

ARTIGO

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3465

**O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PEDAGOGOS: DESAFIOS
E AVANÇOS NAS DISCUSSÕES ATUAIS**RESEARCH ROLE IN FORMATION OF INITIAL TEACHERS: CHALLENGES AND
ADVANCES IN DISCUSSIONS TODAYFUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS INICIAL:
RETOS Y AVANCES EN DEBATES DE HOY*Nilzilene Imaculada Lucindo*

Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto - Brasil

Resumo

A formação do pedagogo tem se mostrado como um constante desafio. A cada modificação que o curso sofreu surgiram novos questionamentos apontando para a necessidade de avaliar a formação oferecida. No Mestrado buscou-se averiguar como se constituiu a formação inicial dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP e um achado que chamou a atenção foi o ínfimo estímulo que foi dado à pesquisa. Tomando por base esse resultado, este texto se propõe a discutir o lugar que a pesquisa vem ocupando na formação inicial de pedagogos e qual a relevância dessa na formação e para a atuação dos educadores. Os resultados indicaram que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa não eram considerados, pois o incentivo à iniciação científica se deu somente para 40% dos entrevistados. A maior parte dos pedagogos, 46,7%, disse não ter tido contato com a pesquisa durante o curso e 13,3% relataram que pesquisavam para fazer os trabalhos propostos. As discussões apontam para a necessidade de formar um professor reflexivo e pesquisador. Tomar a pesquisa enquanto elemento formador para a docência implica considerá-la como instrumento facilitador da estruturação de uma análise sistemática da ação do professor em sala de aula, ou do pedagogo no espaço escolar, em relação a uma situação problemática. A formação em pesquisa auxilia na organização do saber e do saber fazer docente; a tomar consciência do referencial teórico que fundamenta as decisões pedagógicas no contexto da sala e a identificar as situações que necessitam de intervenção.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação para a pesquisa. Pedagogos.**Abstract**

The formation of the pedagogue has proven to be a constant challenge. Each modification that the course has undergone new questions emerged pointing to the need to assess the training offered. The

Master sought to find out how to set up the initial training of teachers working in public education institutions of SRE-OP and a finding that drew attention was the smallest stimulus was given to the research. Based on this result, this paper aims to discuss the place that the research has been occupying the initial training of teachers and what the relevance of the training and the role of educators. The results indicated that the stimulus and participation in research projects were not considered as encouraging scientific research was given only 40% of respondents. Most pedagogues, 46.7%, said they had not had contact with research during the course and 13.3% reported that researched to make the proposed work. The discussions point to the need to form a reflective teacher and researcher. Taking research as a formative element for teaching implies considers it as a facilitator of structuring instrument of a systematic analysis of teacher action in the classroom or the teacher at school, in relation to a problematic situation. The research training assists in the organization of knowledge and know-how teaching; to be aware of the theoretical framework underlying the pedagogical decisions in the context of the room and identify situations that require intervention.

Keywords: Education Course. Training for research. Pedagogues.

Resumen

La formación del pedagogo ha demostrado ser un desafío constante. Cada modificación que el curso ha sido objeto de nuevas preguntas surgió que apunta a la necesidad de evaluar la formación ofrecida. El Maestro intentó averiguar cómo configurar la formación inicial de los maestros que trabajan en las instituciones de educación pública de SRE-OP y un hallazgo que llamó la atención fue el estímulo más pequeño fue dado a la investigación. Sobre la base de este resultado, el presente trabajo tiene como objetivo discutir el lugar que la investigación ha estado ocupando la formación inicial de los maestros y lo que la pertinencia de la formación y el papel de los educadores. Los resultados indicaron que el estímulo y la participación en proyectos de investigación no fueron considerados como fomento de la investigación científica se le dio sólo el 40% de los encuestados. La mayoría de los pedagogos, 46,7%, dijeron que no habían tenido contacto con la investigación durante el curso y el 13,3% informó que investigó para hacer el trabajo propuesto. Las discusiones apuntan a la necesidad de formar un profesor reflexivo e investigador. Tomando la investigación como un elemento formativo de la enseñanza implica considera como un facilitador del instrumento de estructuración de un análisis sistemático de la acción docente en el aula o el maestro en la escuela, en relación con una situación problemática. La formación en investigación colabora en la organización del conocimiento y el saber hacer de enseñanza; ser conscientes del marco teórico subyacente en las decisiones pedagógicas en el contexto de la sala e identificar situaciones que requieren intervención.

