

Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente

Selma Garrido Pimenta^I

José Cerchi Fusari^{II}

Cristina Cinto Araujo Pedroso^{III}

Umberto de Andrade Pinto^{IV}

Resumo

O artigo tem como questão central os cursos de pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Seu objetivo é discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, com apoio do CNPq. Para a abordagem quantitativa, foi utilizada a técnica de análise documental do conjunto das 144 matrizes curriculares obtidas. Como base para a abordagem qualitativa, os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as características das instituições e as características das disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Os dados mostram que a maioria dos cursos de pedagogia no estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características. A análise interpretativa dos resultados evidencia que os cursos de pedagogia estudados refletem os mesmos problemas apontados na literatura da área sobre as DCNCP/2006: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco. Na conclusão são apontados possíveis caminhos para superar alguns desses problemas.

I- Universidade Católica de Santos, Santos, SP; Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: sgpiment@usp.br

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: jcfusari@usp.br;

III- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Contato: cpedroso@ffclrp.usp.br;

IV- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

Contato: uapinto@gmail.com

Palavras-chave

Cursos de pedagogia – Formação de pedagogos – Formação de professores – Professor polivalente – Diretrizes curriculares nacionais.

Teacher education courses (Pedagogy): weaknesses in the basic training of a teacher

Selma Garrido Pimenta^I

José Cerchi Fusari^{III}

Cristina Cinto Araujo Pedroso^{IV}

Umberto de Andrade Pinto^V

Abstract

The core issue of this paper is the teacher education undergraduate courses (called Pedagogy in Brazil) set up based on the National Curriculum Guidelines, approved in 2006. Our purpose is to discuss the training of multipurpose teachers for children's education and for the early grades of elementary schools, starting with results of a research conducted in public and private institutions in the state of São Paulo, from 2012 to 2013, funded by CNPq – the National Research Council. For the quantitative approach, we utilized the technique of documental analysis over the set of 144 curriculum grids we were able to obtain. The grounds for the qualitative approach, data were analyzed by cross-checking the characteristics of the institutions with the characteristics of the discipline that make up their curriculum grids. Data reveal that most teacher education courses in the state of São Paulo are provided by private institutions, with minimum number of hours and research is not intrinsic with their characteristics. The interpretative analysis of results establishes that the Pedagogy courses investigated are affected by the same problems pointed out in the literature concerning DCNCP/2006: the vagueness of the pedagogical field and the scattering of the scope of pedagogy and the teacher's professional practice. Consequently, the majority of such courses are not fully training neither the educator nor the multipurpose teacher intended to work in child education (preschool) and the early grades of elementary school, as the education and training they get is fragile, superficial, generalizing, fragmented, dispersive and unfocused. In our conclusion alternatives are indicated in order overcome some of these problems.

I-In Brazil, the teacher education degree is granted upon completion of what is called curso de pedagogia (pedagogy course). This term will be used throughout this paper (translator note).

II- Universidade Católica de Santos; Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.

Contact: sgpiment@usp.br

III- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.

Contact: jcfusari@usp.br;

IV- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brazil.

Contact: cpedroso@ffclrp.usp.br

V- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brazil.

Contact: uapinto@gmail.com

Keywords

Pedagogy courses – Educator training – Teacher education – Multipurpose teacher – National curriculum guidelines.

Introdução

O presente artigo discute a formação de professores polivalentes no Brasil para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental oferecida nos cursos de pedagogia, visando contribuir na formulação de propostas que levem à melhoria da formação inicial de professores e das aprendizagens das crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas de educação básica.

A discussão é empreendida a partir dos dados da pesquisa *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*, realizada entre os anos de 2012 e 2013, que contou com a participação de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino superior do país¹. A referida pesquisa teve por objetivo analisar os cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo por meio de suas matrizes curriculares².

A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente

à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes.

A formação em nível superior desses professores é recente em nosso país (1996). Anteriormente, ocorria em nível médio no chamado curso normal, criado ainda na época do Império, e, posteriormente, como uma habilitação denominada magistério de segundo grau, instituído na década de 1970 sob o regime militar (CORTESE; FUSARI, 1989). Elevar a formação desses professores para o nível superior foi uma conquista das lutas empreendidas pelos educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 62 contempla parcialmente essa reivindicação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Apesar de mantida a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, na maioria dos estados do país ocorreu a extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de pedagogia (PINTO, 2002).

