UFMG, é ao mesmo tempo apontado como um desvio de rota em relação a formação de professores. Essa disparidade entre as percepções se relaciona à própria diversidade de objetivos a que a graduação em Pedagogia se propõe e reflete a permanência de dificuldades para conciliar, de forma equilibrada, esses diversos aspectos na formação do pedagogo.

Contudo, considerando a necessidade da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, e tendo em vista que o curso de Pedagogia se constitui no espaço no qual essa formação é concretizada, levando em conta também o histórico de discussão acerca das finalidades da graduação em Pedagogia e da atuação do pedagogo, bem como o fato de que as atividades técnicas, relacionadas a gestão não são de exclusividade deste profissional, sendo também facultadas a outros licenciados, ainda que outras possibilidades de estruturação da graduação em Pedagogia sejam possíveis, a forma como as Diretrizes definiram a estrutura e os objetivos dessa graduação parece ser aquela que melhor resolveu, no contexto mencionado, a finalidade dessa formação. Se as atividades exercidas pelo pedagogo podem ser também desempenhadas por outros educadores, o formato da graduação em Pedagogia, por outro lado, se difere das demais licenciaturas, permitindo o aprofundamento nos saberes necessários à docência. Essa também é a única licenciatura que concilia formação para a gestão, a pesquisa e a docência, o que se constitui em um diferencial a favor dos pedagogos no que diz respeito às possibilidades de inserção profissional.

A análise da matriz curricular atual do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, em conjunto com as percepções dos respondentes e dos professores sinalizam que a instituição parece ter encontrado o equilíbrio possível, de forma a considerar sua vocação

institucional e as orientações da legislação em vigor. Construir um perfil de pedagogo a partir dessas concepções significará sempre optar por determinadas alternativas que necessariamente enfatizarão um ou outro aspecto desse saber, que é, segundo Cambi (1999), complexo, plural e multifacetado. Conforme Houssaye (2004), o pedagogo é aquele que não apenas utiliza sistemas pedagógicos, mas que formula ele próprio os sistemas que melhor respondem às questões que emanam da sua prática profissional. No caso dos egressos deste estudo, é razoável supor que parte deles se enquadra nesta categoria. Em suma, a análise evidenciou a coexistência de diversos pontos de vista entre os egressos, que se refletem tanto na diversidade de setores de atuação e de atividades exercidas quanto nas diferentes percepções acerca da satisfação ou insatisfação com os rendimentos. Em comum, o entendimento de que a Pedagogia e o pedagogo exercem importante papel na sociedade e que merecem maior reconhecimento. E isso passa necessariamente por questões relacionadas à inserção profissional, tais como o prestígio social e a remuneração percebida por este profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A.S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da Formação do Profissional da Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, nº. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 mar. 2012.

AGUIAR, M.A.S.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº. 68, p.220-238, dez. 1999.

ALVES, T., PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, nº 143, p. 606-639, maio - ago. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A., HOBOLD, M. S., AMBROSETTI, N.B., PASSOS, L. F., MANRIQUE, A.L.O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANPAE, ANPED, ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. *Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília, 1º de dezembro de 2006. Disponível em :<[http://www.anped.org.br/pronunciamento\\_conjunto\\_entidades\\_2006.doc](http://www.anped.org.br/pronunciamento_conjunto_entidades_2006.doc)> Acesso em: 06 ago.2011.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J.V.A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

BARBOSA, A. H. *O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas*. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Marília), Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2014.

BARREIRA, K. V. V. *Prática em extinção ou em processo de renovação?* Um estudo sobre a supervisão educacional. 2006. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BEDRAN, M. I. S. A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, p. 74-83, jun. 1986.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. *New century, old disparities. Gender and Ethnic wage gaps in Latin America* (2009). Disponível em: <[www.idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2208929](http://www.idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2208929)> Acesso em: 07 abri. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ: Edições Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, M.M., PEIXOTO, M.C.L. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações - CBO* Disponível em:< <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>> Acesso em 17.dez.2015.

BRASIL Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Nota técnica Histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE. Disponível em:< [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)> Acesso em 29 out.2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Câmara dos Deputados.* Disponível em:< <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 23 mar.2012

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 251/62. *Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia.* Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, 1963. p.59-65.

\_\_\_\_\_ Parecer nº. 292, de 14 de novembro de 1962. *Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.* Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 10, 1962. p.95-100.

\_\_\_\_\_ Parecer nº. 252, de 11 de abril de 1969. *Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.* Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, p. 101-107, 1969.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.*

BRASIL. Decreto Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. *Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.* Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-norma-pe.html>> Acesso em 18 ago.2014.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28/11/68. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)> Acesso em 18.ago.2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Decreto Lei nº 252/1967 “estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-norma-pe.html>> Acesso 21.abri.2013.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em 21 dez.2015.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2014. Disponível em: <[http://www.portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculadas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2](http://www.portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2)> Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE). 2013. Brasília, DF: MEC, INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE). 2011. Brasília, DF: MEC, INEP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2011. Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em 07 jul.2012.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº.38, p.17-73, dez.2003.

BRZEZINSKI, I. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 7, 1994, Goiânia, Anais VII ENDIPE, 1994, v. 2, p. 324-364.

\_\_\_\_\_. Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: A dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBF*. 1, n. 3, p.51-75, dez.2009.

CAMARGO, A. M. M. *Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais: o caso do Pará*. 2004. 394f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPUCHINHO, C. Minas, Rio Grande do Sul e Rondônia não pagam salário de R\$ 1.917,78 fora gratificações; descumprimento não tem punição. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-01-22/minas-gerais-rio-grande-do-sul-e-rondonia-nao-cumprem-lei-do-piso-de-professor.html>> Acesso em ago.2015.

CATANI, D.B. Estudos de História da Profissão Docente. In: FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G.; LOPES, E.M.T. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000, p.585-599.

CERONI, Mary Rosane. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, .Proceedings online.. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100040&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100040&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 08 out. 2015.

CHAGAS, V. Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia (Parecer nº 251/62). In: Documenta n.11, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Matérias pedagógicas para as licenciaturas (Parecer nº 292/62). In: Documenta n.10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962b.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo do curso de pedagogia (Parecer nº 252/69). In: Documenta n. 100, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Indicação nº 70, de 29 de janeiro de 1976. Trata do preparo de Especialistas em Educação. CHAGAS, V. In: CHAGAS, V. Formação do Magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 101-138, 1976.

CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 71-80, jan.jul. 2011.

CONSELHO DE ARQUITETOS E URBANISTAS DO BRASIL -CAU. Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil. 2012. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/censo/>> Acesso em 13 abr.2015.

CRUZ, G. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

\_\_\_\_\_. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set. dez. 2009.