Palabras-clave: Curso de Educación. Formación para la investigación. Pedagogos.

Introduzindo a temática

No Brasil foram realizadas diversas investigações acerca do curso de Pedagogia e do profissional por ele formado (AGUIAR *ET AL*, 2006; BISSOLLI DA SILVA, 2006, 2011; CRUZ, 2011; LIBÂNEO, 2001, 2005, 2007, 2010, 2011; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LUCINDO, 2015; MARIN, 2014; PIMENTA, 2014; SAVIANI, 2004, 2008; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Essas temáticas foram discutidas pelas principais entidades do campo educacional brasileiro. A partir dos estudos realizados pode-se dizer que a formação do pedagogo ainda se constitui um constante desafio para as universidades.

Embora se trate de um curso que foi criado há mais de 78 anos, a sua história evidencia que se questionou a identidade, a finalidade, o currículo proposto, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a fragmentação presente no curso ocasionada pela instituição das habilitações, a base do curso ser centrada na docência ou na pedagogia, os reducionismos presentes em função da base estabelecida, a amplitude da formação oferecida, o perfil do profissional formado – pedagogo ou professor e o campo de atuação dos egressos. Ao longo de todos esses anos, esses questionamentos contribuíram para intensificar as discussões acerca do curso, o que implicou em alterações nas suas diretrizes, as quais, ao serem implementadas foram modificando o perfil do egresso fazendo com que o profissional formado pelo curso de Pedagogia assumisse características distintas em conformidade com a legislação vigente à sua época de formação. Essas mudanças também foram responsáveis por constituir a história do curso.

Mesmo não se tratando de um curso novo, as discussões acerca do curso de Pedagogia serão sempre atuais e estão longe de serem encerradas, pois a cada modificação sofrida na legislação que o regula, surgem novos questionamentos desencadeando debates que apontam para a necessidade de avaliar, constantemente, a formação que vem sendo oferecida nesse curso. Essas discussões são de suma importância, pois se trata de avaliar um curso que é responsável por formar os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os demais profissionais que farão a gestão do sistema educacional brasileiro e em outros espaços que desenvolvem práticas educativas.

Ao realizar o estado do conhecimento relativo à produção científica no campo da Pedagogia compreendido entre os anos de 2002 e 2012, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foram recorrentes as pesquisas que investigavam a identidade, a formação do pedagogo e o currículo proposto no curso de Pedagogia. Da mesma forma, foram realizadas diversas pesquisas com a finalidade de discutir os impactos das últimas diretrizes curriculares estabelecidas para o curso.

No Mestrado ao desenvolver a pesquisa que teve como objetivo geral conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto¹ (SRE-OP) buscou-se conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino

¹ As Superintendências Regionais de Ensino (SRE), segundo a Secretaria de Educação de MG, têm por objetivo exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as políticas educacionais. Municípios que compõem a SRE-OP: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

público da SRE-OP; investigar os motivos que levaram esses pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia; verificar como se constituiu seu processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada. Ao desvelar o processo de formação inicial, um achado que chamou muito a atenção foi constatar o ínfimo estímulo que foi dado à pesquisa durante a graduação desses profissionais. Tomando por base esse resultado e a ideia de Alarcão (2001) de que todo professor é um investigador e que investigar é uma função do professor, este texto apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado e se propõe a discutir acerca do papel da pesquisa na formação inicial desses sujeitos e a partir de alguns referenciais teóricos, qual a relevância da pesquisa na formação e para a atuação dos educadores.

Referencial Teórico

No Brasil o curso de Pedagogia foi criado em 1939 e reconfigurado em três momentos distintos pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e nº 252/69 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006. Criado pelo Decreto-Lei 1.190/39 (BRASIL, 1939) o curso de Pedagogia surgiu como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Scheibe e Durlí (2011, p. 86) ressaltam que “[...] o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante”, sendo fruto da preocupação com a formação de professores que atuam no Ensino Normal (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; CASTRO, 2007). O Decreto-lei nº 1.190/39, em seu artigo 1º, ao estabelecer as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, declara ser uma delas “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.

