

## PEDAGOGIA: REVISITANDO A FORMAÇÃO

Carla Maria Nogueira de CARVALHO<sup>i</sup>

Juliana Cordeiro Soares BRANCO<sup>ii</sup>

Larissa Costa de ALMEIDA<sup>iii</sup>

### RESUMO

O artigo em tela relata pesquisa que, por meio do olhar dos egressos, investigou o currículo de um curso de Pedagogia, relacionando a pertinência da formação obtida com as necessidades vivenciadas na prática profissional, bem como buscou identificar o grau de adequação do currículo vivenciado com as demandas do mundo do trabalho. A metodologia da pesquisa, de abordagem quali-quantitativa e com característica interpretativa, utilizou de questionário e entrevista semiestruturada. Observou-se que o ambiente de formação docente é um espaço de múltiplas tendências e, por isso, de múltiplas referências. Um espaço onde os saberes apresentam-se ora fragmentados e desarticulados, ora articulados e buscando alternativas que apontem para uma nova relação pedagógica e maior coerência com as necessidades da prática profissional e das demandas da prática laboral, como se constatou ser o contexto do curso de Pedagogia pesquisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente; Pedagogia; Egressos; Currículo; Prática Profissional.

### PEDAGOGY: REVISITING THE SCHOOL TRAINING

#### ABSTRACT

*The present article reports research that, through the graduates' eyes, investigated the syllabus of a Pedagogy course, interrelating the relevance of the acquired school training to the needs experienced in professional practice, as well as aimed to identify the degree of adequacy of the experienced syllabus with the demands of the labor market. The research methodology, bearing a quali-quantitative approach plus an interpretative characteristic, used a questionnaire and semi-structured interview. It was observed that the teacher training environment is a space of multiple trends and, therefore, of multiple references. A space where knowledge is sometimes either fragmented and disjointed, or articulated and looking for alternatives that point to a new pedagogical relationship and greater coherence with the needs of professional practice and labor demands, as it was found to be the context of the researched Pedagogy course.*

**KEYWORDS:** Teacher Education; Pedagogy; Graduates; Syllabus; Professional Practice.

<sup>i</sup> Possui Doutorado (pela UNR) e Mestrado (pela UNINCOR) em Educação. Atua como docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais e como pesquisadora nos Grupos LEDOC e NEPHES. E-mail: [carla.carvalho@uemg.br](mailto:carla.carvalho@uemg.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7045-875X>.

<sup>ii</sup> Possui Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente é Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, no Curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana-PPGE. E-mail: [juliana.branco@uemg.br](mailto:juliana.branco@uemg.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2337-2918>.

<sup>iii</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: [larissacosta2323@gmail.com](mailto:larissacosta2323@gmail.com)- ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2239-0228>.

## PEDAGOGIA: REVISITANDO LA FORMACIÓN

### RESUMEN

*El presente artículo relata la pesquisa que, por medio de observación de graduados, investigó el currículo de un curso de Pedagogía, relacionando la pertinencia de la formación obtenida con las necesidades vivenciadas en la práctica profesional, así como procuró identificar el grado de adecuación del currículo vivenciado con las demandas del mundo de trabajo. La metodología de la pesquisa de abordaje quali-quantitativa y con característica interpretativa, hizo uso de cuestionario y entrevista semiestructurada. Se observó que el ambiente de formación docente es un espacio de múltiples tendencias y, por eso, de múltiples referencias. Un espacio donde los saberes a veces se presentan fragmentados y desarticulados, y otras veces se presentan articulados y buscando alternativas que apunten para una nueva relación pedagógica, mayor coherencia con las necesidades de la práctica profesional y de las demandas de la práctica laboral, como se constató ser el contexto del curso de Pedagogía pesquisado.*

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente; Pedagogía; Egresos; Currículo; Práctica Profesional.

### 1 CONTORNOS INICIAIS

A formação de educadores e o estudo acerca do currículo são processos intrinsecamente enredados que se determinam mutuamente. Desse modo, as discussões sobre essas temáticas caminham juntas em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de saberes e fazeres. O currículo pode ilustrar a representação da cultura, não constituído apenas de conhecimentos factuais, mas o modo como os indivíduos e os grupos sociais representam tais conhecimentos, reconhecendo que estes não são elementos neutros, mas sim produzidos historicamente, no interior das relações.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 11), “[...] as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência”. O currículo escolar, como dimensão histórica social, pode ser centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupado com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado, deve procurar descobrir os conhecimentos, valores e habilidades considerados verdadeiros e legítimos em determinada época, assim como investigar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Acrescentamos também, tratando-se especificamente da formação docente, que se assiste a uma reforma dos cursos de Licenciatura vinculada às amplas reformas educacionais

em curso, que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral. Tais mudanças evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho que, no momento atual, são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais.

Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnismo (CAMPOS, 2002; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; KUENZER, 1999). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação.

Considerando o anteriormente exposto, bem como a necessidade de vivenciar uma práxis pedagógica permanente, realizamos na Semana Pedagógica da Faculdade de Educação da UEMG, com acadêmicos e egressos do Curso de Pedagogia, debate sobre o currículo do curso e suas implicações no mundo do trabalho. As falas a partir dessa ação inquietaram-nos, suscitando o desejo de investigar, por meio do olhar dos egressos, o currículo dos Cursos de Pedagogia, relacionando a pertinência da formação obtida com as necessidades vivenciadas na prática profissional.

Foi nesse contexto que consideramos importante escrever o artigo em tela, fruto de pesquisa efetuada, que vislumbrou contribuir para uma formação docente cada vez mais adequada às necessidades da realidade presente. Afinal, a academia precisa ser mais sensível e receptiva às iniciativas que promovam a alteração dessa realidade. A formação de professores e a organização educacional brasileira, com todas as superações ainda a serem realizadas no âmbito organizacional, curricular, humano, político, econômico, entre outros aspectos que interferem na qualidade da educação, é o espaço propício para a execução de atividades e experiências novas no sentido de formar professores dentro de novos paradigmas.

Trata-se também de momento imprescindível de leitura e análise das transformações que estão ocorrendo na Educação Básica, para refletir sobre nossa própria atuação, na qualidade de docentes atuantes na formação de professores e, ainda, da necessidade latente de, como educadoras, buscar ler criticamente nosso cotidiano e assim, conforme Freire, constatar que somos capazes de intervir na realidade.

Coerente com o exposto, apontamos que a presente pesquisa se materializou por meio de investigação envolvendo os egressos de 2018 a 2015 de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das Unidades Acadêmicas da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), localizada no interior mineiro, em virtude da concordância e apoio dos gestores para sua realização. O levantamento e registro desenvolvidos têm a intenção de atingir posteriormente todas as licenciaturas em Pedagogia das instituições públicas mineiras, cimentando bases para futuros projetos de ensino/pesquisa/extensão e ações afirmativas no referido curso, na zona de entroncamento educação-currículo-sociedade- política.

Dessarte, analisamos, a partir do olhar dos egressos, o currículo do Curso de Pedagogia, relacionando a pertinência da formação obtida com as necessidades experienciadas na prática profissional, por meio da identificação do grau de adequação do currículo vivenciado com as demandas da prática laboral; da verificação dos sucessos e fragilidades do currículo do Curso de Pedagogia; da averiguação de novas competências exigidas pelo mundo do trabalho; e dos apontamentos e sugestões para o aprimoramento da formação docente na licenciatura em Pedagogia.

## 2 CENÁRIO DA DOCÊNCIA

Acerca da necessidade de formação docente, o Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> apresenta uma evolução dos dados consolidados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo da Educação Básica. A análise desses dados demonstra que houve um gradativo aumento na formação superior dos docentes da Educação Básica. Isso ocorreu em um contexto em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu art. 62 que a formação mínima dos docentes para atuar na Educação Básica deverá ser feita prioritariamente em nível superior (BRASIL, 1996).

O Observatório traz, a partir da Meta 16 do PNE, as informações atualizadas sobre essa formação, porquanto essa Meta expõe acerca da necessidade de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2014). Isso demonstra o desafio da formação docente, tão necessária para a melhoria da qualidade da educação.

Na Tabela 1, pode-se verificar o número de docentes da Educação Básica no período de 2007 a 2018 e o percentual desses professores com ensino superior completo.

**Tabela 1** – Funções docentes com formação superior na Educação Básica: 2007-2018

Ano	Número de docentes	Percentual de docentes com formação superior completa	Número de docentes sem formação superior
2007	1.878.284	68%	601.051
2008	1.983.130	67%	654.433
2009	1.972.333	68%	631.147
2010	1.999.518	69%	619.851
2011	2.039.261	71%	591.381
2012	2.095.013	73%	565.653
2013	2.141.676	75%	535.419
2014	2.184.267	76%	524.224
2015	2.187.154	76%	524.917
2016	2.196.397	78%	483.207
2017	2.192.224	78%	482.289
2018	2.226.423	80%	445.285

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/home>. Acesso em: 13 maio 2020.