CRUZ, M.M. Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país. O Estado de Minas. Belo Horizonte, 20 ago.2015 Disponível em

:<[http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas\\_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml)> Acesso em: 20 ago.2015

CURY, C.R.J. O professor: retratos através de textos constitucionais. *Revista Fac.Educ.*, São Paulo, v.19, nº.2, p.159-174, jul.dez 1993.

DALBEN, A. I. L.F. Trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG – 1943-2000. Texto utilizado para a reforma curricular do curso de Pedagogia FaE/UFMG 2000-2001. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

DAZZANI, M. V. M., LORDELO, J. A. C. (orgs). *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*[online]. 2010, v.31, n.113 [cited 2015-07-23], pp. 1223-1245. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em 23 jul. 2015.

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. 2013: *Global Teacher Status Index*. London: Varkey Gems Foundation, 2013.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set.2002.

DURLI, Z. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa*. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

FÁVERO, M.L.A. *Universidade & Poder: análise crítica / fundamentos históricos*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1980.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras: Relatório Final da Pesquisa. Brasília, Fonaprace, 2011. Relatório.

GATTI, B.; A. NUNEZ, M. M. R. (orgs). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, M.F.C.; EITERER, C.L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: 2003 a 2005. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 187-209, set 2009/fev 2010.

GONÇALVES, Q.G. *O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação - Minter) – PUC GOIÁS, UniEvangélica, Goiás, 2011.

HOUSSAYE, J., SÖETARD, M.; HAMELINE, D., FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 120p.

IOSCHPE, G. Professor não é coitado. 2007. Disponível em: <<http://www.controversia.com.br/blog/5982>> Acesso em: 23 abr. 2015.

KULESZA, W.A. A institucionalização da escola normal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n. 193, p. 63-71, set. dez. 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1994, 270 p.

LEME, L.F. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIANG, X. *Remuneração dos Professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que determina, e quem são os professores?* Documentos PREAL, Washington, n. 27, p. 1-38, dez. 2003.

LIBANÊO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia?. In: PIMENTA, S.G. (coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos de cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 562-583, 2010.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação Profissional de Educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

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

LIMA, P. A. Avaliação da situação dos Pedagogos formados pela FaE no período de 1992 a 1994 no mercado de trabalho. Manuscrito, FaE/UFMG, Documentos Oficiais, 1996.

LOUZANO, P., ROCHA, V., MORICONI, G.M., OLIVEIRA, R.P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LOPES, S. C. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n° 37, , p.84-97, jan./abr. 2008.

MAGALHÃES, G.E.; NORONHA, R.; OSÓRIO, P.H. Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000). Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas –FAFICH, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte: [s.n.], 2006.

MAZZILLI, S. *A pedagogia além do discurso*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MENDONÇA, A.W.P.C. O educador: De intelectual a burocrata. *Educ. Soc.*, ano 18, n.58 Campinas, p.156-172, jul. 1997.

MELLO, J.C.R.S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.5, n 2, pp. 69-83. Disponível on-line em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art6.pdf>> Acesso em 27 de maio 2007.

MORICONI, G.M.; MARCONI, N. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil? Disponível em:< <http://cepesp.fgv.br/pt-br/node/164>> Acesso em nov.2015.

MUZZI, L. Apagão \_ Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG. Estudo da instituição mostra queda de quase 90% na procura por cursos de formação de professores. *O Tempo*, Belo Horizonte, 18 maio 2015. Caderno Cidades. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evasio-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>> Acesso em: 21 mai. 2015.

NASSIF, R. *Pedagogia General*. Editorial: Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

NÉRI, M. Retornos da educação no mercado de trabalho. FGV. RJ, 2005. Disponível online em [http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoXRenda/educacao\\_renda.htm](http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoXRenda/educacao_renda.htm) Acesso em: 21 ago. 2006.

NOGUEIRA, C.M.M.; FLONTINO, S.R.D. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, B.P. et al. (orgs). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p.35-68.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, F.J., QUEIROZ, K.A.S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. *Vertentes (UFSJ)*, v.19, p. 153-165, 2011.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista (UFMG. Impresso)*, v. 26, p. 15-38, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Assessoria de Comunicação Social. Piso salarial dos professores terá 13,01% de reajuste e passará a valer R\$ 1.917,78. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21011](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21011)> Acesso em 05 mar. 2015

PAGNI, P.A. O desejo de sabedoria e a Paidéia Justa em Platão. In: Pagni, P.A.; SILVA, D. J. (Org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, v. 1, p. 34-59.

PAUL, J. J.; FREIRE, Z. D. R. O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza. São Paulo: NUPES/USP, Documento de Trabalho 01/97,1997, mimeografado.

PAUL, J.J.; CASTRO, M. H. M. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: As variações salariais de egressos da USP. São Paulo: NUPES/USP, Análises Preliminares AP 7/92, 1992, mimeografado.

\_\_\_\_\_. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: As atividades profissionais dos ex-alunos da USP. São Paulo: NUPES/USP, Análises Preliminares AP4/92, 1992, mimeografado.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; FIGUEIREDO, A. M. G. Perfil de egressos do curso de engenharia civil da UFMG. In: *Revista de Ensino de Engenharia*, Brasília-DF, v. 21, n. 2, p.17-23, dezembro/2002

PEREIRA, F. G. Homens no curso de Pedagogia: “as razões do improvável”. Belo Horizonte, 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Educação. 146f.

PIMENTA, S.G. (coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, J.M.R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 3, 2014.

PINTO, A. G. T. Valnir Chagas. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PRATES, M. H. O. Uma nova pedagogia para o professor mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. *Educação em Revista*, nº 11, p.12-29, jul.1990.

CHADE, J. Professor do Ensino Fundamental no país é um dos mais mal pagos do mundo. *Jornal Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professor-do-ensino-fundamental-no-pais-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo-imp,-939874>> Acesso em: 08 mar.2015

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça /... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.: il.

KUZUYABU, M. Indefinição no programa quero ser professor. *Revista Educação*. São Paulo, abr. 2015. Disponível em: <[revistaeducacao.com.br/textos/216/indefinicao-no-programa-quero-ser-professoranunciado-pelo-mec-com-o-342451-1.asp](http://revistaeducacao.com.br/textos/216/indefinicao-no-programa-quero-ser-professoranunciado-pelo-mec-com-o-342451-1.asp)> Acesso em 20 ago. 2015.

RIBEIRO, M.L.L. *Diretrizes Curriculares Nacionais: a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 9(2), p.515-540, 2001.

RUIZ, A.I. *et al.* *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

SANTOS, M.R. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação*. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, C. A.; FREIRE, G. G. C. Atuação profissional do egresso da Pedagogia nos anos de 2003 a 2005. *Caderno de textos de alunos de graduação do NETE (Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação) da FaE-UFMG*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/nete>> Acesso em 01 fev.2015.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.100-134, jan.abr.2007.

