

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 Paulo¹

Selma Garrido Pimenta –

Prof. Titular Sênior – Faculdade de Educação – USP

Pesquisadora do GEPEFE/FEUSP

sgpiment@usp.br

Introdução

O tema proposto para essa sessão se justifica na necessidade de se discutir a formação dos professores no Brasil, sobretudo, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a formular propostas formativas que levem à melhoria da condição educacional da maioria das crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas de educação básica.

Essa apresentação, portanto, tem como tema central o Curso de Pedagogia organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). E como referência a pesquisa intitulada “*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*”, coordenada pelos Profs. Dra. Selma Garrido Pimenta e Dr. José Cerchi Fusari. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2012 e 2013 por pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino do país, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP)²,

¹ Texto apresentado na *Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia*, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. A Sessão, coordenada pelo Prof. Dr. Jacques Terrien (UECE), contou com a presença dos também convidados Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (PUCSP) e o Prof. Dr. Luiz Dourado (CNE).

² A pesquisa foi coordenada por José Cerchi Fusari & Selma Garrido Pimenta – USP/GEPEFE e teve na coordenação executiva dos profs. Cristina Cinto Araujo Pedroso (FFCLRP/USP) e Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP/Guarulhos). E contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Idevaldo da Silva Bodião(UFCE); Isaneide Domingues (Secretaria Municipal de Educação - São Paulo) Karina de Melo Conte , Lenilda Rego Albuquerque Rego(UFAC); Lígia Paula Couto (UEPG); Maria Marina Dias Cavalcanti (UECE); Marineide 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 (IFSP); Vanda Moreira Machado Lima (UNESP/Presidente Prudente); e Yoshie Ussami Ferrari Leite UNESP/Presidente Prudente).

junto ao Programa e Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, e contou com apoio CNPq³.

A pesquisa teve como questão central a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo teve por objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando a identificar como esses estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu de resultados de pesquisas que indicam fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia, organizados em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

O Estado de São Paulo contava em 2012 na época da coleta de dados com 253 cursos de Pedagogia em atividade⁴, identificados no sistema e-MEC. Porém, na página das instituições uma parte delas não havia disponibilizado suas matrizes curriculares. A tentativa de contato por e-mail, resultou em pouco retorno. Assim, trabalhamos com um universo de 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; as outras 07 disponibilizaram somente a relação das disciplinas. Para análise das matrizes curriculares 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 elaboramos para análise das matrizes curriculares.

Os dados indicam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros em relação à formação de professores polivalentes⁵. A formação desses professores deve abranger diferentes saberes, dos quais se destacam: o domínio

³ Edital nº 7/2011.

⁴ Para obter a relação de cursos no sistema e-MEC, selecionamos, a partir da opção “Busca Avançada”, a situação “Em atividade”. Nessa primeira consulta obtivemos uma relação com 283 cursos. Percebemos que alguns desses cursos não estavam sendo oferecidos. Consultamos a página das instituições e excluímos 30 cursos que não estavam sendo oferecidos.

⁵ Optamos por manter a denominação de *polivalente* ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que marca a atuação desse profissional desde as origens da então Escola Normal de Ensino Médio, que tinha por finalidade 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 DCN dos Cursos de Pedagogia. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para ensinar as disciplinas básicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, 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, sobretudo em escolas públicas que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa (Pimenta et al., 2014). A análise dos dados da pesquisa evidencia 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. O que confirma pesquisas anteriores (Gatti & Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Pinto, 2011; Leite & Lima, 2010).

A seguir serão discutidos os principais problemas dos cursos de Pedagogia, organizados conforme as DCNs (BRASIL, 2006), em relação à formação do professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de ter focado inicialmente a análise sobre a formação de professores para atuar nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, os dados permitiram que se analisasse também a formação de pedagogos para atuar nas escolas, para além da sala de aula, como pedagogo escolar, conforme expressão de Pinto (2002)⁶, também previsto nas DCNCP.

Condições de oferecimento dos cursos de Pedagogia

Em relação às condições de oferta verificou-se que do universo de 144 cursos 125 (86,8%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,2%) por públicas. Desses, 08 são ofertados por instituições estaduais, 02 por federais e 09 por municipais.

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.

⁶ Pinto (2002) denomina de pedagogo escolar os profissionais do ensino que atuam fora da sala de aula nas funções de coordenação pedagógica, orientação educacional, direção e vice-direção.