Segundo dados coletados no Portal do Observatório, houve aumento do número de professores da Educação Básica com Ensino Superior completo, mas ainda há defasagem nessa formação. Sendo o Curso de Pedagogia, entendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015), para o qual a docência é a base da formação do pedagogo, cabe aqui um estudo sobre os egressos do curso em um contexto de necessidade de formação docente em nível superior. Segundo o art. 2.º do Capítulo I:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre

elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Ao mesmo tempo que é constatada a necessidade de formação docente no cenário brasileiro, Vargas (2016, p. 17) expõe que “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”.

Vimos que há professores atuantes e sem formação superior, o que gera necessidade de estudo por parte desses profissionais. Em contrapartida, há aumento das exigências sociais e o não aumento salarial. Nesse contexto, o professor se vê obrigado a trabalhar em mais de um turno, em diferentes locais e em condições precárias, ou seja, seu tempo de estudo, o conhecimento do aluno e o preparo de aulas são prejudicados.

Diante de todo o exposto, Kuenzer (1999, p. 173) ressalta que esse quadro de precariedade das condições do trabalho docente em um país como o nosso exige ainda mais rigor na formação, de modo a permitir aos professores “ter capacidade para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos”.

O texto da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu art. 67, afirma que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional”. No entanto, pergunta-se: onde estão as políticas públicas e as ações que viabilizarão os direitos referidos na Lei?

A situação se agrava na medida em que se presencia uma mudança nos contratos de trabalho, legalizados pela recente Reforma Trabalhista que ocorre após a Emenda Constitucional n.º 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016. Foi instituído o chamado “Novo Regime Fiscal” no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, alterando a relação entre as receitas e as despesas públicas e agravando de forma acentuada o investimento do Estado nas áreas da saúde e da educação. Para Oliveira (2004, p. 1140),

[...] o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais

agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego do magistério público.

Nesse sentido, Fiod (2005, p. 6) afirma que a intensificação do trabalho temporário, ocorrida nos últimos dez anos no Brasil, foi respaldada principalmente pelo aumento das taxas de desemprego e pela flexibilização dos marcos regulatórios do mundo do trabalho, configurados em leis e medidas provisórias.

Esse cenário demonstra, de certa forma, o efetivo descaso político com a educação, a real falta de investimento e o descompromisso com um ensino de qualidade. Também revela uma realidade social em que impera o desemprego e há um excedente de trabalhadores que se submetem a condições precárias de trabalho para sobreviverem. Afinal, as ocorrências dentro da escola determinam a realidade social, mas são também determinadas pelos acontecimentos sociais mais amplos.

Diante desses fatos, entende-se que essa área profissional tende a não ser atraente e a procura por cursos de formação docente inclina-se a diminuir, não havendo boas perspectivas de carreira, o que vem acarretando problemas para o ensino a curto e médio prazos, por exemplo, a falta de professores ou professores mal preparados para a docência. A rigor, conforme pondera Gatti (1997, p. 60) “não se reconhece com clareza que é sobre os professores de 1.º Grau que repousam todas as possibilidades de formação futura das gerações”.

No contexto das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir de 2007, foram instituídos programas e políticas voltados para a formação de professores, entre os quais a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a atribuição de novas funções para a Capes, que passou a fomentar a formação de pessoal para todos os níveis de ensino. Entre as atividades desenvolvidas por aquela agência destacam-se a instituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (ProDocência).

No texto da Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), quatro metas se ocupam da temática docente: as Metas 17 e 18 tratam da valorização profissional e do estabelecimento de planos de carreira; enquanto as Metas 15 e 16 são direcionadas para a formação de professores da Educação Básica, inclusive na pós-graduação. Entre as estratégias da Meta 15, podem ser ressaltadas: elaboração de plano

estratégico para orientar a atuação dos entes federados, com diagnóstico das necessidades de formação e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias; implementação de programas específicos para a formação de profissionais para as escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e de educação especial; implementação de cursos e programas para a formação específica na educação superior aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal.

### 3 CAMPO EMPÍRICO

A Instituição pesquisada oferta a Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, no período noturno, com aulas de segunda a sexta-feira e com atividades em alguns sábados. Oferece 40 vagas anuais, ou seja, acolhe uma turma por ano. A entrada é via vestibular, bem como por meio do Sisu, contemplando-se 50% das vagas para cada forma de ingresso.

O curso se destina à formação de profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também agrega conhecimentos sobre gestão como subsídio à compreensão e exercício da função de gestor na docência, no planejamento, na pesquisa, na coordenação e avaliação da ação educativa em espaços escolares e não escolares.