\_\_\_\_\_; MARIN, A.J. Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.º.130, São Paulo jan./abr.2007, p.13-14.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, ano 14, n. 17, p.79-109, jul.2011.

SCHWARTZMAN, S. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, (153), p.165-172, mai.ago. 1985.

SILVA, C.S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. 2 ed. Revista e atualizada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, K. *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as*. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SOUZA, S.M. *O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção*. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOARES, L.; SIMÕES, F.M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 29(2), p.25-39 jul.dez. 2004.

\_\_\_\_\_ A Formação inicial do educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA do curso de Pedagogia da UFMG. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Sem01/C01017.doc](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem01/C01017.doc)> Acesso em 08 fev. 2014.

SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). *KRITERION*, Belo Horizonte, n° 112, 191-198, dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a05.pdf>> Acesso em:13 dez.2013.

TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, p. 61-88, 2000.

TAMBINI, M.I. S.B. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande BH*. 1979. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.

TEIXEIRA, A. B. M. Gênero e Educação: O processo de domesticação do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista de Psicologia Plural*, Belo Horizonte, v. press, p. 1-8, 2002.

TRICHES, J. *Organizações multilaterais e o curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de Pedagogia. Resolução CCP n°. 001/2007. Regulamenta a utilização de atividades teórico-práticas para fins de integralização curricular no âmbito do curso de Pedagogia da UFMG. Mimeografado.

\_\_\_\_\_ Resolução CCP n° 003/2007. Regulamenta a oferta de Estágios Curriculares no Curso de Pedagogia. Mimeografado.

\_\_\_\_\_ Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia FAE UFMG 2007. Mimeografado.

UFMG. Faculdade de Educação. História da FaE. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia\\_FAE](http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia_FAE)> Acesso em: 28 nov.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. Flexibilização Curricular na UFMG: Pré-Proposta da Câmara de Graduação. Disponível em:

<<http://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Normas-Academicas/Flexibilizacao-Curricular>> Acesso em: 15 set. 2012

VARGAS, M.L.F. *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*. 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17-18), p.81-103, 2002.

VIEIRA, S. R. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIEIRA, L. Queda de matrículas em licenciaturas gera temor de apagão na formação de professores. O GLOBO. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>> Acesso em: 11 set. 2015.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**

**Roteiro de Entrevista**

- 1) Em linhas gerais, qual o perfil profissional do pedagogo formado atualmente pela FaE?
- 2) A matriz curricular atual do curso de Pedagogia da FaE reflete o entendimento de que a docência é a base da formação do pedagogo? Foi possível conciliar na matriz curricular em vigor a formação do docente, do especialista, do gestor e do pesquisador?
- 3) O modelo curricular em vigor no curso de Pedagogia foi formulado tendo em vista as alterações introduzidas pela aprovação das DCN (2006). Houve resistência por parte do corpo docente e discente da FaE quando da aprovação das DCN?
- 4) Como a FaE acolheu as orientações decorrentes dessa legislação e como foi o processo interno para adequar a matriz curricular às DCN?
- 5) Na sua opinião, a escola ainda é o principal destino ocupacional do pedagogo egresso da FaE?
- 6) Quais são os desafios enfrentados atualmente pelas instituições que formam pedagogos?
- 7) Caso queira, sintá-se à vontade para apresentar comentários e observações adicionais.

Agradecemos sua colaboração e nos dispusemos a prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários,

atenciosamente,

Michely de Lima Ferreira Vargas  
Doutoranda em Educação  
*e-mail:* michelyespmg@gmail.com  
*celular* (31) 8867-8646

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS  
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UFMG**

# Questionário Egressos de Pedagogia FAE UFMG

## Dados pessoais

Nome (opcional)

## Idade

Assinale a opção corresponde a sua faixa etária

- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos
- 35 a 39 anos
- 40 a 45 anos
- 45 a 50 anos
- 51 anos ou mais

## Gênero

- Feminino
- Masculino

## Estado Civil

- casado (a)
- união estável
- solteiro (a)
- divorciado (a)
- viúvo (a)
- Outro:

## Etnia

- preta

- parda
- branca
- indígena
- amarela

**Informações paternas**

Escolaridade do pai

- Nunca foi à escola
- Primeiro grau incompleto
- Primeiro grau completo
- Segundo grau incompleto
- Segundo grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação

Qual é/era a profissão/ocupação do seu pai?

**Informações maternas**

Escolaridade da mãe

- Nunca foi à escola
- Primeiro grau incompleto
- Primeiro grau completo
- Segundo grau incompleto
- Segundo grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação

Qual é/era a profissão/ocupação da sua mãe?

Assinale a seguir as opções que você considera expressar as razões pelas quais você optou pelo curso de Pedagogia:

- concorrência no vestibular da UFMG
- aulas ofertadas apenas em um turno o que permitia conciliar estudos e trabalho ou estudos e afazeres

domésticos

- por ser a forma de ingressar na UFMG e depois tentar cursar outra graduação nessa universidade
- desejo de atuar na área da educação sendo professor (a) da educação infantil e / ou anos iniciais do Ensino Fundamental
- desejo de atuar na área da educação exercendo funções não docentes

**Durante o curso de graduação você obteve algum tipo de bolsa?**

- Sim
- Não

**Caso tenha respondido sim à questão anterior, especifique o(s) tipo(s) de bolsa:**

- Iniciação Científica
- Monitoria
- Extensão
- FUMP
- Outro:

**Cursou ou está cursando outra graduação?**

Caso positivo, mencione nome do curso e instituição

**Cursou ou está cursando Pós-Graduação?**

Caso positivo, mencione tipo de curso (especialização, mestrado, doutorado) e instituição

**Responda a essa questão caso tenha se formado até o ano 2001.**

Qual(is) habilitação(ões) você cursou?

- Administração Escolar
- Supervisão Escolar
- Orientação Educacional

**Responda a essa questão caso tenha se formado entre 2001 e 2008.**

Qual(is) formação(ões) complementar(es) você cursou?

- Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Infantil
- Alfabetização, Leitura e Escrita

**Responda a essa questão caso tenha se formado a partir de 2009**

Qual(is) formação(ões) complementar(es) você cursou?

- Formação Complementar em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais
- Formação Complementar em Ciências da Educação
- Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos
- Formação Complementar em Educação Social
- Formação Complementar Aberta

**Caso você tenha se formado durante o período de vigência das Habilitações no curso de Pedagogia (até 2001), qual a sua opinião sobre esse modelo curricular?**

- Adequado
- Inadequado

**Marque a opção que melhor expressa sua opinião sobre essa frase: "As habilitações fragmentam a formação do pedagogo e a tomam fechada em "compartimentos" específicos de atuação e saberes"**

1 2 3 4 5

Concordo totalmente      Discordo totalmente**Responda a pergunta a seguir apenas se você se formou durante o período de vigência das habilitações.**

Alguma vez você teve dificuldades de inserção profissional por ter cursado apenas uma habilitação, como por exemplo, dificuldades para tomar posse em concurso público? Descreva a situação.