A partir de então, travou-se intenso debate ao longo de dez anos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Os embates entre os pesquisadores da área gerou impasses decorrentes de desacordos

1- Os dados completos da pesquisa constam em relatório enviado ao CNPq e foram apresentados parcialmente no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Fortaleza, em novembro de 2014.

2- A pesquisa foi coordenada por Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari – USP/Gepefe e teve na coordenação executiva os professores Cristina Cinto Araujo Pedroso (FFCLRP/USP) e Umberto de Andrade Pinto (Unifesp/Guarulhos). Contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Idevaldo da Silva Bodião (UFCE); Isaneide Domingues (Secretaria Municipal de Educação - São Paulo); Karina de Melo Conte (Centro Universitário Claretiano de Batatais); Lenilda Rego Albuquerque Rego (UFAC); Ligia Paula Couto (UEPG); Maria Marina Dias Cavalcanti (UECE); Maríneide de Oliveira Gomes (Unifesp/Guarulhos); Naldeli Fontes (UMC); Noeli Prestes Padilha Rivas (FFCLRP/USP); Simone Rodrigues Batista (Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte – Santos); Valéria Cordeiro Fernandes Belletati (FSP); Vanda Moreira Machado Lima (Unesp/Presidente Prudente) e Yoshimi Ferrari Leite (Unesp/Presidente Prudente).

sobre o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento, e por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo e/ou professor? (SAVIANI, 2007).

A promulgação das DCN para o curso de graduação em pedagogia em 2006, não conseguiu contemplar as posições antagônicas desses desacordos e sacramentou finalmente sua centralidade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil (PINTO, 2011).

Entretanto, amplia essa formação, como se constata em seu artigo 4º:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares.

Os dados da pesquisa mostram que esse amplo espectro compromete a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, corroborando os estudos de Gatti e Barreto (2009); Leite e Lima (2010); Libâneo, (2010).

Com seus resultados, esperamos contribuir com as avaliações da experiência histórica recente no Brasil de formação em nível superior desses profissionais.

No início da referida pesquisa, em 2012, o estado de São Paulo contava com 283 cursos de pedagogia, conforme o sistema e-MEC³. No entanto, na consulta à página das instituições constatamos que em trinta delas os cursos não estavam sendo oferecidos, configurando, portanto, um total de 253 cursos em atividade. Iniciada a busca das matrizes curriculares nos sites das instituições, constatamos que em várias elas não se encontravam disponíveis. As tentativas de obtê-las por e-mail resultaram em baixo retorno. Assim, o universo da pesquisa resultou em 144 matrizes curriculares de cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Dessas, 137 disponibilizaram a relação de disciplinas e as respectivas cargas horárias, e sete disponibilizaram somente a relação das disciplinas.

Para análise das matrizes foi elaborado um instrumento de coleta de dados constituído de duas partes, uma com os dados gerais da instituição e do curso e a outra com as categorias que foram construídas a partir da leitura inicial das matrizes.

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos

3- Para obter a relação de cursos nesse sistema, selecionou-se, a partir da opção Busca Avançada, a situação Em atividade.

iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Evidenciam, ainda, que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva.

A seguir, serão apresentados dados obtidos na análise das matrizes curriculares, e uma discussão sobre os principais problemas que envolvem a formação de pedagogos nos cursos de pedagogia conforme as atuais DCN, de 2006. Embora a pesquisa tenha focado o curso como um todo, optamos por destacar a análise sobre a formação inicial do professor polivalente.

Os cursos de pedagogia no estado de São Paulo: um retrato

Para um retrato possível dos cursos de pedagogia no estado de São Paulo, os 144 cursos investigados serão apresentados inicialmente conforme três categorias: natureza administrativa (Tabela 1); organização acadêmica (Tabela 2); e tempo de integralização dos cursos (Tabela 3).

Em relação à natureza administrativa, particular ou pública (federal, estadual ou municipal), constatou-se que, do total de 144 cursos pesquisados, 125 (86,8%) são oferecidos por instituições privadas e apenas dezoito (13,2%) por públicas. Desses, oito são ofertados por instituições estaduais, dois por federais e nove por municipais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das IES segundo sua natureza administrativa.

Natureza	Nº de IES	% de IES
Privada	125	86,80
Pública Municipal	9	6,25
Pública Estadual	8	5,56
Pública Federal	2	1,39
Total	144	100,00

Fonte: elaboração própria.