Com a duração de três anos, esse curso conferia aos concluintes o diploma de Bacharel em Pedagogia e aqueles que além do Bacharelado cursassem o curso de Didática que tinha a duração de um ano, recebiam o diploma de Licenciado em Pedagogia. Na vigência desse decreto, o curso diplomava o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia, profissional formado para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário. No que concerne à pesquisa, Saviani (2008, p.38) afirma que na Faculdade Nacional de Filosofia “o preparo de professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa [...]”. Esse autor também ressalta que o currículo do curso de Pedagogia desenvolvido sob a égide do Decreto-

Lei nº 1.190/39 era fechado, equivalente ao dos cursos das áreas de filosofia, ciências e letras. Ele não se vinculava “aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (SAVIANI, 2008, p.41) e deixava de estimular a construção do espaço acadêmico da pedagogia.

O curso de Pedagogia manteve-se sem alteração e em conformidade com a configuração inicial durante 23 anos. Após esse período, a primeira modificação se deu na vigência da LDB nº 4.024/61, introduzida por meio do Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL, 1963) e está relacionada com a composição curricular do curso e sua duração. O Parecer CFE nº 251/62 fixou o currículo mínimo em sete matérias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES) e a duração do curso em quatro anos para o Bacharelado e Licenciatura. As disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias para a Licenciatura.

Assim, “a partir de 1962, o *curso de Pedagogia* (grifo da autora) passa a assumir a formação de ambos, tanto a do ‘técnico em educação’ quanto a do ‘professor’ de disciplinas pedagógicas do curso normal” (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p. 137), conferindo o caráter generalista ao curso, tal como descrevem Saviani (2004) e Castro (2007). No entendimento de Bissolli da Silva (2011, p.142), o que houve foi uma tentativa de estabelecer “a concomitância entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos em geral, inclusive no de pedagogia” e, segundo a autora, a licenciatura deixou de se configurar como um curso de Didática.

No mesmo ano da publicação do Parecer CFE nº 251/62 foi aprovado o Parecer CFE nº 292 em 14 de novembro de 1962. De autoria de Valnir Chagas, esse parecer estabelece as matérias pedagógicas do currículo mínimo dos cursos que habilitam para a docência. A partir desse parecer, houve regulamentação das licenciaturas (LIBÂNEO, 2010). Segundo Cruz, por meio dele é extinto o esquema 3+1 para a formação do licenciado e a licenciatura passa a ter “dois conjuntos de estudos, um referente ao campo teórico do futuro profissional (História, Matemática, Letras etc.) e o outro, comum a todos, referente ao campo pedagógico” (2011, p.39).

Em 28 de novembro de 1968 passa a vigorar a Lei nº 5.540/68, conhecida também como lei da reforma universitária, a qual irá acarretar uma nova alteração para o curso de Pedagogia. Mediante a aprovação dessa lei, de acordo com Bissolli da Silva (2006, p.25), “triunfam os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade no trato do ensino

superior”. Assim, cumprindo o que determinava essa lei o Parecer do CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) introduziu uma segunda modificação no curso.

Esse parecer manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e instituiu as habilitações para a formação de especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O currículo do curso passou a ter uma parte comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se uma disciplina obrigatória. Mediante a instituição desse Parecer o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir somente o título de Licenciado em Pedagogia. Em relação à pesquisa, o artigo 2º da Lei nº 5540/68 dispunha que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968).

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que dispõe sobre a organização de todo o sistema educacional brasileiro, passando a exigir de todos os professores a formação em nível superior. Essa lei irá colaborar para impor novas mudanças no curso de Pedagogia. Após sua aprovação, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) iniciou um processo de reforma curricular e elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. No caso do curso de Pedagogia, foi um processo longo e demorado que somente foi concluído oito anos mais tarde com a aprovação das diretrizes curriculares em 15 de maio de 2006. Assim, a terceira modificação no curso se deu a partir da aprovação da Resolução CNE nº 01/2006 (BRASIL, 2006). De acordo com essa resolução, o curso de Pedagogia passou a destinar-se

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Segundo essa normativa também se constituiu atribuição do pedagogo o

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p.2).