**Assinale a opção que melhor representa sua opinião sobre os assuntos listados a seguir.**

A formação ofertada pela UFMG prepara o pedagogo para exercer tanto funções docentes quanto funções não docentes em instituições escolares e não-escolares.

1 2 3 4 5

Concordo totalmente      Discordo em parte

**Os cursos de Pedagogia devem enfatizar apenas a preparação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

1 2 3 4 5

Concordo totalmente      Discordo em parte

**Os cursos de Pedagogia devem enfatizar apenas a preparação do pedagogo especialista em educação**

1 2 3 4 5

Concordo totalmente      Discordo em parte

**Os cursos de Pedagogia devem formar tanto docentes quanto especialistas em educação**

1 2 3 4 5

Concordo totalmente      Discordo em parte

**Avalie as disciplinas do curso de Pedagogia em relação aos aspectos listados a seguir:**

Relevância dos temas examinados

1 2 3 4 5

Muito relevantes      Nada relevantes

**Atualidade dos conteúdos curriculares**

1 2 3 4 5

Muito adequados      Nada adequados

**Como você avalia os Estágios Curriculares Obrigatórios em relação aos aspectos listados a seguir:**

Condições de realização: apoio da UFMG/FaE para realização dos estágios

1 2 3 4 5

A FaE forneceu apoio muito relevante      A FaE não forneceu apoio

**Disciplinas de Estágio Curricular**

1 2 3 4 5

---

Contribuição muito relevante para a prática dos estágios      Contribuição nada relevante para a prática dos estágios

---

**Qual sua opinião sobre a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia na época em que você foi aluno da UFMG?**

- Ótima
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

**Justifique sua resposta à questão anterior.**

**Em relação às disciplinas do curso de Pedagogia voltadas às Ciências da Educação (Antropologia, História, Psicologia, Sociologia etc), assinale sua opção sobre os seguintes aspectos:**

Quantidade de Disciplinas

- suficiente
- insuficiente
- acima do necessário

**Relevância dos temas discutidos**

1 2 3 4 5

---

Muito relevantes      Nada relevantes

---

**Relação com a prática profissional**

- Forneceram os fundamentos necessários para a atuação profissional

- Forneceram apenas em parte os fundamentos necessários para a atuação profissional
- Não forneceram os fundamentos necessários para a atuação profissional

Justifique sua resposta à questão anterior:

Em relação às disciplinas do curso de Pedagogia dedicadas aos Métodos e Técnicas de Ensino, assinale sua opção sobre os aspectos a seguir:

Quantidade de disciplinas

- suficiente
- insuficiente
- acima do necessário

Relevância dos temas

1 2 3 4 5

Muito relevantes      Nada relevantes

Relação com a prática profissional

- Forneceram os fundamentos necessários para a atuação profissional
- Forneceram apenas em parte os fundamentos necessários para a atuação profissional
- Não forneceram os fundamentos necessários para a atuação profissional

Justifique sua resposta à questão anterior.

Na sua opinião, em qual (is) modalidade(s) o curso de Pedagogia deve ser ofertado(s)?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Licenciatura e Bacharelado

Responda essa pergunta apenas se você se formou a partir de 2006

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia(2006), que estabelecem os objetivos e a

estrutura do curso, fizeram parte dos assuntos discutidos em sala de aula durante sua graduação?

- Sim  
 Não

**Qual sua opinião sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia(2006)?**

**De modo geral, como você avalia o curso de Pedagogia ofertado pela UFMG?**

**Ao concluir a graduação em Pedagogia, sua intenção era:**

- Exercer a profissão em funções docentes no Ensino Básico  
 Realizar estudos de mestrado e doutorado para atuar como docente/pesquisador em instituições de ensino superior  
 Atuar como especialista em educação executando funções não docentes  
 Exercer a profissão em qualquer atividade relacionada  
 Não exercer a profissão  
 Outro:

**Você trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação?**

- Sim  
 Não

**Caso tenha trabalhado com vínculo empregatício durante a graduação, considera que isto auxiliou sua inserção profissional após concluir os estudos?**

- Sim  
 Não  
 Em parte

Outro:

**Você considera que ter se graduado pela UFMG facilitou sua inserção profissional?**

- Sim  
 Não  
 Em parte  
 Outro:

**Você está empregado (a) atualmente?**

- Sim  
 Não

**Qual é sua principal relação de trabalho atual?**

- assalariado  
 autônoma  
 não estou trabalhando  
 Outro:

**Qual é a sua jornada de trabalho atual?**

- até 20H semanais  
 entre 20 e 30H semanais  
 40H semanais ou mais  
 Não trabalho atualmente

**Você procura emprego atualmente?**

- sim  
 não

**Qual foi o maior período de tempo em que você ficou desempregado?**

- Até seis meses  
 Entre seis meses e um ano  
 Mais de um ano

**Atualmente você exerce ou já exerceu atividade(s)/função(ões) relacionada(s) à Pedagogia?**

Em caso positivo, assinale a(s) opção(ões) correspondente(s).

- Supervisão Escolar

- Inspeção Escolar
- Orientação Educacional
- Gestão Escolar: Direção de Instituição Escolar
- Gestão Escolar: Vice-Direção de Instituição Escolar
- Apoio administrativo em Instituição Escolar
- Secretaria Escolar
- Coordenação de Curso
- Docência
- Outro:

**Você trabalha em instituição de ensino? Em caso positivo, assinale o nível/modalidade de ensino ofertado pela (s) instituição (ões) na qual (is) você trabalha.**

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Profissionalizante
- Educação Superior
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação à Distância
- Cursos livres
- Não trabalho em instituição de ensino
- Outro:

**Responda essa questão caso você trabalhe atualmente ou tenha trabalhado em instituição não escolar após concluir a graduação em Pedagogia. Em que tipo de instituição você atua/atuou?**

- Instituição Hospitalar ou outra relacionada à área da saúde
- Organização Não Governamental (ONG).
- Empresa ou Indústria.
- Forças Armadas.
- Instituição pública federal, estadual ou municipal.
- Setor Agropecuário.
- Outro:

**Quais atividades você desempenha em seu trabalho atualmente?**

**Você acha que a formação recebida na graduação em Pedagogia contribui, de alguma forma, em sua atividade profissional atual?**