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%) pertencem a Centros Universitários, 19 (13%) a Faculdades e 26 (18%) a Universidades.

Os dados dessas Tabelas mostram que a expressiva maioria dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo são ofertados por instituições privadas, que somam 125 (86,80%), e por Faculdades e Centros Universitários (118 = 82%) nas quais a 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	Natureza administrativa		Pública Federal		Pública Estadual		Pública Municipal		Privada	
	Total IES	% IES	No. IES	%	No. IES	%	No. IES	%	No. IES	%
06	47	32,6	---	---	01	2,3	03	6,3	44	91,4
07	28	19,4	---	---	---	---	01	3,5	27	96,4
08	67	46,5	---	---	07	8,9	05	7,4	55	82,0
09	1	0,7	01	1,4	---	---	---	---	---	---
10	1	0,7	01	1,4	---	---	---	---	---	---
Total	144	100,00	02	1,3	8	5,5	09	6,2	125	86,8

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 3 evidencia que do total de cursos oferecidos em apenas 06 semestres, mínimo exigido pela legislação em vigor, a maioria de cursos (44) são de instituições privadas. Somados aos 27 cursos que são oferecidos em 07 semestres por instituições da mesma natureza, conclui-se que as instituições privadas em sua maioria (71) oferecem seus cursos de pedagogia nos tempos mínimos exigidos pela legislação, total esse superior das que oferecem seus cursos em 08 semestres (55). Ressalte-se que não foi

encontrada nenhuma instituição privada que ofereça curso em tempo superior a esses mínimos.

Por outro lado, observa-se que nos 14 cursos restantes, oferecidos por instituições públicas, o tempo de integralização em sua maioria é superior a 08 semestres (12 instituições com 08 semestres; e 02 com 09 e 10 semestres).

Esses dados confirmam o estudo de Gatti e Barreto (2009), que teve por amostra 71 cursos presenciais de Pedagogia do país, e de Libâneo (2011), 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 analisadas) ocorre, predominantemente, em instituições privadas, e em sua maioria Faculdades e Centros Universitários, com duração menor do que 4 anos (ou 8 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 a região 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 (Faculdades, em sua maioria) e apenas 10% por instituições públicas (Universidades).

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

A análise dos 144 cursos possibilitou verificar o agigantamento das matrizes curriculares e a diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas delas sem qualquer aderência com a docência nos anos iniciais da educação básica, refletindo o amplo, disperso e impreciso perfil do egresso definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

O quadro a seguir mostra a síntese dos dados obtidos com a pesquisa.

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: 404.850 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.245 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,39%	15,57%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação	38,08%	36,89%

profissional docente		
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,73%	23,40%
3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil	4,62%	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	1,66%	1,68%
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,21%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental	1,44%	1,20%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,63%	6,18%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73%	6,35%
4.1 Relativos à escola	6,38%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,35%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,64%	4,89%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,52%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,51%	1,37%
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil	0,56%	0,44%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no Ensino Fundamental	0,58%	0,51%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional	0,37%	0,41%
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%	8,52%
8. Conhecimentos integradores	2,60%	2,32%
9. Outros conhecimentos	11,04%	12,66%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: Elaboração própria.

No presente texto, considerando os limites de espaço, destacaremos alguns aspectos da análise das matrizes curriculares⁷ e, a seguir, apresentaremos uma problematização dos principais temas que envolvem os cursos de pedagogia conforme as atuais DCNs, e com vistas a oferecer subsídios a sua reformulação; necessária e urgente em nosso ponto de vista.

Examinando-se o Quadro 1 acima, percebe-se que a categoria 3: *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representa o maior percentual – em torno de 38% das cargas horárias dos cursos - entre as categorias descritas. Ela contempla os conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização, Movimento, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, por exemplo) e suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente dos anos iniciais da escolarização. Ainda assim, percebe-se que dos 38% desses conhecimentos profissionais, a maioria, 23,77% (carga horária) e 23,42 % (número de disciplinas), não especifica se a carga horária e as disciplinas se referem à formação para os anos iniciais ou para a Educação Infantil.

O segundo maior percentual refere-se à categoria 1: *Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação* – 16,41%. Embora esse percentual possa parecer expressivo, entende-se que ainda não é suficiente para garantir a formação básica do professor na área de educação – área extremamente complexa, que exige uma multirreferencialidade em diferentes campos científicos⁸.