As últimas diretrizes estabelecidas para o curso definiram a docência como base da formação do pedagogo, a qual também irá se tornar a base de sua identidade profissional. O curso foi definido como uma licenciatura, cuja finalidade é a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, todavia, o conceito de docência apresenta-se ampliado. Para Aguiar *et al* (2006, p.830), o sentido de docência nas DCN não é o de apenas dar aulas, “uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]”. Na visão de Scheibe e Durli (2011), a docência é um conceito mais amplo que ultrapassa os limites da sala de aula, englobando as funções de professor, de gestor e de pesquisador. Nesse sentido, para essas autoras, o profissional formado,

o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.103).

Ao analisarem as DCN para o curso de Pedagogia, Evangelista e Triches (2008) reconhecem no curso concebido sob a égide da Resolução CNE/CP nº 1/2006, três conceitos estruturadores: docência, gestão e pesquisa. Especificamente, em relação à pesquisa, esse componente é tratado nos artigos 3º, 5º, 6º e 7º, sendo que neste último é estabelecido que:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, *participação na realização de pesquisas* (grifo nosso), consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; [...] (BRASIL, 2006, p.4).

O percurso metodológico

Este estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) privilegiou a análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo. A análise documental recorreu aos documentos oficiais que tratam do curso de Pedagogia, bem como àquelas normativas que influenciaram suas alterações. A pesquisa bibliográfica recorreu a estudos da área (livros e artigos científicos) que discorreram acerca do curso de Pedagogia no Brasil e da formação do

pedagogo. A pesquisa de campo fez uso de um questionário que buscou identificar o perfil dos sujeitos e de uma entrevista semiestruturada que procurou desvelar dados sobre a formação inicial, dentre outros aspectos, contudo, na produção deste texto nos detemos nas subcategorias que tratavam da pesquisa.

Para delimitar os participantes da pesquisa, foi considerada a região e as instituições de ensino onde os pedagogos exerciam suas atividades. Na sequência, foram estabelecidos os critérios para seleção dos pedagogos que estariam envolvidos na pesquisa.

A região pesquisada constitui o foco de observação e realização de pesquisas e estágios que são desenvolvidos por muitos estudantes dos diversos cursos das licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A região é significativa para o Programa de Pós-Graduação em Educação por se configurar como o *locus* de investigação do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), do Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes e outros grupos de pesquisa sediados no Departamento de Educação da UFOP. A escolha também levou em conta que a região apresenta um número considerável de escolas, logo, poderia encontrar os dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Justifica-se a escolha por escolas da rede pública o fato de serem criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, sendo a instituição responsável pela promoção da educação das grandes massas e por permitir o acesso de todos os brasileiros, garantindo, assim, o direito constitucional prescrito em lei de que todo cidadão tem direito à educação.

Na seleção dos profissionais que participariam da pesquisa os critérios adotados foram o interesse em participar da mesma; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos cinco municípios que compõe a jurisdição da SRE-OP (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto); ser detentor de cargo efetivo; atuar ou ter atuado no Ensino Fundamental. A opção foi por trabalhar com o pedagogo que atua na coordenação pedagógica e não com aquele que atua como professor ou diretor.

Os dados foram analisados a partir dos relatos coletados dos pedagogos tomando por base a análise de conteúdo, metodologia proposta por Bardin (2011).

O que revelam os dados?

O perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP

O grupo de entrevistados se constituiu de quatorze mulheres e um homem, totalizando quinze pedagogos que concluíram a graduação em Pedagogia no período entre 1983 e 2010 na vigência do Parecer nº 252/69 e obtiveram o título de Licenciado em Pedagogia com as habilitações que eram proporcionadas pelo curso. A habilitação mais cursada foi a Supervisão Escolar.

Quanto ao gênero, observa-se que o Magistério ainda é uma profissão feminina. Segundo Louro (1989, p.31), “a mulher foi e é responsável pela educação das crianças”. De acordo com Carvalho (1996), no Brasil, desde os anos 20, já existe essa tendência de a mulher ocupar o cargo de professora primária e, nos anos 90, tomando por base o estado de São Paulo, a autora registra que há uma intensificação da presença feminina das séries iniciais para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e os cargos de especialistas. Diversas pesquisas comprovam a predominância de mulheres no magistério. O estudo da UNESCO (2004) sobre o perfil do professor brasileiro demonstrou que no Brasil 81,3% dos docentes são mulheres e 18,6% são homens. Segundo dados do INEP/MEC (2012), o sexo feminino representa o maior percentual de concluintes de graduação presencial na área de educação em todas as regiões geográficas. Pimenta, ao tratar da profissão do professor primário, registra que

Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres (1997, p.29).