A criação do curso em questão deu-se com Portaria n.º 844, de 30 de agosto de 1979. Realça-se que, até 2013/1, o Curso de Pedagogia pertencia a uma Fundação Cultural. A partir de 2013/2, com a estadualização da Fundação, a Licenciatura passou a funcionar como curso da UEMG. O currículo do Curso de Pedagogia atende a todos os pressupostos da legislação vigente e está hoje organizado em oito semestres (quatro anos), estruturados em Eixos Temáticos<sup>2</sup>, os quais contemplam áreas do conhecimento que fundamentam os estudos sobre educação, do ponto de vista teórico e prático para formação do profissional da Pedagogia.

### 4 METODOLOGIA ADOTADA

Coerente com o exposto, a presente pesquisa se materializou por meio de investigação envolvendo os egressos de 2018 a 2015. A metodologia, de abordagem quali-quantitativa e com

característica interpretativa, utilizou questionário e entrevista semiestruturada que forneceram os subsídios para nosso objeto de análise. Os dados foram interpretados sob uma perspectiva hermenêutico-crítica e construiu-se um banco de dados que foi divulgado para a equipe gestora da Universidade em questão.

Nessa direção, o trabalho dividiu-se em quatro etapas distintas, a saber: 1.<sup>a</sup> Revisão bibliográfica com intuito de fundamentar a investigação, bem como análise de documentos oficiais do curso; 2.<sup>a</sup> Elaboração e aplicação de questionário *on-line*, via plataforma *Google Forms*, por meio de *e-mail*, fornecido pela Secretaria da Universidade, aos egressos formados entre 2015 a 2018. O questionário elaborado abarcou as seguintes categorias: (1) perfil dos egressos; (2) infraestrutura; (3) formação ofertada; (4) matriz curricular; (5) formação e prática profissional; e (6) possibilidades e fragilidades do curso. Foi aberto espaço para apontamentos de sugestões; 3.<sup>a</sup> Realização de entrevista semiestruturada com a coordenação do Curso de Pedagogia, abarcando-se os mesmos eixos relacionados no questionário; 4.<sup>a</sup> Tabulação, análise e interpretação dos dados encontrados, a partir dos eixos elencados, buscando-se estabelecer uma relação entre a formação obtida e a prática profissional, bem como comparando-se o olhar da Instituição com o dos egressos.

## 5 RESULTADOS

Os dados coletados permitiram constatar que o grupo de egressos era composto por um público majoritariamente feminino, do qual 40% com idade entre 20 e 30 anos, 30% entre 30 e 40 anos e 20% com mais de 51 anos. Em grau de comparação, o desequilíbrio racial não se equivale ao desequilíbrio de gênero na prática docente. No tocante à declaração racial, 73% dos egressos são não brancos, caracterizados pela cor parda ou preta, em contrapartida a 27% declarados brancos. Tal constatação revela o aumento da representatividade racial da porção majoritária não branca nessa área de atuação. Aclara-se que foi necessário estabelecer o ano de formação, uma vez que não houve formandos em 2016 e 2017. Isso posto, aponta-se que 73% dos egressos se formaram em 2018 e 27% em 2015.

Relativamente à categoria infraestrutura, entendemos que ela influencia diretamente a vida acadêmica e pode gerar lacunas nos saberes e fazeres que o discente deve conhecer e dominar. Referente a essa questão, coletamos alguns apontamentos. A Coordenação do curso

relata que existem problemas no acesso à internet, visto que em toda a cidade esse tipo de estrutura é deficitário. Isso se agrava na medida em que a Unidade Acadêmica estudada não possui sede própria e as salas de aula estão acomodadas em espaços também destinados à Educação Básica. Reforça que o desejável são instalações próprias da Unidade, com salas preparadas para trabalho pedagógico nas Disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, da Educação Especial, da Matemática, das Ciências, História, Geografia, entre outras. Sobre essa categoria de pesquisa, os egressos do curso relatam que a Unidade possui recursos de mídia acessíveis, laboratório de informática e uma biblioteca, entretanto salientam que a sala de aula não é adequada.

Com relação à pertinência da formação ofertada pela Universidade, constatou-se que a maioria dos egressos passou ou está passando por alguma formação continuada, exaltando-se a importância da aquisição de competências específicas relacionadas ao exercício da docência para entrar no mundo de trabalho ou conseguir melhor remuneração. No entanto, mostram-se satisfeitos (mais de 70%) com a formação recebida, apontando que ela os preparou de forma competente para o exercício de suas funções tanto em instituições escolares como não escolares.