O terceiro maior percentual (11,05%) refere-se à categoria 9: *Outros Conhecimentos*. Chama atenção o fato de esse terceiro maior percentual ser constituído por disciplinas que não se enquadraram em nenhuma das oito categorias anteriores. São exemplos de disciplinas da Categoria 9: *Educação e Direito; Antropologia teológica; Mídias em Educação; Introdução à Crítica do Conhecimento; Cosmovisão Bíblico Cristã; Antropologia Cristã; Fundamentos do Cristianismo; Movimentos Sociais;*

⁷ A análise completa das Matrizes Curriculares encontra-se disponível em Pimenta, Selma Garrido [et al.] 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. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014. 46 f..

⁸ Essa percepção poderá ficar mais clara com estudos posteriores sobre os conteúdos das disciplinas dessa Categoria, verificando-se seus nexos com a formação de professores e com a problemática da educação escolar e não escolar.

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 a diversidade de disciplinas não aponta para um aspecto favorável das matrizes, mas, sim, alinha-se mais à dispersão na formação do pedagogo.

As categorias 2: ***Conhecimentos relativos aos sistemas de ensino*** e 4: ***Conhecimentos relativos à Gestão Educacional*** apresentam carga horária e número de disciplinas pouco representativas, tal como mostra a Tabela 4. 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 com a formação do professor na perspectiva crítica. Especificamente em relação à categoria 4 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 5: ***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, nessa pesquisa selecionou-se para a categoria 5, apenas as disciplinas que explicitamente se relacionavam à supervisão e orientação de estágio ou das 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 6: *Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia* representa apenas 6,78% da carga horária total e 7,41 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.

A categoria 7: *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais* embora com uma representação maior que as categorias 2, 4 e 6 ela agrega disciplinas que tratam das diferentes modalidades de ensino e ainda das diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais. Portanto, apresenta poucas disciplinas e pouca carga 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 8: *Conhecimentos integradores* definida com o objetivo de identificar nos cursos perspectivas de organização curricular mais integradora e ou interdisciplinar. O índice encontrado foi muito baixo o que mostra a prevalência nos cursos investigados da perspectiva disciplinar fragmentada.

Embora as categorias definidas para esta pesquisa tenham sido ampliadas em relação às consideradas no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) constata-se que as 9 categorias aqui utilizadas e suas subcategorias ainda parecem insuficientes para acolher a variedade de disciplinas encontradas. Nesse sentido, cada uma dessas categorias não representa um bloco orgânico de conteúdos curriculares. Podemos exemplificar com a Categoria 2: *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais* que contempla disciplinas como *Currículos e Programas* ou *Estrutura e Organização da Educação Brasileira* e mesmo disciplinas como *Economia da Educação*.

Outro aspecto relacionado à diversidade das disciplinas remete às diferentes áreas de formação e de atuação profissional previstas nas DCNs dos Cursos de Pedagogia. São exemplos dessas áreas: 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.

Constatou-se, também, que algumas IESs, na tentativa de suprir a formação anteriormente realizada pelas antigas habilitações, oferecem um núcleo de disciplinas voltadas às áreas da Supervisão Escolar, da Administração Escolar, da Orientação

Educacional e da Educação Especial. Além disso, as IESs também buscam atender às legislações e políticas específicas e complementares às próprias DCNs para a formação do pedagogo, são exemplos desse aspecto as disciplinas de Libras e Relações Étnico-raciais.

Percebe-se ainda que as IESs oferecem disciplinas nas áreas de Matemática, de Língua Portuguesa e de Informática Instrumental possivelmente com o intuito de suprir defasagens da escolarização básica dos alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia.

Esses aspectos ilustram 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.

Essa forte evidência nos parece dramática; porque contradiz fortemente as DCNs; porque fragiliza o estatuto de profissionalidade dos docentes que de um modo ou de outro se inserem nas escolas; porque, e, sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de propor processos de ensinar e de aprender, capazes de resultar em qualidade formativa emancipatória para todas as crianças desses níveis de escolaridade.

Cursos de Pedagogia: fragilidades, limites e proposições

Preocupados com esse cenário, trazemos alguns aportes teóricos e resultantes de estudos e pesquisas sobre a formação de professores.