O sujeito do sexo masculino que compõe o grupo de entrevistados ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”. Desejo que segundo Gatti e Barretto (2009) se assemelha ao de muitos outros que fazem a opção pela Licenciatura.

Todos os entrevistados atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. A amostra não contemplou profissionais de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, uma vez que em Acaiaca, dos três sujeitos identificados, dois não se interessaram em participar e um não possuía vínculo efetivo. Em Diogo de Vasconcelos, nenhum dos quatro sujeitos que atuam na coordenação pedagógica possui a formação em Pedagogia. Eles são licenciados em outras áreas com especialização em Supervisão Escolar, demonstrando o que dispõe o artigo 64 da LDB nº 9394/96 ao tratar da formação dos profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Cinco sujeitos atuam na rede Estadual e dez na rede municipal de ensino, contudo, eles já atuaram em outras redes e órgãos educacionais, como é o caso de três sujeitos que já trabalharam na Secretaria Municipal de Educação. Apesar de todos terem se formado no curso de Pedagogia, eles ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo próprio curso na vigência do Parecer 252/69 ou pela rede de ensino em que atuam: oito são supervisores pedagógicos; dois são orientadores educacionais e cinco pedagogos. Esse fato explicita ainda hoje convivemos com uma multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais em exercício formados pelo curso de Pedagogia. Na contemporaneidade temos diversos editais de concursos públicos que para a atuação do pedagogo abrem vagas com diferentes especificações: pedagogo, coordenador pedagógico, gestor educacional etc.

É relevante registrar que esses foram os cargos para as quais os profissionais prestaram concurso público e foram admitidos na instituição em que trabalham, contudo, hoje, alguns estão exercendo outra função. Nesta situação, encontramos três profissionais atuando na função de Diretora de Escola; um na Vice Direção e um na Coordenação dos Supervisores Pedagógicos da Rede Municipal.

Os entrevistados também possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). Quanto à experiência na docência, a L.D.B. nº 9394/96, no seu artigo 67 atesta que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Em relação ao tempo de atuação no cargo de ingresso, a maioria (seis) dos pedagogos já atua entre 10 a 15 anos; cinco atuam entre 15 a 20 anos e apenas quatro possuem até 5 anos de experiência no cargo.

O perfil dos entrevistados constitui-se de uma maioria (12) que, antes de ingressar no curso de Pedagogia, passou pela experiência do curso de Magistério. Onze possuem habilitação em Magistério de 1º grau para atuar na docência de 1ª a 4ª série e um cursou o Magistério de 1º grau, obtendo a habilitação para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme dispunha o artigo 30 da Lei nº 5692/71. Como descrevem Gatti e Barretto (2009) e Braúna (2009), esses dados demonstram que o perfil das pedagogas constitui-se de uma maioria que antes de ingressar no curso de Pedagogia passou pela experiência do curso de Magistério. Segundo Braúna (2009), esse cenário difere a partir dos anos 2000 já que os alunos que ingressam no curso de Pedagogia não detêm curso profissionalizante. Para Cruz (2011), o curso de Magistério mantém uma relação muito próxima com o curso de Pedagogia.

Quanto ao *locus* de conclusão da graduação, constatou-se que cinco pedagogos concluíram seus estudos na instituição privada, seis na instituição de ensino estadual e quatro na instituição federal. Quanto ao tipo de instituição, sete sujeitos concluíram seu curso em Universidades, quatro em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas.

De acordo com a legislação aplicável à época, a Lei nº 5.540/68, além de ter estabelecido a formação do especialista em nível superior, em seu artigo 30, determina que:

§1º A formação dos professores [sic] e especialistas previstos neste artigo realizarse-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere êste [sic] artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, 1968).

Atualmente, a organização acadêmica das instituições do ensino superior é regida pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, que estabelece as seguintes classificações: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, sendo uma das características da Universidade a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dos quinze entrevistados, doze possuem Pós-Graduação em nível de Especialização e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional. A tabela abaixo apresenta a área em que os profissionais se especializaram.