Ressalta-se que 20% desses egressos ainda não atuam na área educacional após a conclusão do Curso Superior e 53% deles já trabalhavam na área educacional antes de ingressar na faculdade. Nessa direção, infere-se, considerando a coerência com os dados nacionais, onde a justificativa para a maioria dos ingressos nas licenciaturas é apontada como a exigência legal em função de serem docentes que já atuam no ensino apenas com o magistério de nível médio. Nos dados coletados, a Coordenação do curso afirma que o Projeto Político Pedagógico do Curso está organizado em Núcleos de Estudos e que o Núcleo de Formação Específica assegura conteúdos curriculares e carga horária compatíveis com a preparação do futuro pedagogo. Ao analisar as respostas dos egressos, constatamos que 73% deles acreditam que a formação ofertada pela Universidade prepara o pedagogo, em contrapartida a 27% que consideram que ela prepara pouco.

Quanto à matriz curricular do curso, 67% dos egressos mencionaram que a matriz vivenciada na formação estabeleceu diálogo entre teoria e prática e 80% disseram também que tal vivência possibilitou maior reflexão e aprendizado. Coerente com Macedo (2000), o currículo é um macroconceito educacional complexo que, na diversidade e nas contradições,

constitui-se num dispositivo mediador de formação planejada e organizada, abrangendo controle, regulação, como também caos e desorganização. Cultiva, portanto, um projeto ético-político, uma visão de mundo, de educação, de aprendizagem, de escola, de professor, de aluno, de cidadania e, como fenômeno movente, contraditório, dialógico, interativo, intersubjetivado, sendo também emergência e acontecimento.

Ao ser questionada sobre a Matriz Curricular do Curso, a Coordenação explicou que a matriz curricular anterior foi organizada em 2011 sob a vigência da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A resolução sucessora, Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, trouxe nova perspectiva para a formação de professores.

Portanto, objetivando articular a formação dos discentes no período 2015 a 2018 condizente com as demandas da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, o corpo docente do curso acrescentou às ementas e bibliografias do Projeto Político do Curso 2011, conteúdos e referências complementares, visando atualizar o perfil dos egressos de acordo com a diretriz vigente. Para a Coordenação, tais iniciativas e esforços foram adequados e suficientes ao processo inicial de formação de e com a qualidade requerida ao pedagogo. Ao questionarmos os egressos sobre a Matriz Curricular do Curso, 20% deles caracterizaram-na como ótima, 73% como muito boa e 7% como regular.

Tendo em vista, conforme apontado anteriormente, que 20% dos egressos não trabalham na área educacional mesmo depois da formação e que 53% deles já trabalhavam na área educacional antes de ingressarem na faculdade, o levantamento nos mostrou dois lados da formação. O primeiro é a visão da necessidade de continuar a formação em função do aprimoramento profissional, em que 53% dos egressos já fizeram algum curso de formação continuada, todos em pós-graduação *lato sensu*. Para quem já atuava, a afirmação é de que foi bom obter mais conceitos sobre a prática e 80% deles declararam ter recebido fundamentos suficientes para atuação, em contrapartida a 20% que disseram que esses fundamentos foram parcialmente eficazes.

Os problemas, as inovações e as transformações que acontecem, quer nos costumes, nas tecnologias, nos recursos e/ou nas decisões políticas e/ou econômicas de uma sociedade, atingem as práticas educativas da sala de aula antes de alcançarem as outras dimensões do currículo, pois é nelas que interagem os docentes e os discentes com outros ambientes e/ou instâncias sociais das quais participam. Por essa razão, o primeiro lugar onde atuam as mudanças é na prática, e na sala de aula muitas delas unem-se e/ou defrontam-se com mudanças propostas pelos docentes e/ou questionamentos e inovações trazidas pelos discentes a partir de sua própria cultura.

Nesse cenário, a categoria Mundo do Trabalho é explorada na fala da Coordenação do curso ao apontar que a dinâmica e a complexidade da formação do pedagogo não prescindem dos conteúdos curriculares clássicos e o atual projeto pedagógico apresenta espaço para reflexões e práticas voltadas a temas contemporâneos afetos ao exercício profissional do professor. Nesse sentido, além das disciplinas optativas, eletivas, entre outras, a disciplina Laboratório Interdisciplinar percorre todo o processo de formação, evidenciando caráter integrador e articulador com as demandas da prática laboral e formação profissional. Ao mesmo tempo, 67% dos egressos afirmam que a formação recebida supriu as necessidades do mundo do trabalho, 27% apontam que supriu parcialmente e 7% mencionam que não supriu.