1. Professor polivalente e enfoque interdisciplinar

Os dados da pesquisa mostram que prevalece nos cursos um enfoque disciplinar fragmentado 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 que? 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 I estão atuando como polivalentes?

Parece-nos necessário colocar essa questão no contexto de grades curriculares fragmentadas em disciplinas. E aí caberia que indagar os avanços na área de currículo apontam para a interdisciplinaridade. Um curso de Pedagogia interdisciplinar poderia

superar a fragmentação presente 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 pudessem introduzir as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A propósito observamos,

A não previsão de uma organização curricular com tais características nos cursos de Pedagogia 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 (Pimenta et al., 2014, p. 21).

2. Sobre a diversidade de disciplinas ou ausência de foco

Os cursos apresentam um grande leque com inúmeras e diversificadas disciplinas. Possivelmente para preparar (formar?) o pedagogo com vistas a se inserir em possíveis e diversas áreas de atuação profissional e de campos diversos do conhecimento. O que pode ser indicativo de uma tentativa de suprir a formação anteriormente realizada pelas antigas habilitações. E também de atender às legislações e políticas específicas e complementares às próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo e a outras demandas sociais para a sua atuação.

Caberia indagar: e se o pedagogo for formado para ser pedagogo escolar (onde se inclui a docência nos anos referidos) e à medida em que vier a se inserir profissionalmente em alguma especificidade do campo social da educação como por exemplo - Educação Especial, de Educação Inclusiva, de minorias linguísticas e culturais, de Educação no Campo, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Indígena, de Educação Ambiental, de Tecnologias da Informação e Comunicação – ele 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 se resumem 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 atender ao que as DCNCP definem para atender às minorias, diversidades, 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 disciplina 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 de séries iniciais uma vez que os conhecimentos relativos à formação profissional docente, relativos às áreas disciplinares correspondem a 38% das disciplinas, maior índice no conjunto da carga horária das matrizes. Ainda assim, entendemos que esse índice de 38% (Categoria 3: Conhecimentos relativos à formação profissional docente), bem abaixo da metade da carga horária, é insuficiente para o tratamento direto ou indireto dos conhecimentos escolares para a formação que alunos dos anos iniciais têm direito a ter. É insuficiente lembrando a complexidade de que se reveste o ensinar crianças,

[...] seja do ponto de vista do domínio dos conteúdos e metodologias específicas (História, Geografia, Matemática, Artes etc.), seja dos conhecimentos necessários para que o professor compreenda como ocorre o processo ensino-aprendizagem nas diferentes fases de desenvolvimento infantil (Pimenta et al., 2014, p. 20).

3. 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, não se formando (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, conforme Libâneo, 1998, o pedagogo *stricto sensu*⁹.

O estudo de Leite e Lima (2010) coloca em evidência essa contradição identitária dos cursos de pedagogia: – formar pedagogo x formar docente. Afirmam que desde sua criação no país em 1939, as legislações foram sendo alteradas, com forte

⁹ Libâneo qualifica desta forma o profissional pedagogo para diferenciá-lo do profissional docente, uma vez que entende que todo professor poderia considerar-se pedagogo *lato sensu*. Para o autor “importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula) [...] (Libâneo 1998, p.31).

presença da marca da docência, porém apresentando ainda grandes dificuldades na definição de sua identidade, o que se expressa, atualmente, na diversidade das finalidades de formação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, o que compromete, sobremaneira, a qualidade da formação, dificultando projetos pedagógicos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica e cultural do país.

4. Sobre formar o professor para os anos iniciais e ou para a Educação Infantil

Os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar na formação docente dos alunos, a área de Educação Infantil, área que tem conquistado espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior. O que sugere 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. No entanto, é importante considerar o alerta de Gatti e Barreto, (2009, p.28):

Seguindo a tradição dos cursos de Magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches.

5. E a Didática na formação de pedagogos e docentes?

No que se refere à Didática, disciplina que tem por finalidade colaborar na formação dos professores com o estudo dos processos de ensinar e aprender que ocorre entre os sujeitos professor e aluno, qual lugar ocupa nos cursos de Pedagogia analisados? Nota-se que ela comparece em apenas 6,63% da carga horária dos cursos.