1 2 3 4 5

contribui muito      não contribui

**Você se considera satisfeito com sua atual ocupação?**

1 2 3 4 5

Sim, muito satisfeito      Não, nem um pouco satisfeito

**Caso queira, justifique sua resposta à questão anterior.**

**Caso tenha feito pós-graduação, você considera que ela auxiliou de alguma forma sua inserção profissional?**

1 2 3 4 5

Sim, auxiliou muito      Não auxiliou

**Caso queira, justifique sua resposta à questão anterior.**

**Você considera que suas relações familiares e/ou pessoais, ajudaram de alguma maneira, em sua inserção profissional?**

1 2 3 4 5

Sim, contribuíram muito      Não, não contribuíram

**A sua situação socioeconômica atual, comparada com a de sua família, quando do seu ingresso na UFMG, é:**

- Melhor
- Muito Melhor
- Igual
- Pior

**Sua renda atual**

SM: Salários Mínimos

- Não tenho renda
- Até 01 SM
- Mais de 01 a 02 SM
- Mais de 02 a 03 SM
- Mais de 03 a 05 SM
- Mais de 05 a 10 SM
- Mais de 10 a 20 SM
- Acima de 20 SM

**Atualmente, você é o principal responsável pelo sustento de seu grupo familiar?**

- Sim
- Não

**Seu rendimento atual corresponde às suas expectativas durante a graduação?**

- Sim
- Não

**Em relação à acesso ao mercado de trabalho, qual sua opinião sobre a carreira em Pedagogia?**

Assinale a opção correspondente a sua satisfação, considerando 01 mais satisfeito e 05 nada satisfeito

1 2 3 4 5

Muito satisfeito      Nada satisfeito

**Em relação à remuneração, qual sua opinião sobre a carreira em Pedagogia?**

Assinale a opção correspondente a sua satisfação, considerando 01 mais satisfeito e 05 nada satisfeito

1 2 3 4 5

Muito satisfeito      Nada satisfeito

**Qual sua opinião sobre o prestígio social do pedagogo em nossa sociedade atualmente?**

Justifique sua resposta

**Caso pudesse optar novamente, você escolheria cursar Pedagogia? Justifique sua resposta.**

Caro profissional, obrigada por colaborar. Caso queira, esse espaço ao final do questionário pode ser utilizado para expor suas considerações sobre a formação e atuação profissional dos pedagogos formados em Pedagogia. Mais uma vez agradecemos sua participação e colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

**APÊNDICE C – MATRIZ CURRICULAR EM VIGOR NO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**

**Quadro 02 – Matriz Curricular em vigor no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG**

<b>Período / CH</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Ementa</b>
<b>1º / 300H</b>	<b>Alfabetização e Letramento I</b>	<b>60H</b>	Conceituação de alfabetização e letramento. Facetas social, histórica, antropológica, linguística, sociolinguística e psicolinguística dos processos de alfabetização. Diferentes matrizes teóricas sobre aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas nos diferentes níveis de ensino.
	<b>Política Educacional</b>	<b>60H</b>	O contexto político-social contemporâneo e as concepções teóricas de Estado e de Educação. Políticas sociais e educação no Brasil. O direito à educação e a participação da sociedade. O público e o privado na educação brasileira. Organização do sistema educacional brasileiro: legislação, competências federativas, níveis e modalidades de ensino. Políticas e procedimentos de financiamento e de avaliação da educação
	<b>Metodologia de Pesquisa em Educação I</b>	<b>60H</b>	Ciência e Sociedade: pressupostos, características e limites da investigação científica. Introdução à pesquisa em Ciências Humanas e em Educação. As diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa. Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa educacional. A pesquisa no cotidiano da escola. A elaboração de projetos de pesquisa
	<b>Sociologia da Educação I</b>	<b>60H</b>	A especificidade do olhar sociológico em educação. Relações entre educação e sociedade no contexto da modernidade. Contribuições das perspectivas funcionalista, marxista e weberiana para a Sociologia da Educação.
	<b>Filosofia da Educação I</b>	<b>60H</b>	Relações entre Filosofia e Educação. Dimensões epistemológicas, antropológicas e axiológicas da Educação. Estrutura do conhecimento. Linguagem e pensamento. Mito e construção da razão. Problema da verdade. Ciência e Educação
<b>2º Período / 330 H</b>	<b>Alfabetização e Letramento II</b>	<b>60H</b>	Condições escolares de ensino-aprendizagem da escrita na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos. Capacidades linguísticas envolvidas no processo de aquisição da escrita. Planejamento e organização dos processos de alfabetização e letramento.
	<b>Arte no Ensino Fundamental</b>	<b>60H</b>	O espaço da arte no currículo do Ensino Fundamental. Observação e registro do ensino de arte na realidade escolar. A formação do pedagogo e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras de potencialidade artística do educador. Análise dos PCN de arte para o Ensino Fundamental. Tendências e metodologias para a Arte no Ensino Fundamental.
	<b>Psicologia da Educação I</b>	<b>60H</b>	Estudo do objeto e história da Psicologia da Educação. Estudo dos processos psicogenéticos e socioculturais presentes nos diferentes contextos educativos
	<b>Filosofia da Educação II</b>	<b>30H</b>	Valores e educação. Relação da axiologia com dimensões antropológicas da educação. Ética, política e cidadania. Educação e modernidade.
	<b>História da Educação I</b>	<b>30H</b>	História e educação ocidental: análise das instituições escolares e práticas sociais constituídas nas sociedades clássicas, no contexto medieval, no processo de construção da modernidade e da colonização. Processos de educação no Brasil e suas relações com o panorama pedagógico mundial - séculos XVI - XVIII.
	<b>Sociologia da Educação II</b>	<b>30H</b>	Contribuições da Sociologia da Educação Contemporânea: análise das relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares; análises sobre a escola, seus sujeitos e seus contextos socioculturais.
	<b>Política e Administração dos Sistemas Educacionais</b>	<b>30H</b>	Concepção de sistema social e sistema educacional. Teorias da administração e organização da escola. Relações de trabalho dos profissionais da educação no setor público e privado. Trabalho e formação docente. Avaliação institucional
	<b>Atividades Teórico-Práticas I</b>	<b>30H</b>	<b>Não se aplica</b>
	<b>Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I</b>	<b>60H</b>	História, significados, tendências, possibilidades e limites do ensino da Matemática na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Aspectos psicogenéticos, histórico-culturais, epistemológicos e metodológicos do ensino da Matemática: geometria intuitiva, conceito de número natural, operações fundamentais.
	<b>Antropologia e Educação</b>	<b>60H</b>	A antropologia como disciplina: cultura como conceito antropológico – a dimensão simbólica - identidade e alteridade - da reciprocidade à troca mercantil - a etnografia e a pesquisa de campo - abordagem antropológica dos processos formativos - educação, escola e diversidade cultural.