Sentiu-se necessidade de traçar, de forma mais concreta, os apontamentos acerca das fragilidades, sucessos e possibilidades vivenciados pelo curso, pois o currículo, em consonância com Silva (1999), é justamente encontrar uma resposta verdadeira para saber o que deve ser incluído ou excluído para ser ensinado como conhecimento aceito como básico para a formação da sociedade. Assim, foram atribuídas questões abertas para tais apontamentos, além de abrir espaço para que sugestões sobre o curso fossem adicionadas.

A Coordenação, tratando-se de êxito do curso e suas possibilidades, apontou que a construção e a consolidação de saberes e identidade profissional, retratados pelo relevante contingente de egressos em efetivo exercício profissional, tanto na escola privada quanto na escola pública, são pontos a destacar. Acrescentou que a estruturação do Estágio Supervisionado II e III, que tem enfoque no Reforço Escolar, na efetiva intervenção pedagógica do estagiário com o aluno na escola regular, contando com o acompanhamento do professor regente, é outro elemento forte do curso. Salientou também a quantidade e a qualidade de atividades de extensão que os docentes e discentes promovem na cidade e na

região na brinquedoteca do curso, que foi organizada como laboratório de ensino, pesquisa e extensão.

Os egressos apontaram várias possibilidades do curso, entre elas destacam-se: (1) o curso prepara o pedagogo para atuação como professora da Educação Infantil; (2) todas as disciplinas ofertadas apresentaram conteúdos básicos para uma boa prática pedagógica, sobretudo as disciplinas voltadas ao atendimento às necessidades especiais dos discentes; (3) os professores são empenhados; (4) a estruturação das disciplinas visa a transdisciplinaridade; (5) as aulas práticas ocorridas durante o curso, tanto as vivenciadas em sala de aula como as desenvolvidas no estágio obrigatório.

No que concerne às fragilidades do curso, a Coordenação aponta fatores institucionais, por exemplo, a rotatividade de docentes, a indisponibilidade de bolsas de extensão e pesquisa, instalações físicas, estrutura computacional e tecnológica. Sobre essa categoria, os egressos descrevem fragilidades no estágio supervisionado, na disciplina Libras, a ausência de trabalho com educação emocional, poucas aulas práticas, falta de um planejamento pedagógico mais consistente nos últimos períodos, curto prazo oferecido para realização do trabalho de conclusão de curso (TCC), uma vez que essa disciplina consta na grade curricular somente no último período.

Ademais, indicaram que no último período há acúmulo de atividades como o TCC, estágio, provas e demais trabalhos das disciplinas. Também relataram que a questão tecnológica precisa ser mais bem explorada, atribuindo à formação questões relacionadas a metodologias que utilizem a tecnologia como instrumento de trabalho.

Como sugestão de melhoria, a Coordenação entende que o ideal seria o aumento de um semestre letivo no qual o discente desenvolveria seu processo de formação contextualizada, isto é, uma pesquisa-ação em instituições educativas, de modo a articular as áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, as políticas educacionais, a gestão, os fundamentos e as teorias sociais e pedagógicas para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, com acompanhamento de professor orientador.

Por sua vez, os egressos apontam várias sugestões, entre elas salientamos: aumento da carga horária da disciplina de Libras; modificação na organização do estágio supervisionado de forma que ele se inicie ainda no segundo período com mais tempo de orientação; o trabalho com a educação emocional, compreendendo a discussão sobre empatia, humanidade,

tão necessários na ação docente; maior tempo para realização do TCC; maior exploração de recursos tecnológicos digitais, trabalhando metodologias com as ferramentas digitais; maior incentivo e práticas voltadas para a Educação Infantil e Educação Inclusiva.

## 6 DISCUSSÃO

A formação docente implica análise da realidade, a qual importa compreender não só os grandes fatos, mas, acima de tudo, questões corriqueiras, fazendo valer não apenas comportamentos definidos *a priori*, mas igualmente a natureza do ser que se revela nas pequenas coisas, bem como se oculta, optando pelo velamento e/ou silenciamento. Estabelece-se, assim, um interjogo, no qual nunca é possível conhecer as coisas com total transparência; conhece-as por meio de seu velamento/desvelamento, ou seja, das opacidades do conhecimento.

Dessarte, ganham relevância aspectos da subjetividade tanto do docente formador como do docente egresso, sem, contudo, negar a objetividade que comporta a ação educativa, pois, na dinâmica do chão da sala de aula, emergem constantemente situações que desafiam professores e alunos na busca de soluções para as diversas situações-problema, que, forjadas no contexto educacional, são histórica e socialmente construídas e trazem consigo a marca da singularidade de seus atores/autores sociais.