Tabela 1 – Área de Especialização

Sujeitos	Frequência
Pesquisa em Educação	1
Psicopedagogia	4
Planejamento Educacional	1
Formação de Professores	1
Gestão Escolar e Psicopedagogia	2
Metodologia e Didática	1
Matérias Pedagógicas	1
Pedagogia Empresarial	1
Não cursou Especialização	3
Total	15

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

O lugar que a pesquisa ocupou na formação inicial dos pedagogos da SRE-OP

Ao tratar do lugar que a pesquisa ocupou na formação inicial dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP, participantes dessa investigação, os depoimentos revelaram que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa não eram considerados. Esse dado também foi apontado por Ludke (2012) que registra que tanto a prática quanto a formação para a pesquisa não têm sido consideradas relevantes pelos professores formadores que atuam nos cursos de Magistério e nas Licenciaturas.

O estudo evidenciou que o incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deu somente para 40% dos entrevistados.

Como a gente tinha que fazer o projeto de pesquisa no final do curso, então todos incentivavam muito essa questão da pesquisa, da gente buscar. [...] Eu achei muito interessante porque foi uma época que ao mesmo tempo, é, que ela [a orientadora] me incentivou a pesquisar, a buscar informação em textos bem mais acadêmicos e, ao mesmo tempo em que a gente teve que ter um esforço muito grande, um esforço mental muito grande para escrever [...] eu levava os textos para ela, a gente revisava, a gente reescrevia, eu fazia entrevista também com os professores, no caso lá na cidade. A gente também teve que passar por esse processo de selecionar professor, para fazer entrevista, convidar, gravar, transcrever a entrevista. Então eu acho que foi uma experiência bem positiva, foi bem legal, bem interessante (pedagogo 12).

Então, contato com a pesquisa foi nesse Programa [de Alfabetização de Adultos] que eu tinha dois anos e meio com Professores Doutores que já me orientavam [...]. E o tema era verificar a evolução e as fases que o aluno passava no decorrer da alfabetização, verificar se era o mesmo processo que as crianças entendeu? (pedagogo 14)

Os depoimentos citados que ilustram a presença da pesquisa na graduação são de dois profissionais que concluíram seus estudos em uma universidade federal e confirmam que nesse *locus* a formação para a pesquisa é obrigatória, pois se trata de uma exigência das universidades. Para Alarcão (2001, p.12) “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa [...]”. Na concepção de Libâneo e Pimenta (2011, p.48), o pedagogo deve ser formado nas universidades, “que é o *locus* da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”.

A maior parte dos entrevistados, 46,7%, disse não ter tido contato com a pesquisa durante o curso, tal como expôs os entrevistados de Ludke (2012, p.41) que “queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação”. Não obstante, é papel do professor desenvolver em seus alunos uma postura

investigativa para que esses possam refletir criticamente sobre o ensino e seu contexto de realização. Para 13,3% dos pedagogos, eles pesquisavam apenas para fazer os trabalhos propostos, sinalizando que se tratava da pesquisa bibliográfica. Os trechos que seguem ilustram esses achados.

Na minha época não tínhamos ainda a monografia. Eu me formei em 86 na pedagogia e o TCC veio depois. Então nós não tivemos esse trabalho de conclusão de curso não (pedagogo 2).

Então eu acho que nesse ponto, do incentivo à pesquisa, de fazer a pesquisa eu acho que foi uma das coisas que foi falha no curso, não era algo que era muito incentivado não. Eu não lembro da gente trabalhar muito dentro dessa linha de investigação, de pesquisa não sabe? (pedagogo 5).

[...] essa questão da pesquisa, na época que eu fiz não tinha isso. A gente não tinha esse lado de pesquisa, de artigo, de fazer artigo, de publicar artigo, não tinha nada disso (pedagogo 10).

Eu acho que tinha que ter mais a questão da pesquisa, eu não fiz a pesquisa, a gente era muito do estágio, que era um campo da pesquisa, mas não era a pesquisa em si [...] (pedagogo 11).

Nem teve e assim, não me incentivava muito não essa pesquisa, você ir a campo, você buscar, você ter informações. A pesquisa que se fala é campo, a pesquisa deles é só livro, estudo de casos, tudo nos livros, tudo nos livros, livro, livro, livro, trabalho em cima de trabalho e trabalho. Você fazer, construir, nada (pedagogo 13).