Em relação à organização acadêmica das IES – Universidade, Centro Universitário ou Faculdade – os 144 cursos se distribuem como segue:

Tabela 2 – Distribuição das IES segundo sua organização acadêmica.

Tipo	Nº de IES	% de IES
Universidade	26	18,06
Centro Universitário	19	13,19
Faculdade	99	68,75
Total	144	100,00

Fonte: elaboração própria.

Quanto ao tipo de instituição, identificou-se que 99 cursos (69%) são oferecidos por faculdades, dezoito (13%) por centros universitários e 26 (18%) por universidades.

Os dados dessas tabelas mostram que a expressiva maioria dos cursos de pedagogia no estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, que somam 125 (86,80%), e por faculdades e centros universitários (118 = 82%), nos quais a prática da pesquisa não é exigida pela legislação.

A Tabela 3, a seguir, apresenta a relação das instituições conforme a natureza administrativa e o tempo de integralização dos cursos em semestres.

Tabela 3 – Distribuição das IES segundo o tempo de integralização dos cursos por natureza administrativa.

Tempo de Integralização em Semestres	Total IES	% IES	Natureza administrativa							
			Pública Federal		Pública Estadual		Pública Municipal		Privada	
			No. IES	%	No. IES	%	No. IES	%	No. IES	%
06	47	32,6	---	---	---	---	03	6,4	44	93,6
07	28	19,4	---	---	---	---	01	3,6	27	96,4
08	67	46,6	---	---	08	12,0	05	7,5	54	80,5
09	1	0,7	01	100,0	---	---	---	---	---	---
10	1	0,7	01	100,0	---	---	---	---	---	---
Total	144	100,00	02	1,4	08	5,5	09	6,3	125	86,8

Fonte: elaboração própria.

A tabela acima mostra que 47 cursos (32,6%) são oferecidos em seis semestres, desses, 44 (93,6%) ocorrem nas instituições privadas. Somados aos 27 cursos que são oferecidos em sete semestres por instituições da mesma natureza, conclui-se que 71 cursos oferecidos por instituições privadas têm duração de três anos ou três anos e meio, período mínimo exigido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002a)⁴. Esse total (71) é superior ao total de cursos oferecidos por instituições privadas em oito semestres (54). Portanto, prevalecem nas instituições privadas cursos com duração inferior a quatro anos.

Dentre as públicas, apenas quatro (municipais) oferecem curso com duração de três anos ou três anos e meio. Nos quinze cursos restantes, oferecidos por instituições públicas, o tempo de integralização em sua maioria é superior a oito semestres (treze instituições com duração de oito semestres; e duas de nove e dez

semestres). Portanto, com duração de quatro anos ou mais.

Esses dados confirmam os estudos de Gatti e Barreto (2009), que teve por amostra 71 cursos presenciais de pedagogia do país, e de Libâneo (2010), que teve por amostra 25 cursos de pedagogia do estado de Goiás. A formação do pedagogo no país (e em São Paulo, com 144 instituições ora analisadas) ocorre, predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria faculdades e centros universitários, em cursos com duração menor do que quatro anos (ou oito semestres).

Na mesma direção, o estudo realizado por Leite e Lima (2010), que analisou 1.424 cursos de pedagogia no Brasil, conclui que a região Sudeste é que mais oferece cursos dessa natureza no país, com oferta concentrada no estado de São Paulo, sendo que, em 2008, 90% desses cursos eram oferecidos por instituições privadas.

Matriz curricular dos cursos de pedagogia: o que os dados indicam

Para a análise das matrizes curriculares dos 144 cursos foram definidas nove categorias e suas subcategorias, construídas a partir das próprias matrizes, e apresentadas no Quadro 1, a seguir.

⁴- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), ampliam esse mínimo para 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de oito semestres em quatro anos, para todas as licenciaturas que formam professores para a educação básica. (BRASIL, 2015).