Lima (1995) adverte para a noção de que a identidade do profissional docente possui uma dupla constituição, a autoatribuição e a atribuição vinda de fora, afirmando que o indivíduo é um ser global, indo além da dualidade pessoal-profissional e identificando os determinantes socioculturais que os integram. Concorda-se com Lima (1995), quando enfatiza um olhar que transpõe a dualidade pessoal profissional na constituição da identidade profissional docente e ao dizer que as pessoas são globais, inseridas em uma sociedade, devendo-se ater aos fatores socioeconômicos.

No caso dos entrevistados, podem-se apreender motivos pessoais que despertaram o interesse pela docência, bem como os socioculturais, pois foi notória a vinculação com a situação, o *status* social e a empregabilidade.

Constatou-se que, ainda em um contexto em que parte desses egressos não trabalhava na educação anteriormente, porção significativa permanece atuando fora da profissão, mesmo

após a formação, além da metade destes declarar já ter realizado cursos de pós-graduação *lato sensu* após a graduação. Um dos entraves encontrados pelo professor egresso que acaba de ingressar no mundo do trabalho é a formação contínua, necessária especialmente nessa época de novas exigências, principalmente quando pensada na complexidade da docência, em que os modelos utilizados na prática precisam recorrentemente passar por atualizações.

Entende-se que a prática laboral os remete a desafios constantes, por exemplo, o alto número de formandos e já formados que dificulta o ingresso na área. Cabe aqui fazer analogia com o contexto nacional, em que, conforme pesquisa realizada, também no ano de 2019, pelo economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor do Insper, Ricardo Paes de Barros, encontrou-se cerca de 1,148 milhão de docentes já formados para atuarem na Educação Básica e 1,5 milhão de docentes para se formarem ainda nos próximos cinco anos (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2019). Segundo Ricardo, o esforço para ampliar o número de docentes no País ocorreu em consequência da necessidade de ampliar a inclusão escolar, que demorou a atingir a universalização no Ensino Fundamental e ainda não conseguiu colocar todos os jovens no Ensino Médio.

Nessa direção, o aumento no número de docentes não acompanha a redução de natalidade que está cada vez maior no País, o que acarreta a redução também da demanda em busca de professores. Consequentemente, estamos falando de um contexto que, além do desemprego desses profissionais, provocará um processo de massificação do trabalho daqueles que já atuam e, ainda, gerará inúmeros outros problemas.

Os egressos expuseram, entre outros, a existência de defasagens relativas à nova tendência tecnológica, a prática laboral e das vivências dos alunos com ela, realizando inferência sobre defasagens de metodologias que trabalhassem via tecnologia. Interessante tal apontamento, pois o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) contempla os 20% de atividades a distância, contexto pouquíssimo vivenciado nas licenciaturas presenciais públicas brasileiras. É inerente ao tempo presente esse novo contexto tecnológico e é preciso ter conhecimento sobre sua aplicação ou este pode gerar o reforço do mau uso ou do não uso desses meios no contexto escolar.

Então, parece-nos contraditório formar profissionais que atuarão no terceiro milênio e na formação de crianças e jovens, nativos digitais que vivem no mundo da *cybercultura*, sem o apoio e a reflexão das tecnologias de informação e comunicação. Se pensarmos no olhar

para a interdisciplinaridade, que permite o diálogo entre tais contextos disciplinares e a utilização desses meios tecnológicos, a formação consciente nesse sentido de imersão em um mundo de *tecnologização* dos acessos à informação permite o acesso inovador de forma ativa, ética e autônoma do aluno, além de uma nova relação com o ensino-aprendizado.

Na perspectiva do currículo vivenciado, apenas 26% dos egressos apontaram que a formação ofertada preparou pouco para o exercício das funções docentes. No entanto, a porção majoritária colocou que a fundamentação teórica experienciada foi consistente, viabilizando embasamento para a atuação profissional, embora apontassem, também, como fragilidade do curso e sugestão de melhoria o maior número de aulas práticas.

Infere-se que a docência não se resume à aplicação de modelos prévios, à manutenção de paradigmas, mas também à adequação de múltiplos contextos no quais a educação se encontra. Assim, faz-se relevante refletir em que medida os atuais currículos dos cursos de formação de professores estão preparando profissionais capazes de atuar como intelectuais questionadores, orientados e preocupados em pesquisar e aprimorar suas próprias práticas. Destaca-se a complexidade do termo formação, no intuito de compreendê-lo como processo que não se consubstancia de maneira mágica, mas, pelo contrário, abrange o envolvimento e a articulação que vela e desvela as relações cotidianas em que acontecem os conhecimentos teórico-práticos.