Pelos depoimentos citados, pode-se constatar que faltou estimular a prática investigativa, por meio do desenvolvimento da pesquisa, que propicia uma leitura da realidade no qual o sujeito está inserido e a reflexão sobre sua própria ação a partir do conhecimento de outras realidades. Esse fato pode estar associado ao tipo de *locus* onde o pedagogo realizou a sua graduação.

Ao discutirem sobre a organização acadêmica do ensino superior, Scheibe e Aguiar (1999) chamam a atenção para a distinção existente entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e o lugar onde se desenvolverá a formação docente: o menos oneroso. Segundo as autoras, “estabeleceu-se como *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.222). Para Diniz-Pereira (1999, p.113), nas instituições de Ensino Superior, “em especial nas particulares e nas faculdades isoladas, é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores”.

Pimenta (2014) ao desenvolver uma pesquisa que trata da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia das instituições de ensino público e privado do estado de São Paulo registra que a maioria é ofertada por instituições privadas onde não há exigência da pesquisa e os cursos são desenvolvidos com a carga horária mínima proposta pela legislação, preocupação também apontada por Leite e Lima (2010). Dessa forma, pode-se concluir que o *locus* onde o pedagogo concluiu sua graduação irá influenciar a sua formação, principalmente no que concerne à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, os autores referenciados manifestam certa preocupação em relação à qualidade dos cursos ofertados fora das universidades.

Os resultados obtidos com a nossa investigação se aproximam daqueles encontrados por Pimenta (2014) e Luz (2010). Pimenta (2014) destaca que a formação do professor para a pesquisa não é o foco principal das disciplinas voltadas para a pesquisa. Em outro estudo, Pimenta e Lima (2012, p.87) registram que a pesquisa está presente “na atividade docente, com foco no processo de ensino e aprendizagem, e não no processo de formação dos professores”. Na pesquisa desenvolvida por Luz, a autora ressalta que “os interlocutores foram enfáticos quando afirmaram ter tido pouco ou nenhum contato com a produção de conhecimentos científicos”, demonstrando que “mesmo estando presente nos documentos, a pesquisa ainda continua a ser tratada como secundária na formação do pedagogo” (LUZ, 2010, p.132).

Particularmente, neste estudo em que foi evidenciada uma ínfima presença da pesquisa na formação dos pedagogos notamos uma contradição. Como justificar a ausência de pesquisa na formação dos pedagogos entrevistados se um dos dispositivos que deu origem ao Parecer nº 252/69 foi a Lei nº 5540/68 e essa lei fazia alusão ao desenvolvimento da pesquisa? Isso confirma o apontamento de Luz (2010) de que a pesquisa é secundarizada e está presente apenas no papel. Como o curso de Pedagogia é passível de discussão e esse achado se refere à formação oferecida sob a égide do Parecer nº 252/69 seria interessante analisar como vem se dando a formação para a pesquisa nos cursos normatizados pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, já que o profissional é formado para atuar nas funções de professor, gestor e pesquisador.

A relevância da pesquisa na formação e para a atuação dos educadores

Minayo (2013, p.16) define pesquisa como “a atividade básica da ciência na sua

indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A atividade de pesquisa, segundo Severino, é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 2007, p.26).

Se tomarmos por base as ideias apresentadas por Severino, não teremos dúvida de que a pesquisa se faz imprescindível. Logo, se a pesquisa é essencial, é fundamental que as instituições formadoras, independente de sua organização acadêmica, aliem o ensino à pesquisa e que os estudantes sejam devidamente preparados, em sua formação inicial, para desenvolvê-la. A pesquisa de Cruz desenvolvida com pedagogos atesta que “a convivência com professores pesquisadores, participação em grupos de pesquisa, monitoria e iniciação à pesquisa, [...] apareceram como aspectos favoráveis à formação para o exercício desta atividade” (CRUZ, 2009, p.1194).

André (2012, p.59) considera relevante que o docente aprenda a pesquisar, pois desse modo eles saberão “o que fazer e como fazer nas situações de ensino”. A ideia de formar o professor pesquisador e que é destacada por Santos (2012) reside na proposta de esse profissional atuar como um agente de mudanças, um produtor de conhecimento e não apenas como um mero consumidor. Para a autora, o que vem se evidenciando é “a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico” (SANTOS, 2012, p.23), entendimento que se aproxima de Imbernón (2011), autor que defende a ideia de formar um profissional prático-reflexivo que conceba a investigação como uma forma de realizar intervenções em determinados contextos de incertezas. Para ele, por meio da pesquisa o professor detecta e resolve problemas, além de crescer como indivíduo.