Quadro 1 – Distribuição percentual da carga horária e do número de disciplinas em cada uma das categorias, em relação aos totais gerais do conjunto dos cursos.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	36,92%
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%	23,42%
3.2 Conhecimentos relativos à educação infantil	4,63%	4,43%
3.2.1 Áreas disciplinares /linguagens na educação infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da educação infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental	1,65%	1,68%
3.3.1 Áreas disciplinares no ensino fundamental	1,20%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do ensino fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental	1,43%	1,19%
3.5 Conhecimentos relativos à didática	6,64%	6,19%
4. Conhecimentos relativos à gestão educacional	6,73%	6,35%
4.1 Relativos à escola	6,37%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,36%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%	4,87%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,53%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,44%	1,31%
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na educação infantil	0,53%	0,42%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no ensino fundamental	0,54%	0,47%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na gestão educacional	0,37%	0,42%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso/monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,51%
8. Conhecimentos integradores	2,61%	2,33%
9. Outros conhecimentos	11,05%	12,68%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: elaboração própria.

A análise inicial do Quadro 1 permite verificar uma grande quantidade e diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. Isso sugere um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados, definidos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006).

A análise detalhada das categorias expostas nesse quadro, mostra que a categoria *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representa o maior percentual – em torno de 38% da carga horária dos cursos – entre as categorias descritas. Ela contempla disciplinas relacionadas aos conteúdos curriculares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, alfabetização, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, por exemplo), normalmente vinculados às suas respectivas metodologias de ensino, assim como outros conteúdos relacionados com a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. No entanto, percebe-se que desse percentual de conhecimentos profissionais, a maioria, 23,77% (referente à carga horária), e 23,42 % (referente ao número de disciplinas), não especifica se se referem à formação para os anos iniciais do ensino fundamental ou para a educação infantil.

O segundo maior percentual refere-se à categoria *Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação*, com 16,41%. Embora esse percentual possa parecer expressivo, possivelmente não é suficiente para garantir a formação básica do professor na área de educação, já que se trata de uma área extremamente complexa, que exige multirreferencialidade em diferentes campos científicos, como sociologia e filosofia da educação, por exemplo.

O terceiro maior percentual (11,05%) refere-se à categoria *Outros conhecimentos*. Chama atenção o fato de esse percentual

ser constituído por disciplinas que não se enquadraram em nenhuma das oito categorias anteriores. São exemplos de disciplinas dessa categoria: educação e direito; antropologia teológica; mídias em educação; introdução à crítica do conhecimento; cosmovisão bíblico-cristã; antropologia cristã; fundamentos do cristianismo; movimentos sociais; interpretação bíblica da história; ciência e religião; ética cristã e profissional; religiosidade e competência profissional; metodologia da alfabetização pela bíblia; empreendedorismo, sustentabilidade e educação ambiental; relações interpessoais e grupais; imagens da ética na educação; noções de epidemiologia e saúde pública; escola, comunidade e movimentos sociais; aprendizagem e direitos humanos; jogos on-line; dinâmica psicossocial em educação; educação, trabalho e cidadania; novas tecnologias da educação: mediação tecnológica; mídias e trabalho docente; psicopedagogia; fonética e fonologia; direito educacional; ecopedagogia; educação para valores, entre outras. Pode-se afirmar que essa diversidade de disciplinas não aponta para um aspecto favorável das matrizes, mas sim para a dispersão da formação básica do pedagogo.

As categorias *Conhecimentos relativos aos sistemas de ensino* e *Conhecimentos relativos à gestão educacional* apresentam carga horária e número de disciplinas pouco representativas, tal como mostra o Quadro 1. Esses dados são preocupantes, pois o campo de conhecimento relacionado a essas categorias, ao tratar da organização dos sistemas de ensino e das políticas curriculares, podem contribuir para a formação do professor numa perspectiva crítica. Especificamente em relação a esta última categoria cabe destacar que, pelos dados encontrados, a formação do gestor, tanto para os contextos escolares como para os não escolares se encontra bastante comprometida nos cursos investigados.

A categoria *Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino*, contempla as disciplinas relacionadas ao estágio supervisionado e às práticas de ensino.

Com essa categoria buscou-se identificar nas matrizes curriculares dos cursos a existência de espaços efetivos de orientação e supervisão de estágio e das práticas de ensino. É salutar expressar a complexidade da investigação sobre esse campo, pois as matrizes apresentam disciplinas relacionadas aos estágios curriculares, mas apresentam também o próprio estágio curricular obrigatório em meio às demais disciplinas. Assim, foram selecionadas para essa categoria apenas as disciplinas que explicitamente se relacionavam à supervisão e orientação de estágio ou às práticas de ensino, não considerando, portanto, o estágio obrigatório realizado pelos alunos. Foi possível identificar que aproximadamente metade das instituições investigadas não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios.