Nesse sentido, Silva (1999) aponta que ressaltar um tipo de conhecimento em detrimento de outro é uma operação de poder. Pode-se, entre as múltiplas possibilidades, no exercício desse poder, indicar como maior relevância uma identidade por meio de determinado conteúdo. Assim,

[...] o currículo definido em todas as suas especificidades, com certeza, revela a quem serve e para que serve a instituição educativa e seus ensinamentos. Vale apontar a Educação Emocional elencada como fragilidade e também como sugestão para o currículo do curso, justificada pelo egresso como instrumento para se “Ensinar mais a empatia, ensinar o humano ser mais humano e aperfeiçoar suas capacidades como um todo, para então ter a oportunidade de educar crianças” (SILVA, 1999, p. 61).

Com certeza, o ambiente de formação docente é um espaço de múltiplas tendências e, por conseguinte, de múltiplas referências. Um ambiente onde os saberes ora se apresentam fragmentados e desarticulados, ora articulados e buscando alternativas que apontem para uma nova relação pedagógica, como observou-se no contexto do Curso de Pedagogia pesquisado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, aponta-se que nosso tema de pesquisa se insere no mote do cruzamento de fronteiras, permeando múltiplos e distintos olhares, ganhando facetas por vezes subjetivas. Nesse sentido, argumenta-se que, embora seja uma análise localizada, ela pode, contudo, contribuir e auxiliar no entendimento da realidade e necessidade da formação e atuação docente, pois, conforme Abrahão (2009), o particular sempre provoca diferença e a diferença é fator de propulsão.

Considerando os objetivos propostos, infere-se, coerente com os dados elencados, que para os egressos do curso pesquisado há pertinência da formação obtida com as necessidades experienciadas na prática profissional, bem como adequação do currículo vivenciado com as demandas do mundo do trabalho. Isso significa que o curso em questão se apresenta coeso, tendo buscado alternativas assertivas que merecem ser foco de atenção de outros cursos e da própria universidade.

Relevante acrescentar, nessa direção, a fala da coordenadora ao mencionar que

[...] a dinâmica e a complexidade da formação do pedagogo não prescinde dos conteúdos curriculares clássicos, o atual projeto pedagógico apresenta espaço para reflexões e práticas voltadas a temas contemporâneos afetos ao exercício profissional do professor. Nesse sentido, além das disciplinas optativas, eletivas, entre outras, a disciplina Laboratório Interdisciplinar percorre todo o processo de formação, tendo caráter integrador e articulador com as demandas da prática laboral e da formação profissional (Coordenadora do curso pesquisado).

Com as perspectivas atuais da educação no País e todo o percurso histórico de docência, inúmeras questões pertinentes poderiam ser levantadas no processo de formação desses docentes. Ainda que, felizmente, possamos buscar saídas dentro de cada contexto, é preciso considerar os grandes desafios que atravessam a formação e a atuação docente como um todo, tornando-se imperativo atentar que a educação é parte de uma teia de segmentos que se ligam, resultando, em nosso país, defasagens que dificultam seu desenvolvimento saudável. Revisitar a formação é, antes de mais nada, revisitar o senso político dos processos dessa formação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. A interpretação de dados de pesquisa e a análise de discurso. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 3, n. 3, 2009. p. 77-90. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5140>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.
- CAMPOS, Roselane de Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990**. Desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FIOD, Edna Garcia Maciel. A precarização do trabalho docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, MG, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.
- FOLHA DE PERNAMBUCO. Brasil corre risco de ter exército de professores sem empregos próximos anos. **Folha de Pernambuco**, Pernambuco, 5 dez. 2019.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Alberto I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-147.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-201, dez. 1999.
- LIMA, Ana Ignez Belém. **A professora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção de uma identidade**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Trajetória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida. Salvador, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **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. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

---

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/home>. Acesso em: 13 maio 2020.

<sup>2</sup> Eixos Temáticos: 1.º Período: O sujeito e sua identidade; 2.º Período: O sujeito e os conceitos: social, cultural e político; 3.º Período: O sujeito e o contexto educacional; 4.º Período: O sujeito da práxis pedagógica, o educador e o educando; 5.º Período: O sujeito e a práxis educativa na Educação Infantil; 6.º Período: O sujeito e a práxis educativa no Ensino Fundamental; 7.º Período: O papel do sujeito na Gestão Escolar; 8.º Período: O sujeito construtor da possibilidade.

Recebido em: 14/06/2020

Aprovado em: 02/09/2020