<b>3º Período / 360 H</b>	<b>Psicologia da Educação II</b>	<b>60H</b>	Estudo dos processos psicanalíticos e psicossociais presentes nos diferentes contextos educativos.
	<b>História da Educação II</b>	<b>60H</b>	História da Educação no Brasil, do período colonial a contemporaneidade. Estudo das instituições escolares e das políticas educacionais. Estudo das práticas educativas não escolares. Educação e sociabilidades. Processo de escolarização no Brasil
	<b>Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional</b>	<b>60H</b>	Caracterização do espaço profissional do pedagogo com base nos saberes das Ciências da Educação; observação e participação da prática escolar e não-escolar e de seus espaços culturais, laboratoriais, de arquivos, de biblioteca, de informática, de desenvolvimento corporal e de artes; relações entre sistemas de ensino e instituições educativas, escola e comunidade, e entre si: professores, profissionais, gestores e alunos; problematização teórico-filosófica do cotidiano pedagógico; teorização sobre a singularidade da experiência educativa.
	<b>Atividades Teórico-Práticas II</b>	<b>60H</b>	<b>Não se aplica</b>
<b>4º Período 420H</b>	<b>Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II</b>	<b>60H</b>	Propostas e programas de Matemática na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Aspectos psicogenéticos, histórico-culturais, epistemológicos e metodológicos do ensino da Matemática: números racionais, medidas e tratamento da informação.
	<b>Corpo e Educação</b>	<b>60H</b>	Representações de corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação. Educação do corpo na escola. Concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da educação física. O corpo e o movimento nas diversas áreas de atuação do pedagogo. O corpo e a escola: intervenções históricas e atuais de controle e castigo. Possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo. Corpo, gênero e sexualidade
	<b>Estudos Sobre a Infância</b>	<b>60H</b>	História da infância e das práticas de socialização da criança. Processos históricos de escolarização da infância. Processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade. Infância e cultura. Processos simbólicos e conhecimento do mundo na infância.
	<b>Teorias de Currículo</b>	<b>60H</b>	Teorias de currículo: diferentes conceitos e perspectivas. Dimensões histórica, política, cultural e social do currículo. Questões normativas e legais na definição dos currículos. Seleção de conteúdos e formas de organização do currículo. O processo de elaboração de currículos: relações de poder, conflitos, disputas e alianças
	<b>Processos Educativos nas Ações Coletivas</b>	<b>30H</b>	Abordagens teóricas sobre ações coletivas e movimentos sociais. Lutas sociais por educação na sociedade contemporânea. Trajetória da Educação Popular no Brasil. Ações coletivas atuais e nova configuração da sociedade brasileira.
	<b>Escola e diversidade: interfaces políticas e sociais</b>	<b>30H</b>	Escola e diversidade: educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais.
	<b>Atividades Teórico-Práticas III</b>	<b>120H</b>	<b>Não se aplica</b>
	<b>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa</b>	<b>60H</b>	Concepções de língua, linguagem e discurso no ensino fundamental e na educação infantil. Diversidade linguística e ensino da língua, na escola. A aquisição da linguagem pela criança e suas implicações para uma proposta de escolarização da infância. Condicionantes sócio históricos do objeto de ensino da língua portuguesa. O papel da oralidade e da escrita na educação infantil. A relação entre oralidade e escrita no ensino da língua. A leitura na escola. A produção de textos orais e escritos, na escola. Diretrizes metodológicas para ensino da língua.

<p><b>5º Período</b></p> <p><b>360H</b></p>	<p><b>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia</b></p>	<p><b>60H</b></p>	<p>Mediação das teorias geográficas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Leitura geográfica do mundo contemporâneo. Sujeito e objeto do conhecimento geográfico: os conceitos e categorias geográficas nos diferentes contextos. A produção e a apropriação da linguagem gráfica/categórica, os significados e representações.</p>
	<p><b>Didática</b></p>	<p><b>60H</b></p>	<p>Docência na Sociedade Contemporânea, docência, finalidades sociais da educação e compromisso ético. Trajetória histórica da Didática. Processos de Ensino-Aprendizagem: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Procedimentos de ensino. Planejamento e Avaliação. Relação professor-aluno-conhecimento.</p>
	<p><b>Fundamentos da Educação inclusiva.</b></p>	<p><b>60H</b></p>	<p>Fundamentos da Educação Especial e educação inclusiva. Estudo dos processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educativas especiais. Estratégias de intervenção.</p>
	<p><b>Organização da Educação Infantil</b></p>	<p>30H</p>	<p>O direito à educação infantil no Brasil: bases históricas, legais, institucionais e financeiras; políticas públicas de educação infantil: trajetórias e atualidade; oportunidades educacionais na educação infantil e o desafio da democratização; o profissional da educação infantil: formação, identidade e profissionalização; gestão de instituições de educação infantil.</p>
	<p><b>Organização do Ensino Fundamental</b></p>	<p>30H</p>	<p>Gestão de instituições de educação fundamental e coordenação pedagógica. Organização e gestão dos tempos e espaços escolares. Formas de participação na organização e gestão da escola. Relação escola-comunidade. Construção e implementação do projeto político-pedagógico. Articulação educação infantil e ensino fundamental</p>
	<p><b>Formação Livre</b></p>	<p>60H</p>	<p>Não se aplica</p>
<p><b>6º Período</b></p> <p><b>360H</b></p>	<p><b>Dificuldades no Ensino-Aprendizagem de Leitura e Escrita</b></p>	<p>60H</p>	<p>Conceituação; diferentes abordagens das dificuldades escolares da leitura e da escrita; diagnóstico das dificuldades e intervenção em processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita</p>
	<p><b>Fundamentos e Metodologia do Ensino da História</b></p>	<p>60H</p>	<p>História na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos históricos, historiografia e práticas pedagógicas</p>
	<p><b>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas</b></p>	<p>60H</p>	<p>Conhecimento físico-químico: Gênese, desenvolvimento e função social. Ciências físicas e químicas na educação infantil e no ensino fundamental: objetivos, conteúdos, avaliação, linguagem e estrutura lógica; processo ensino-aprendizagem para apropriação do conhecimento científico</p>
	<p><b>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas</b></p>	<p>60H</p>	<p>Ciências Biológicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: histórico, função social, objetivos, conceitos básicos e condições de produção. Concepções dos aprendizes sobre noções básicas da Biologia. Análise crítica de propostas curriculares e de materiais didáticos. Planejamento e produção de atividades visando a aprendizagem de conceitos básicos das Ciências Biológicas em espaços escolares e não-escolares. Modelos de avaliação</p>
	<p><b>Estágio Curricular em docência no Ens. Fundamental</b></p>	<p>120H</p>	<p>Tempo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, com período de permanência no campo de estágio, realizada por meio de observação, análise, participação, interação, atividades de docência, avaliação do estágio e retorno para a instituição, sob orientação permanente de profissionais em atuação na escola de ensino fundamental e na Universidade</p>