A categoria *Conhecimentos sobre ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso/monografia* representa apenas 6,78% da carga horária total e 7,47% do total de disciplinas. A variedade de nomenclatura de disciplinas dessa categoria aponta para uma preocupação maior dos cursos com os conhecimentos relacionados à organização metodológica do trabalho científico do que com a formação do professor para a pesquisa, como apontam os estudos avançados na área (GHEDIN et al., 2015).

Na categoria *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais* estão situadas as disciplinas que tratam das diferentes modalidades de ensino e ainda das diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais. A presença dessas disciplinas nos cursos analisados decorre possivelmente das legislações que têm recomendado a inserção de conteúdos referentes a essas temáticas nos cursos de pedagogia, como, por exemplo, as Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história

e cultura afro-brasileira e indígena; o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que reafirma o direito das pessoas com deficiência a realizar a escolarização no sistema educacional geral e a necessidade de formação dos profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva; a Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002b) e o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) que, respectivamente, reconhecem a língua brasileira de sinais como meio oficial de comunicação e expressão de comunidades surdas no Brasil e recomendam a sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) que recomendam a formação do pedagogo para atuar também na educação de jovens e adultos. Entretanto, apresenta disciplinas e carga horária referentes a cada um desses campos insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades.

A categoria *Conhecimentos integradores* foi incluída para a análise das matrizes com o objetivo de identificar nos cursos uma perspectiva de organização curricular integradora ou interdisciplinar. O índice encontrado foi muito baixo, o que mostra a prevalência nos cursos investigados de uma perspectiva disciplinar que, de modo geral, gera um tratamento fragmentado dos conhecimentos escolares dos anos iniciais, dificultando a atuação docente nessa perspectiva.

No que se refere à formação e à atuação profissional do pedagogo, as DCNCP de 2006 definem um amplo espectro: educação infantil, gestão educacional, educação especial, educação inclusiva, minorias linguísticas e culturais, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e educação em espaços não escolares. Nos pareceres que as antecedem, explicita-se a intencionalidade de que seja superada a fragmentação da formação profissional do pedagogo traduzida nas então habilitações de supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar e educação especial.

Percebe-se ainda que as IES oferecem disciplinas nas áreas de matemática, língua portuguesa e informática instrumental possivelmente com o intuito de suprir defasagens da escolarização básica dos alunos ingressantes nos cursos de pedagogia.

Esse conjunto de aspectos ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Essas evidências apontam para uma urgente transformação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia. Se não por outros, pelos aspectos que os dados da pesquisa evidenciam: a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes. E, sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica.

Cursos de pedagogia: alguns encaminhamentos possíveis

Preocupados com o cenário descrito anteriormente, trazemos a seguir alguns aportes teóricos e resultantes de nossos estudos e pesquisas sobre a formação de professores.

Professor polivalente e enfoque interdisciplinar

Os dados da pesquisa mostram que prevalece nos cursos um enfoque disciplinar o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Esse professor permanece como um professor polivalente, assim configurado desde as suas origens. No entanto, a questão da formação do professor polivalente, desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, das pesquisas

e das legislações. Por quê? Será uma questão irrelevante? Faz sentido falar em polivalência nos dias atuais? Os professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não mais atuam como polivalentes?

Parece-nos necessário colocar essa questão no contexto de matrizes curriculares fragmentadas em disciplinas. E aí caberia indagar sobre os avanços na área de currículo que apontam para a interdisciplinaridade. Um curso de pedagogia interdisciplinar poderia superar a fragmentação existente na formação dos pedagogos docentes com vistas a se inserir profissionalmente como professor polivalente?

Nas matrizes curriculares examinadas encontramos o índice aproximado de 2% de disciplinas que expressam alguma organização curricular mais integradora ou interdisciplinar, por meio de projetos integradores e/ou atividades em que os estudantes podem introduzir as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. Entendemos que a não previsão de uma organização curricular com tais características pode deslocar para a responsabilidade dos estudantes uma ação inerente à formação do professor polivalente, qual seja, a integração entre áreas de conhecimento, oriunda de diferentes saberes.

Sobre a diversidade de disciplinas ou ausência de foco

Os cursos apresentam um grande leque com inúmeras e diversificadas disciplinas, possivelmente para preparar o pedagogo para atuar nas diversas áreas, suprir a formação anteriormente realizada pelas antigas habilitações e ainda atender às legislações e políticas específicas e complementares às próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo e às outras demandas sociais para a sua atuação.