Se entendemos 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),

caberia indagar os problemas decorrentes dessa quase ausência da disciplina didática 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”. Mas, de acordo com os dados, tanto em relação ao total de disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares como em relação à carga horária, esta disciplina representa apenas 6% do curso. Esse dado, “pode decorrer das disputas, no campo do currículo, hoje tensionadas pelas áreas emergentes e que possivelmente mostram maior relação com as demandas do mercado e com o amplo campo de atuação profissional do pedagogo, impossibilitado pelas DCNs” (Pimenta et al., 2014, p. 30). O que contribui para fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo no que se refere ao domínio do campo específico de sua formação profissional de professor.

6. Sobre formar pedagogos para participar da gestão

Estarão os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo formando seus pedagogos para participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; em ambientes escolares e não escolares?

Essa intenção, definida nas DCNs, se expressou nas matrizes curriculares analisadas da seguinte forma: “O percentual da carga horária ligado às disciplinas dessa categoria quanto ao total da carga horária dos cursos foi da ordem de 6,73%, assim distribuídas: 6,37% para conhecimentos sobre a escola e somente 0,36% para disciplinas relacionadas à área de gestão em espaços não escolares” (PIMENTA et al., 2014, p. 28). Essas disciplinas se configuram como as menos oferecidas, embora tenham se apresentado em todas as matrizes analisadas.

Ou seja, essa formação está praticamente ausente dos cursos analisados; ou, se existe, está fragilizada.

7. Sobre a heterogeneidade das nomenclaturas das disciplinas ofertadas

Como entendê-la? O que dizem?

Uma hipótese possível é a de que reflete uma variedade de concepções por vezes apoiadas em orientações normativas anteriores como, por exemplo, as IESs 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 IESs estariam mantendo as 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.

Os dados indicam o que já vínhamos apontando, da impossibilidade dos cursos de Pedagogia, definidos nas DCNs de 2006, de formar o pedagogo *stricto sensu*, conforme denominação de Libâneo (1998), em cursos de licenciatura de Pedagogia.

8. Sobre os Estágios Supervisionados - 300 ou 400 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 DCNs (300 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 apresentavam disciplinas relativas ao estágio, apenas 27% dos 144 especificaram se a disciplina se referia ao estágio na educação infantil, ensino fundamental ou na gestão, sendo que a oferta, neste percentual de IESs, se apresentou de forma equilibrada, sem priorizar nenhum dessas dimensões da formação profissional.

O fato de metade das IESs não apresentarem disciplinas relativas a estágio e de menos de 30% delas especificarem seu foco, se configura como indício de baixa preocupação em atender efetivamente ao disposto no Parecer CNE nº 27 (BRASIL, 2001) no que concerne ao estágio atender as 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, ou seja, não se garante a necessária articulação entre estágio e as demais disciplinas.

Destacamos, ainda, que a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002) estipula 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular para todas as licenciaturas (incluída a de Pedagogia) vivenciadas ao longo do curso; e 400 (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 resultando em empobrecimento das práticas na escola.

Embora não tenhamos destacado nesse estudo os cursos noturnos, é importante a colaboração de Leite e Lima (2010), que analisaram 1424 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 nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, conforme apontam Gatti e Barreto (2009, p. 68):

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos.

Estudiosos já apontavam possibilidade de superação da dicotomia entre estágio e práticas, à 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. (Pimenta et al., 2014, p. 30).

Nesse sentido, considera-se “a pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, 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” (Pimenta & Lima, 2005/2006). 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. Desta 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” (Pimenta et al., 2014, p. 30).

Considerações Finais

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil.

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 dessa 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.

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. Sobre o período noturno é importante considerar o estudo de Leite e Lima (2010) que analisou 1.424 cursos de Pedagogia no Brasil.

Por fim, os resultados desse estudo contribuem com o debate e as pesquisas em torno da formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como com as políticas públicas nessa área; em especial, com os Conselhos Nacional (CNE) e Estaduais de Educação (CEEs), na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia.

Os resultados desse estudo fazem emergir pelo menos as seguintes 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.

- Aprofundar a análise de alguns Projetos Pedagógicos de Cursos – por meio de estudos de caso - que pelas matrizes curriculares mostraram algum avanço na perspectiva de uma formação interdisciplinar e mais comprometida com a docência na perspectiva do professor polivalente, tema pouco estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**, de 27 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

LEITE, Y. U. F. & LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores** (Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG), v. 17, nº 1, p. 69-93, jan/jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. 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, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

_____. et al. 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. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014. 46 f.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: Franco; Pimenta, (Orgs). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2010.

PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.