7º Período

360H

<b>Formação Complementar</b>	<b>Disciplinas específicas de cada Formação</b>	<b>Ementa</b>
<b>Administração de Sistemas e Instituições Educacionais</b>	Disciplina <b>Sistemas de Avaliação Educacional 60H</b>	Resultados Educacionais: acesso, fluxo, aprendizado e equidade. Formas de medidas desses resultados. Usos políticos, administrativos, sociológicos e pedagógicos dessas medidas. Os casos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i> . Implicações políticas desses sistemas: transparência
<b>Educador Social</b>	Disciplina <b>Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania 60H</b>	Cidadania e a luta pelos direitos sociais, Políticas públicas e direito social. Movimentos sociais e seu papel na construção de políticas públicas. Formas de organização das ações coletivas na contemporaneidade. Organizações governamentais e não governamentais. ONG's: surgimento, relação com esfera pública e privada, estrutura organizacional. A intersetorialidade e a interinstitucionalidade no trabalho socioeducativo. Captação e administração de recursos. Experiências atuais em ações coletivas
<b>Ciências da Educação</b>	Disciplina <b>Metodologia de Pesquisa em Educação II 60H</b>	O processo de coleta de dados na pesquisa em educação. Instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, observação, questionário, entrevista, grupo focal. O processo de categorização, análise e interpretação de dados. A redação de projetos e relatórios de pesquisa
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	Disciplina <b>Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania 60H</b>	Cidadania e a luta pelos direitos sociais, Políticas públicas e direito social. Movimentos sociais e seu papel na construção de políticas públicas. Formas de organização das ações coletivas na contemporaneidade. Organizações governamentais e não governamentais. ONG's: surgimento, relação com esfera pública e privada, estrutura organizacional. A intersetorialidade e a interinstitucionalidade no trabalho socioeducativo. Captação e administração de recursos. Experiências atuais em ações coletivas
<b>Disciplinas do 7º período comuns a todas as Formações Complementares</b>	<b>Fundamentos de Libras<sup>68</sup> 60H</b>	Visão sócio antropológica da Surdez. Aspectos históricos da Educação de Surdos e da formação da Libras. Relações entre surdos e ouvintes (educador, intérprete e família) e seu reflexo no contexto educacional. Noções básicas da estrutura linguística da Libras e de sua gramática. Filosofias educacionais aplicadas aos Surdos e sua produção textual. Comunicação Básica em Libras.
	<b>Arte na Educação Infantil 60H</b>	O espaço da arte no currículo da educação infantil. Observação e registro do ensino de arte para crianças pequenas. A formação do professor da Ed. Infantil e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras da potencialidade artística do educador. Conteúdos de arte nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Análise de propostas de ensino de Arte para Educação Infantil

<sup>68</sup> Ofertada pela Faculdade de Letras da UFMG – Ementa disponível no sítio eletrônico da Fale UFMG no endereço <http://grad.lettras.ufmg.br/programas-de-disciplinas/LET223%20fundamentos%20de%20libras.pdf>  
Acesso em 03/09/2015

		<b>Didática da Educação Infantil 60H</b>	Teorias Pedagógicas e a educação da criança de 0 a 5 anos. Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica na educação infantil: a prática docente na Educação Infantil; o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; as relações cuidado e educação; a brincadeira como linguagem privilegiada nas interações entre as crianças e com os adultos; a construção dos ambientes de experiências, interações, relações e aprendizagens; organização dos tempos na instituição de educação infantil; atividades e materiais pedagógicos na educação infantil; Projetos de trabalho. As especificidades do cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos.
		<b>Estágio Curricular em Educação Infantil</b> 120H	Observação, análise e intervenção em instituições de Educação Infantil: Projeto Político Pedagógico, espaço físico e a construção de ambientes de interações, de relações e de aprendizagens; a organização dos tempos; as atividades desenvolvidas com as crianças; as formas de participação das crianças nos processos de aprendizagem e nas relações entre as crianças e com os adultos. Desenvolvimento de ações e Projetos de Trabalho com crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos.
<b>8º Período</b> <b>360H</b>	<b>Formação Complementar</b>	<b>Disciplinas específicas de cada Formação</b>	<b>Ementa</b>
	<b>Administração de Sistemas e Instituições Educacionais</b>	<b>Economia e Política de Financiamento da Educação Básica</b>	Teorias econômicas e educação. Gestão dos recursos econômicos da educação básica. Financiamento da educação: competências, fontes, distribuição e controle social. Fundeb: concepção, sistemática e efeitos. Formas alternativas de financiamento da educação
	<b>Educador Social</b>	<b>Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular</b>	As concepções e o estatuto teórico da Educação Popular. A contribuição e atualidade do pensamento de Paulo Freire. A Educação Popular, a escola pública e os movimentos sociais
	<b>Ciências da Educação</b>	Optativa Direcionada <b>DECAE – 60H</b>	Ementas não disponíveis
<b>8º Período</b> <b>360H</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular</b>	As concepções e o estatuto teórico da Educação Popular. A contribuição e atualidade do pensamento de Paulo Freire. A Educação Popular, a escola pública e os movimentos sociais
	<b>Disciplinas do 8º período comuns a todas as Formações Complementares</b>	<b>Observatório de Currículo: Educ. Infantil</b>	Propostas curriculares na educação infantil: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na sua operacionalização. Diretrizes curriculares nacionais e referencial curricular para a educação infantil no Brasil. O(s) currículo(s) em ação: as diferenças que se processam no cotidiano das instituições de educação infantil.
<b>Observatório de Currículo: Ens. Fundam.</b>		Diferentes propostas curriculares no ensino fundamental: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na sua operacionalização. Parâmetros e diretrizes curriculares para o ensino fundamental no Brasil. O(s) currículos(s) em ação: as diferenças que se processam no cotidiano da escola	