Frente a esse panorama cabe indagar: e se o pedagogo for formado para ser pedagogo escolar (onde se inclui a docência nos anos referidos) e, na medida em que vier a se inserir

profissionalmente em alguma especificidade do campo social da educação (como, por exemplo, educação especial, minorias linguísticas e culturais, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, tecnologias da informação e comunicação), pudesse voltar às instituições formadoras para se aprofundar na área de atuação na qual se inseriu? Ou mesmo se, nas faculdades de educação (que, por natureza, não deveriam se resumir a oferecer apenas o curso de pedagogia), os estudantes pudessem cursar percursos formativos que se comunicam e se diversificam conforme as demandas sociais, regionais, expressas nos projetos político pedagógicos das instituições formadoras?

O que se constatou é que em algumas instituições são oferecidas uma ou duas disciplinas para responder ao que as DCNCP definem para atender às minorias, diversidades, modalidades de ensino etc. Tal configuração curricular contribui para uma formação generalista, difusa e superficial, pois apenas a oferta de uma ou duas disciplinas não é suficiente para garantir a formação com o aprofundamento necessário.

A diversidade de disciplinas também pode indicar uma tentativa da instituição de ensino de formar tanto o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares. Entretanto, a ênfase recai na formação do professor dos anos iniciais, uma vez que os conhecimentos relativos à formação profissional docente (áreas disciplinares) correspondem a 38% das disciplinas, maior índice no conjunto da carga horária das matrizes. Ainda assim, entendemos que esse índice (*Conhecimentos relativos à formação profissional docente*) é bem inferior à metade da carga horária, insuficiente para o tratamento direto ou indireto dos conhecimentos escolares para a formação que alunos dos anos iniciais têm direito a ter. É insuficiente também se

considerarmos a complexidade de que se reveste o ensinar crianças.

Pedagogo docente ou pedagogo generalista

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

Ainda que tenha sido identificado o predomínio de disciplinas relacionadas ao conhecimento específico de formação do docente, percebe-se que disputam lugar, no âmbito do currículo, com disciplinas de outros blocos de conhecimentos que, supostamente, formariam o pedagogo generalista, ou seja, o docente e o pedagogo. Ou o pedagogo *stricto sensu*, conforme Libâneo (1998), que entende que o profissional pedagogo é diferente do profissional docente, uma vez que todo professor poderia considerar-se pedagogo *lato sensu*. Para esse mesmo autor, trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) é diferente de trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula).

O estudo de Leite e Lima (2010) coloca em evidência essa contradição identitária dos cursos de pedagogia: formar pedagogo *versus* formar docente. As autoras afirmam que, desde sua criação no país em 1939, as legislações foram sendo alteradas, com forte presença da marca da docência, porém apresentam ainda grandes dificuldades na definição de sua identidade. O que se expressa na diversidade das finalidades das atuais DCN contribui para comprometer, sobremaneira, a qualidade da formação e dificulta projetos pedagógicos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica e cultural do país.

Sobre formar o professor para os anos iniciais e ou para a educação infantil

Os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior. A presença de disciplinas relacionadas a esse nível de ensino pode indicar certo comprometimento dos cursos com a formação em nível superior do profissional que irá atuar com as crianças pequenas, nas creches e pré-escolas, superando a proposta formativa dos cursos de magistério em nível médio e de normal superior.

E a didática na formação de pedagogos e docentes?

No que se refere à didática, disciplina que tem por finalidade colaborar para a formação dos professores com o estudo dos processos de ensinar e aprender que ocorrem entre os sujeitos professor e aluno, qual lugar ocupa nos cursos de pedagogia analisados? Nota-se que ela comparece em apenas 6,64% da carga horária dos cursos.

Se entendermos que, enquanto área da pedagogia,

[...] a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva (PIMENTA, 2010, p. 17).

Assim sendo, cabe indagar os problemas decorrentes da quase ausência dessa disciplina

nos cursos de pedagogia que se propõem formar professores.

A didática tem um papel central nos cursos de pedagogia, pois, conforme Libâneo (1994, p. 25): “[ela] é o principal ramo de estudos da Pedagogia... [que] investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”. No entanto, nos dados obtidos, tanto em relação ao total de disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares como em relação à carga horária, essa disciplina representa apenas 6% do curso.