Alarcão (2001) não concebe a ideia de que investigar é apenas para os acadêmicos, pois todo professor é um investigador e uma de suas funções é investigar. Segundo ela, “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (ALARCÃO, 2001, p.6).

Na concepção de Scheibe e Aguiar, a formação profissional deve estar vinculada à pesquisa. Para essas autoras, “a reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e

projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.234).

Ao destacar a relevância da pesquisa para a formação e prática docente, Ludke declara que aquele que não tiver esse acesso terá na concepção da autora “menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável”, já que a considera como “um recurso de desenvolvimento profissional” (2012, p.51), sendo esse último aspecto ressaltado também por Alarcão (2001) e Santos (2012, p.16) que acrescenta ser a pesquisa “uma estratégia de melhoria do ensino”.

Algumas considerações

Para se alcançar uma educação de qualidade, muitas metas precisam ser cumpridas, sendo uma delas, garantir uma formação inicial sólida, abrangente, reflexiva e crítica que permita ao professor responder, de forma autônoma, aos desafios do complexo contexto educacional. Necessariamente, a formação que vem sendo requerida passa pela formação para a pesquisa e isso é consenso entre diversos autores citados no texto, contudo, na realidade existe um abismo que separa o ensino da pesquisa. Como os professores e os pedagogos poderão aprender a pesquisar se a pesquisa está ausente de sua formação?

A investigação realizada revelou que a pesquisa não foi um aspecto contemplado na formação da maioria dos profissionais que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP, considerado por alguns como uma falha do processo formativo. Mesmo descrita nas normativas legais como base da docência e sendo destacada nos projetos institucionais e de curso o que evidenciamos é que na prática ela não ocorre com a clareza e a objetividade que deveria ter enquanto estratégia e desenvolvimento de competências necessárias para um ensino de qualidade.

As discussões apontam para uma necessidade, a formação de um professor reflexivo e pesquisador, mas revelam igualmente que muito pouco foi feito neste sentido. Tomar a pesquisa enquanto elemento formador para a docência implica considerá-la como instrumento facilitador da estruturação de uma análise sistemática da ação do professor em sala de aula, ou do pedagogo no espaço escolar, em relação a uma situação problemática. Em geral, a formação em pesquisa auxilia na organização do saber e do saber fazer docente; a tomar consciência do referencial teórico que fundamenta as decisões pedagógicas no contexto da

sala de aula e a identificar as situações que necessitam de intervenção. Como construir uma formação mais autônoma e reflexiva se os profissionais não vivenciam atividades investigativas?

Referências

AGUIAR, Maria Angela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, N° 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 3, p. 55-69.

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

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

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 4, p. 131-154.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta**. n° 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 292/62. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. *In:* **Documenta**. n° 10. Dez. 1962. 95-101 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta**. n° 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14/06/2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. Caxambu, 2009. **Pôsteres...** Caxambu: [s.n.] 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CAPES .Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 23 ago. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/jun/jul. 1996. Disponível em:

<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBPAAE**, Goiânia, v.23, n.2, p. 199-227, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Itajaí, 2008. p. 1-17. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social**. Itajaí: [s.n.] 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF>. Acesso em: 07 out. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

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

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

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado Lima. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, p.11-33, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em: 14 fev. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, set./out. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

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

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. **Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5671>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

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

LUZ, Thaizi Helena Barbosa e Silva. **Ser pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/.../dissertacao/.../THAIZI_HELENA.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

MARIN, Alda. Junqueira. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [sn.], 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *In: In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [sn.], 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio e Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012. cap. 1, p. 11-25.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

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

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

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SOBRE AS AUTORAS

Nilzilene Imaculada Lucindo

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Secretária executiva do Centro de Extensão do Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UEMG). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Departamento de Educação da UFOP; Membro Associado da ANPAE e ANPED; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia da FAE/UEMG. E-mail: nilzileneLucindo@yahoo.com.br

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-Doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Departamento de Educação da UFOP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEPAJAI). E-mail: regina.magna@hotmail.com

Recebido em: 05 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 31 de outubro de 2017