		<b>Duas optativas com 60H cada</b>	Ementas não disponíveis
		<b>Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica 120H</b>	Observação, sistematização, análise e elaboração/implementação de projetos de intervenção nos processos de gestão da escola e da coordenação pedagógica
<b>9º Período</b> <b>360H</b>	<b>Formação Complementar</b>	<b>Disciplinas específicas de cada Formação</b>	<b>Ementa</b>
	<b>Administração de Sistemas e Instituições Educacionais</b>	<b>Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino</b>	Organização do trabalho e organização do ensino. Relações de trabalho no setor público e privado - Mudanças na organização do trabalho - Regulação burocrático-profissional e configuração dos profissionais da educação
		<b>Duas Optativas direcionadas 60H</b>	Ementas não disponíveis
	<b>Educador Social</b>	<b>Educação Social 60H</b>	Os distintos campos de atuação da pedagogia social. Identidade do/a pedagogo/a social. Sujeitos e processos educativos nas especificidades da infância, da juventude e da vida adulta. Os sujeitos na sua relação com as instâncias socializadores. Crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. O ECA como um novo paradigma socioeducativo. Redes sociais como metodologia de uma prática inclusiva. Projetos sociais, culturais e esportivos no âmbito da pedagogia social. Elaboração de projetos socioculturais.
		<b>Tópicos em Educação Social(60H) ou Tópicos Especiais em Sociologia da Educação (60H)</b>	Conteúdo variável
		<b>Prática em Educação Social 60H</b>	Observação, análise e intervenção nas práticas educativas em instituições públicas e privadas e junto aos movimentos sociais, sindicais, comunitários e filantrópicos. Elaboração e implementação de propostas alternativas
	<b>Ciências da Educação</b>	<b>Duas Optativas Direcionadas 60H cada</b>	Ementas não disponíveis
		<b>Monografia em Ciências da Educação 60H</b>	Monografia em Ciências da Educação conforme resolução do Colegiado de Pedagogia sobre o assunto.
	<b>Organização da Educação de Jovens e adultos 60H</b>	Ações implementadas pela sociedade civil e pelo Estado. Função social e política da educação de jovens e adultos. Educação de jovens e adultos no contexto da política educacional. Exclusão/inclusão social. Temas atuais em educação de jovens e adultos	

<b>9º Período</b> <b>360H</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos</b> <b>60H</b>	Relação entre o sujeito e escrita no meio social. Concepções e práticas de alfabetização. Alfabetização e Letramento. Leitura do mundo e leitura da palavra. Aspectos cognitivos e sociolinguísticos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos. Investigações, propostas e experiências de alfabetização de jovens e adultos.
		<b>Prática em Educação de Jovens e Adultos</b> <b>60H</b>	Observação, análise e intervenção nas práticas educativas escolares e não-escolares e nos processos pedagógicos de educação de jovens e adultos. Elaboração e implementação de propostas alternativas.
	<b>Disciplinas do 9º período comuns a todas as Formações Complementares</b>	<b>Duas Optativas de 60H</b>	Ementas não disponíveis
		<b>Formação Livre</b> <b>60H</b>	Ementas não disponíveis

Fonte: Elaboração Própria a partir da Matriz Curricular disponível no sítio eletrônico da Faculdade de Educação da UFMG no endereço <https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular> Acesso em setembro de 2015

## APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

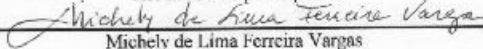
### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar de Pesquisa de Doutorado intitulada “O egresso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG: formação e perspectivas no mercado de trabalho”. Essa pesquisa tem o objetivo de analisar a inserção profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Nossa intenção é colaborar para a compreensão das relações entre a formação recebida pelos pedagogos durante a graduação e sua atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, consideramos importante conhecer sua opinião sobre a formação recebida no curso de Pedagogia e alguns aspectos da sua atuação profissional. Caso você concorde em colaborar, sua participação consistirá em responder a um questionário com questões abertas e fechadas, cuja aplicação será realizada por telefone e/ou *email* relativas a sua formação acadêmica e a seus dados profissionais. Os riscos associados à participação na pesquisa podem ser constrangimento em fornecer informações referentes à sua formação acadêmica e atuação profissional. É possível que você não se sinta a vontade em fornecer esses dados e assim não concorde em participar do estudo. Sua participação é voluntária e não implica em nenhum tipo de vínculo ou obrigação com a pesquisa e/ou com os pesquisadores. Você pode optar por deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo. Asseguramos que sua identidade será preservada e nos comprometemos a não utilizar no estudo nenhum tipo de informação que permita a sua identificação. Os dados coletados serão utilizados apenas no âmbito dessa pesquisa. Você não terá nenhuma despesa por participar do estudo e também não receberá nenhuma remuneração ou indenização pela participação. Os dados coletados por meio do questionário permanecerão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora Michely de Lima Ferreira Vargas pelo período máximo de cinco anos contados a partir da conclusão da pesquisa, após o que serão destruídos. Os resultados da pesquisa podem ser publicados em periódicos científicos e divulgados em eventos acadêmicos como congressos e seminários. Nestes casos, assim como na versão final da Tese, a identidade dos participantes será preservada. Os pesquisadores envolvidos se comprometem a esclarecer dúvidas e prestar informações que se fizerem necessárias e assim disponibilizam formas de contato por e-mail e telefone, constantes ao final desse documento. Você também pode entrar em contato com o Comitê de ética em pesquisa da UFMG se desejar esclarecer dúvidas de teor ético. Caso concorde em participar da pesquisa, pedimos que assine esse documento em duas vias, sendo que uma delas permanecerá com você e a outras com os pesquisadores.

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Michely de Lima Ferreira Vargas e concordei em participar da pesquisa. Compreendi as informações fornecidas sobre a pesquisa e assim participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do participante



Michely de Lima Ferreira Vargas

[Editar este formulário](#)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE

Pesquisa de Doutorado "O egresso de Pedagogia da FaE/UFMG: formação e perspectivas no mercado de trabalho"

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE - Docentes

Você está sendo convidado a participar de Pesquisa de Doutorado intitulada "O egresso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG: formação e perspectivas no mercado de trabalho". Essa pesquisa tem o objetivo de analisar a inserção profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Nossa intenção é colaborar para a compreensão das relações entre a formação recebida pelos pedagogos durante a graduação e sua atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, consideramos importante conhecer sua opinião sobre a formação ofertada pela FaE no curso de Pedagogia. Caso você concorde em colaborar, sua participação consistirá em responder a um questionário com questões abertas relativas ao processo de elaboração da Matriz Curricular em vigor atualmente no curso de Pedagogia da FaE/UFMG. Sua participação é voluntária e não implica em nenhum tipo de vínculo ou obrigação com a pesquisa e/ou com os pesquisadores. Você pode optar por deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo. Asseguramos que sua identidade será preservada e nos comprometemos a não utilizar no estudo nenhum tipo de informação que permita a sua identificação. Os dados coletados serão utilizados apenas no âmbito dessa pesquisa. Você não terá nenhuma despesa por participar do estudo e também não receberá nenhuma remuneração ou indenização pela participação. Os dados coletados por meio do questionário permanecerão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora Michely de Lima Ferreira Vargas pelo período máximo de cinco anos contados a partir da conclusão da pesquisa, após o que serão destruídos. Os resultados da pesquisa podem ser publicados em periódicos científicos e divulgados em eventos acadêmicos como congressos e seminários. Nestes casos, assim como na versão final da Tese, a identidade dos participantes será preservada. Os pesquisadores envolvidos se comprometem a esclarecer dúvidas e prestar informações que se fizerem necessárias. Caso concorde em participar da pesquisa, pedimos que clique na opção abaixo.

Declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Michely de Lima Ferreira Vargas e concordei em participar da pesquisa. Compreendi as informações fornecidas sobre a pesquisa e assim participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)