Sobre formar pedagogos para participar da gestão

Estarão os cursos de pedagogia do estado de São Paulo formando seus pedagogos para participarem da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, em ambientes escolares e não escolares?

Essa intenção, definida nas DCN, se expressou nas matrizes curriculares analisadas da seguinte forma: o percentual da carga horária ligado às disciplinas dessa categoria em relação ao total da carga horária dos cursos foi da ordem de 6,73%, assim distribuído: 6,37% para conhecimentos sobre a escola e somente 0,36% para disciplinas relacionadas à área de gestão em espaços não escolares. Essas disciplinas se configuram como as menos oferecidas, embora tenham se apresentado em todas as matrizes analisadas.

Por quê?

Uma hipótese possível é a de que reflete uma variedade de concepções por vezes apoiadas em orientações normativas anteriores como, por exemplo, as IES que dividem a formação dos gestores nas disciplinas: direção escolar, coordenação pedagógica, supervisão escolar, orientação escolar, caracterizando uma fragmentação entre as diferentes atribuições de cada gestor, mas com a tendência a tocar na especificidade de cada função. Assim, algumas IES estariam mantendo algumas disciplinas das antigas habilitações do curso de pedagogia, ainda de acordo com o Parecer 252 de 1969, apoiadas, no entanto, nas atuais Diretrizes, de

2006, insuficientes também para formar um possível pedagogo *stricto sensu*.

Sobre a heterogeneidade das nomenclaturas das disciplinas ofertadas

Como entendê-la? O que dizem?

A imensa diversidade e heterogeneidade na nomenclatura das disciplinas pode ser explicada pelas disputas na área da educação, tensionadas pelas áreas emergentes e que mostram maior relação com as possibilidades oferecidas no mercado de trabalho para os profissionais pedagogos. Além da constatação das pesquisas que evidenciam o desprestígio social e financeiro e as persistentes e precárias condições de trabalho e carreira dos professores na sociedade brasileira. A queda de candidatos aos cursos de pedagogia vem se acentuando desde o início do século XXI. Afinal, os estudantes se indagam: que profissão terei ao concluí-lo? Muitos não querem se tornar professores. As instituições, por sua vez, tentam ser mais atraentes oferecendo inúmeras (e dispersas) disciplinas que poderão colocar seus egressos em condições de se inserirem em alguma outra atividade na área ou não.

E as atuais DCN propiciam essa heterogeneidade.

Sobre os estágios supervisionados: trezentas ou quatrocentas horas? Uma quase ausência, uma desobediência legal e uma forma que ignora a realidade para a qual forma pedagogos?

Embora a carga horária mínima de estágio tenha se apresentado nas matrizes analisadas de acordo com o que dispõem as DCN (trezentas horas) para os cursos de pedagogia, 50% dos cursos analisados não apresentam nenhuma disciplina cuja denominação remetesse à supervisão e orientação de estágio ou das práticas de ensino. Dentre os que apresentaram disciplinas relativas ao estágio, apenas 27% dos 144 especificaram se a disciplina se referia a estágio na educação infantil, ensino

fundamental ou gestão, sendo que a oferta, nesse percentual de IES, se apresentou de forma equilibrada, sem priorizar nenhuma dessas dimensões da formação profissional.

O fato de aproximadamente metade das IES não apresentarem disciplinas relativas a estágio e de menos de 30% delas especificarem seu foco, se configura como indicio de baixa preocupação em atender efetivamente ao disposto no Parecer CNE nº 27 (BRASIL, 2001) no que concerne ao estágio nas diferentes dimensões de atuação profissional do pedagogo, por exemplo, como docente ou gestor. Esses dados podem indicar também que o estágio é proposto no curso independentemente das disciplinas e sem a articulação necessária.

Destacamos, ainda, que a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002a) estipula quatrocentas horas de prática como componente curricular para todas as licenciaturas (incluída a de pedagogia) a serem vivenciadas ao longo do curso; e quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Essas diretrizes não são seguidas pelos cursos de licenciatura em pedagogia.

Em que pese um possível avanço em se definir o início do estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, o que pode aproximar os licenciandos da realidade das escolas e das suas práticas educativas, pedagógicas e docentes, e não mais ao final do curso como até então, essa Resolução acaba por dicotomizar e confundir estágio e prática, gerando graves equívocos na formação docente e resultando em empobrecimento das atividades pedagógicas e da compreensão dos contextos das escolas.

Embora não tenhamos neste estudo caracterizado os cursos de acordo com o período de oferta (diurno ou noturno), é importante a colaboração de Leite e Lima (2010) que analisaram 1.424 cursos de pedagogia no Brasil cruzando o período noturno e o estágio. As autoras constataram que a maioria dos cursos de pedagogia é oferecida no período noturno, o que pode comprometer a realização do estágio

nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Em estudos e pesquisas, constata-se a possibilidade de superação da dicotomia entre estágio e práticas, na medida em que

[...] compreende-se o estágio e a prática numa visão de unidade, na qual ambos constituam-se numa dimensão investigativa, ou seja, a investigação fundamenta-se como instrumento para assegurar a aproximação à realidade e à possibilidade da reflexão na escola [a partir das ferramentas teóricas do curso], além de desenvolver nos alunos, futuros professores, a ideia da pesquisa como princípio formativo da docência, e contribuindo no processo de construção de sua identidade docente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 32).

Nesse sentido, concordamos também com Pimenta e Lima (2006), que compreendem a pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários futuros professores. Essa perspectiva se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, assim como possibilita aos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. A pesquisa no estágio e o estágio como pesquisa possibilitam a formação do professor crítico, reflexivo e pesquisador, o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

Para tanto, o estágio deve constituir-se em eixo articulador de todo o currículo, partindo da realidade existente nas escolas. Dessa forma, deveria iniciar-se no princípio do curso, tomando a realidade das escolas como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltar à realidade propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar emancipatória com qualidade para todos.

Considerações finais

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil.

Com os dados obtidos, será possível estabelecer outros cruzamentos, considerando as mesmas categorias que orientaram esse estudo, como por exemplo: análise em separado dos cursos oferecidos na modalidade EaD; análise dos cursos oferecidos no período noturno e outras.

Por fim, os resultados deste estudo buscam contribuir para o debate e pesquisas em torno da formação de professores polivalentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para as políticas públicas nessa área, em especial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de pedagogia. Pretende ainda somar-se aos resultados de pesquisas recentes que se voltam ao estudo do perfil e das expectativas dos estudantes que ingressam nos cursos de pedagogia (GOMES, 2014; OLIVEIRA, 2013; MARIN; GIOVANNI, 2013; MARIN, 2014).

A partir dos resultados desta pesquisa, apontamos algumas possibilidades de investigação:

- analisar o que é proposto pelas ementas e programas das disciplinas quanto aos objetivos, aos conteúdos, às práticas formativas e ao referencial teórico;
- por meio de estudos de caso, aprofundar a análise de alguns projetos pedagógicos de cursos, os quais pelas matrizes curriculares mostraram algum avanço na formação interdisciplinar e transdisciplinar, mais comprometida com a docência na perspectiva do professor polivalente;

- proceder à análise das matrizes separando os cursos ofertados na modalidade a distância e os cursos oferecidos no período noturno.

O estudo permitiu conhecer um universo significativo de cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Entretanto, é importante

reconhecer os limites desta pesquisa de não ter tido acesso, na etapa realizada, ao projeto político-pedagógico dos cursos e aos programas e ementas das disciplinas. Os resultados encontrados apontam para a relevância de se prosseguir com a investigação visando analisar o que é proposto e como se efetivam as práticas formativas na trajetória dos cursos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágio supervisionado na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 27/2001 de 27 de outubro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2002a**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 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: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10436/2002b**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10639/2003**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11645/2008**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- FUSARI, José Cerchi; CORTESI, Marlene Pedro. Formação de professores em nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, 1989.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GHEDIN, Evandro et al. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira:** entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEITE, Yoshie Ussami Ferraria; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Dossiê formação de professores.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez; 1998.

MARIN, Alda Junqueira. O curso de pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). **Didática e prática de ensino:** diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE. 2014. p. 1-24.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Midiã Olinto. **A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na profissão docente**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo. Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007.

Recebido em: 03.08.2015

Aprovado em: 16.02.2016

Selma Garrido Pimenta é professora titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e professora doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena, em parceria, o Gepefe/FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador.

José Cerchi Fusari é professor doutor sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordena, em parceria, o Gepefe/FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador.

Cristina Cinto Araujo Pedroso é professora doutora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (Dedic) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora vinculada ao Gepefe/FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador.

Umberto de Andrade Pinto é professor doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e no de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. É pesquisador vinculado ao Gepefe/FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador.