

Capítulo I

Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes

*Cristina Cinto Araújo Pedroso — Isaneide Domingues — José Cerchi Fusari —
Marineide de Oliveira Gomes — Selma Garrido Pimenta —
Umberto de Andrade Pinto — Valéria Cordeiro Fernandes Belletati*

1. Introdução

No período de 2012 a 2014, uma equipe coletiva de pesquisadores vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (Gepefe), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) contou com pesquisadores de várias instituições do País¹ e realizou a pesquisa intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos

1. PIMENTA *et al.*, (2014).

iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo” (Pimenta; Fusari [Coords.], 2014), com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nessa etapa da investigação, o principal objetivo foi analisar uma dimensão dos currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando identificar como tais cursos foram organizados após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1/2006 (Brasil, 2006). À época da coleta de dados – na forma de análise documental –, em 2012, o Estado de São Paulo contava com 253 cursos de Pedagogia em atividade, identificados no sistema e-MEC. Desse universo, foi possível analisar as matrizes curriculares de 144 cursos, de instituições públicas e privadas, uma vez que as demais não as disponibilizavam publicamente em seus *sites* na internet ou aos pesquisadores, quando solicitadas.

Verificamos assim o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Aief). Os resultados obtidos evidenciam que a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo mostra-se majoritariamente frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva, confirmando resultados de pesquisas anteriores realizadas por Gatti e Barreto (2009); Libâneo (2010); Leite e Lima (2010) e Pinto (2011).

Consideramos que, na formação em nível superior de professores para as etapas de escolaridade referidas, são necessários o domínio dos diferentes saberes da Pedagogia, das diversas áreas de conhecimentos específicos a serem desenvolvidos nos Aief e dos campos de experiência na EI, dos meios e 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 temas que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada, diversa, injusta e excludente. Para isso, entendemos que se fazia fundamental o aprofundamento das análises então realizadas, para além da interpretação das matrizes curriculares.

A pesquisa que ora apresentamos nesse capítulo e que é referência também para os demais capítulos desta obra, decorrência da citada anteriormente, teve como propósito central analisar (também na forma documental) os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) complementada por entrevistas com os coordenadores daqueles que mostraram indícios de inovação, na perspectiva da formação do professor polivalente de EI e Aief, com base na análise anteriormente realizada com as 144 matrizes curriculares. A rigor, desenvolvemos análise acerca do material escrito (análise documental dos PPCs) e da linguagem falada (as entrevistas com os coordenadores dos cursos).

Vale destacar o caráter coletivo da pesquisa, que envolveu pesquisadores de diferentes instituições e que têm em comum a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (Gepefe), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e que representa, em suas três décadas de existência, uma verdadeira escola de formação de pesquisadores. Nesse sentido a pesquisa contém, portanto, as idiossincrasias de um processo de pesquisa tecido coletivamente, mediado por consensos e dissensos e enriquecido por olhares estranhados e familiares, na intenção última de apresentar alternativas de melhoria para a condição de formação dos professores de EI e Aief nos cursos de Pedagogia no Brasil, de modo a influir positivamente na qualidade da Educação Básica.

Iniciamos o texto assumindo uma perspectiva de inovação na educação (que guiou as análises dos cursos estudados), a apresentação das categorias de análise, a metodologia, a problematização dos resultados, seguido dos principais achados e das considerações finais.

Nos diferentes capítulos, aproximamos as categorias de análise para aprofundamento, a saber: unidade teoria e prática e estágios supervisionados;

didática e conteúdos e metodologias específicas; pesquisa e interdisciplinaridade. Com base nos dados da pesquisa, seus autores incluíram informações e construíram formas de entendimento desses temas, buscando nas contradições e na totalidade que permeiam os cursos de Pedagogia públicos e privados do Estado de São Paulo algumas luzes sobre aspectos de uma formação polivalente do professor de EI e Aief que possa superar a lógica fragmentada, dispersa e generalista predominantes na organização destes em todo o Brasil, considerando as características e o contexto que o País atravessa e os desafios que estão colocados para a formação de professores. Nesse sentido, os indícios de inovação evidenciados nos casos estudados na presente investigação representaram – para a equipe de pesquisa – a via da possibilidade, da esperança, certo alento diante da situação constatada na pesquisa anterior e por outros autores sobre a extrema fragilidade dos cursos de Pedagogia, em geral.

Nesse sentido, Silva Júnior (2015, p. 141) ao tratar da formação de professores em geral, enfatiza que:

como é óbvio, mas nem sempre lembrado, professores formados acriticamente não podem formar seus alunos como os cidadãos críticos e autônomos, tão reclamados pelos projetos pedagógicos de suas escolas.

2. Inovação ou novidade?

Entendemos que o termo “inovação” necessita ser contextualizado. No cenário que atravessamos na educação brasileira, no âmbito do discurso neoliberal, que aprofunda as desigualdades sociais e educacionais, ao mesmo tempo que diminui a responsabilidade democrática e tenta sufocar o pensamento crítico (Hill, 2003), impõe-se à ciência o imperativo de apontar consequências

imediatas à produção e ao consumo que lhes são próprios. Daí a ideia de inovação como mudança pontual que, dada a sua efemeridade, precisa ser rapidamente substituída (Guimarães; Mathias, 2016).

A inovação assim compreendida, se aplicada ao discurso pedagógico, traz, como uma de suas consequências, a *desprofissionalização* da docência, pois, de acordo com Almeida (1999), subjacente ao conceito de inovação, há a compreensão de mudar o fazer sem modificar as ideias, os fundamentos de base, referindo-se à imposição de mudanças de fora para dentro.

Veiga (2003), por sua vez, qualifica tal inovação como regulatória ou técnica, cujas bases epistemológicas se fundam no caráter regulador e normativo. Por essa análise, entendemos os modismos e as “novidades” que são apresentados na Educação como reafirmações de uma lógica reproduтивista, que não alcançam as raízes das múltiplas determinações do que acontece na Educação, em geral (e nas escolas, em particular) e, portanto, não contribuem para transformá-la.

No presente estudo, em sentido oposto à essa perspectiva neoliberal, assumimos o conceito de inovação na perspectiva emancipatória, tal como propõe Veiga (2003) e na teoria da complexidade, conforme Morin (2001). O paradigma inovador, da complexidade, ou emergente propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação exigindo múltiplas abordagens, visões e abrangências, buscando a superação da lógica linear. Assim, Morin propõe uma superação da visão moderna de conhecimento, conduzindo a uma reconfiguração dos saberes, o que rompe com as dicotomias entre saber científico e saber popular; ciência e cultura; educação e trabalho; teoria e prática.

Na atividade de ensino-aprendizagem, tais superações se traduzem em uma ruptura com as concepções tradicionais de transmissão de conhecimento – ou de uma educação bancária como apontada por Freire (1989) – valorizando a construção de conhecimentos pelos estudantes a partir da problematização da realidade, tendo a pesquisa como eixo formativo, com um tratamento

de unidade teoria e prática, objetivando a práxis emancipatória. Um ensino que, segundo Leite (2012, p. 32), propicie:

uma produção de conhecimento que rompa fronteiras e se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural.

Também se faz necessária uma divisão na responsabilidade de condução do processo de ensino-aprendizagem entre professores, estudantes e instituições educativas – como seres aprendentes (Silva; Veiga, 2013).

Por essa concepção e na pesquisa assumimos que Projetos Pedagógicos de Curso inovadores são aqueles construídos no interior das instituições, de maneira democrática, no qual se pressupõe que os “sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências” – de forma coletiva – em todos os momentos do processo: “desde sua concepção até a análise dos resultados” (Couto, 2013, p. 83), que buscam atingir objetivos definidos e baseados na realidade concreta, por sujeitos ética e socialmente comprometidos com seus resultados (Veiga, 2003).

Acrescentamos a tais definições a acepção de Singer (2015) de que inovação na Educação é o que se cria com base em pesquisa e conhecimento que faz uso de metodologias claras para o enfrentamento das adversidades do contexto. Ou seja, trata-se de inventar uma escola nova para um novo tempo, melhorar o que já existe e criar condições para transformar, de maneira criativa, o modelo educacional vigente.

3. Categorias de análise

Considerando esse significado alargado para inovação na educação construímos seis categorias de análise, que, a nosso ver, balizariam os indícios de inovação percebidos nos cursos estudados:

- **Categoria 1 – Unidade teoria e prática:** Entendemos, com base no materialismo histórico-dialético, que o conhecimento efetivamente ocorre na e pela práxis e que não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente; é preciso transformá-lo. A práxis é a atitude – teórica e prática – humana de transformação da natureza e da sociedade (Vázquez, 1968), porém é pela atividade teórica que se estabelecem, de modo indissociável, o conhecimento crítico da realidade e a geração de finalidades políticas de transformação e de emancipação humana. No entanto, a atividade teórica por si não transforma a realidade, mas permite sentidos e significados para que essa transformação ocorra, e ela acontece tão somente na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso, afirmamos a substancialidade da atividade teórica nos cursos de formação de professores para permitir aos estudantes, em sua futura práxis docente, transformar/superar os problemas que na realidade de ensinar em seus diferentes contextos, dificultam ou mesmo impedem o processo de emancipação, conforme Franco e Pimenta (2016) e Freire (1996).
- **Categoria 2 – Estágio Supervisionado:** concebemos que o estágio constitui um campo de conhecimento, isto é, de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e que inclui a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, imersos em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores e demais profissionais das escolas. De acordo com Pimenta, Fusari e colaboradores (2014), a característica inovadora do estágio estaria em colocá-lo como eixo articulador do currículo do curso, assumindo a realidade das escolas públicas como objeto de pesquisas, com vistas à produção de caminhos para a superação dos problemas evidenciados. Assim, a pesquisa, como caminho metodológico de desenvolvimento

do estágio, passaria a ser entendida como método de formação dos futuros professores, por possibilitar a mobilização de conhecimentos que ampliam e aprofundam a análise dos contextos desses estágios e também, pela possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores, a partir dessa atividade curricular, na interface com outras áreas do currículo do curso.

- **Categoria 3 – Conteúdos e Metodologias Específicas da EI e dos Aief:** entendemos que a docência é uma atividade que mobiliza diferentes tipos de saberes; entre eles, os conhecimentos e as metodologias acerca do que será ensinado. Apoiados em Franco, Fusari e Pimenta (2012), compreendemos que, nesse aspecto, a inovação não se dá pelo excessivo aporte disciplinar, mas pelo entendimento do ensino, em todas as ações do curso, em seu caráter multidimensional, realizado em aula, não apenas pela apropriação dos conteúdos e das didáticas específicas, mas também pela conjugação entre os princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e as condições dadas. A inovação no que tange aos cursos de Pedagogia não está na negação da polivalência na formação do futuro docente, mas na superação de um tratamento disciplinar e descoordenado dos conteúdos e das metodologias, fragmentando o conhecimento e comprometendo a ideia de professor polivalente que só se apropria e articula os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas etapas de ensino em questão.
- **Categoria 4 – Ações integradoras e interdisciplinares:** em nossa concepção, as ações integradoras são iniciativas voltadas para formalizações orgânicas presentes nas matrizes curriculares, enquanto as ações interdisciplinares são as iniciativas individuais e coletivas diretamente voltadas às atitudes docentes, com base na unicidade do conhecimento. Os dois conjuntos de ações se apresentam de modo aproximado e imbricado no interior dos cursos e podem se expressar na forma de arranjos curriculares como unidades

de aprendizagem, projetos temáticos compartilhados, pesquisas de várias naturezas e espaços para análise compartilhada das atividades nos estágios, entre outros tipos.

- **Categoria 5 – Disciplina de Didática:** em nosso ponto de vista, a Didática tem suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, nesse sentido, apropriadamente adjetivada como “multidimensional” (Franco; Fusari; Pimenta, 2015). Por meio da didática multidimensional, intencionamos valorizar o trabalho docente destinado a prover os alunos dos cursos de Pedagogia de elementos capazes de suscitar a análise e a crítica, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorre a complexa atividade docente, formando-os como transformadores das condições precárias de ensino, predominantes nas escolas brasileiras.

A disciplina de Didática no curso de formação inicial de professores, com tal caráter de reflexão crítica e em diálogo, especialmente, com as disciplinas de Conteúdos e Metodologias Específicas e o Estágio, contribui para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte em aprendizagens dos sujeitos – seus futuros alunos –, preparando-os para uma inserção crítica na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização. E assim o faz com as contribuições teóricas que lhes são pertinentes para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, em um processo de pesquisa da realidade, sempre em busca de superação, colocando-se como um dos pilares da formação do professor.

- **Categoria 6 – Pesquisa:** entendemos que é por meio da pesquisa, tratada como princípio formativo do curso, que o estudante de Pedagogia poderá melhor refletir, interpretar e questionar a situação vigente e produzir alternativas. Permite, assim, ressignificar a realidade, favorecendo a reflexão, a observação das contradições, a criatividade e a produção de conhecimento.

Apoiados em Demo (2010, p. 16), compreendemos que a “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo que é a base de qualquer proposta emancipatória”. A categoria ‘pesquisa’ foi definida como um indício de inovação por entendermos que a formação do professor, em uma perspectiva crítica e emancipatória, pressupõe, nos cursos de Pedagogia, a valorização do olhar investigativo e a produção de conhecimentos por parte dos estudantes, visando superar processos formativos repetitivos, orientados pelo pragmatismo e pela racionalidade técnica. Essa compreensão respalda a concepção que adotamos do futuro professor como um intelectual crítico-reflexivo em formação, capaz de refletir sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que há a atividade docente para neles intervir, transformando-os (Pimenta; Lima, 2004). Nesse sentido, defendemos como indicativo de inovação a presença da pesquisa não reduzida a uma ou outra disciplina que a considere meramente como técnicas, mas como princípio formador, assumindo a práxis educativa como objeto de reflexão do curso, de produção de conhecimentos.

A partir dessas compreensões teóricas, definimos como objetivo geral da pesquisa: analisar doze casos de cursos de Pedagogia de IES públicas e privadas que apresentavam indícios de inovação curricular na organização dos cursos expressos em seus PPCs, que foram corroborados ou não, nas entrevistas com coordenadores desses cursos no que concerne à formação do professor polivalente para atuar na EI e nos Aief. Como objetivos específicos, nos propusemos a analisar:

- como os estágios obrigatórios supervisionados estão propostos na estrutura desses cursos;
- o espaço da didática e dos conteúdos e metodologias específicas de ensino das diferentes áreas de conhecimento do currículo da EI e dos Aief;
- se e como as ações de pesquisa estão propostas nos cursos;

- como neles se expressa a unidade teoria e prática;
- identificar práticas formativas interdisciplinares e integradoras que superem a perspectiva fragmentada e disciplinar dos currículos e que confluam para a formação polivalente.

4. Metodologia e procedimentos da pesquisa

Considerando as características do objeto e os objetivos propostos, definimos, com base em Triviños (2006), a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica adequada à natureza do problema a ser investigado, à análise de dados subjetivos e à flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa, com um olhar que se aproxima do materialismo histórico dialético, em especial, considerando as categorias de totalidade e contradição.

Considerando o *corpus* da pesquisa – cursos de Pedagogia situados em diferentes regiões do Estado de São Paulo –, utilizamos a abordagem de casos múltiplos como estratégia de pesquisa (Alves-Mazzotti, 2006), pois abrange a análise simultânea de várias instituições presentes nesse texto, representantes da diversidade das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados na pesquisa decorrente de pesquisa anterior (Pimenta; Fusari [Coords.], 2014), conforme já assinalamos, em que analisamos 144 matrizes curriculares dos cursos disponíveis no e-MEC e nos *sites* das IES. Em 2016, início da atual pesquisa, foram localizadas – com condições de análise – 115 entre aquelas matrizes. Constatamos que essa redução ocorreu como decorrência da mudança de mantenedor de algumas instituições, de modo que algumas foram desativadas e outras retiraram suas matrizes nos *sites* da internet para adequações legais, sendo possível observar

que muitas IES, estranhamente, não publicam as informações sobre a organização dos cursos nos *sites* na internet, o que deixou de fora do nosso escopo de análise, provavelmente, cursos que poderiam apresentar indícios de inovação, aos quais não tivemos acesso às informações curriculares.

Depreendemos que a mudança de mantenedor e a desativação de instituições derivam de um movimento de expansão da educação superior privada, que tem ocorrido em quase todo o mundo e, especificamente no Brasil no quadro do sistema capitalista nacional e internacional e que, segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 31), advém do “progressivo quadro de privatização, tanto no que se refere ao crescimento das instituições privado-mercantis como à mercantilização das instituições públicas”. Alertam-nos as autoras (2015, p. 37), que o crescimento das instituições privado-mercantis sofre influência direta de demandas mercadológicas e trazem consequências nefastas, especialmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras oferecidas, uma vez que a privatização:

[...] envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofável, uso ampliado de EAD etc. Esses grandes grupos, muito bons na área de gestão, compram instituições que estão baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via administração inteligente, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro (grifos das autoras).

As IES públicas também passam por dificuldades, principalmente pela insuficiência de recursos financeiros e, ao menos no caso do Estado de São Paulo, onde se realizou a pesquisa, pela perda de autonomia na definição dos currículos dos cursos diante das imposições do Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEE/SP).

Na primeira fase da pesquisa, perseguindo o propósito da pesquisa, selecionamos aquelas Matrizes Curriculares em que se percebiam indícios de

inovação, então das 115 matrizes curriculares, restaram 49 que apresentavam pelo menos três entre as seis categorias indicadoras de inovação. No entanto não conseguimos acesso a todos os PPCs, mesmo após consulta nos respectivos *sites* na internet dessas IES, contatos telefônicos e por *e-mail* com os coordenadores, nos quais solicitamos os PPCs não disponíveis eletronicamente. Também excluímos cursos que apresentavam o mesmo PPC, apesar de situados em diferentes regiões, são de IES que pertencem a um mesmo mantenedor, na forma de conglomerados econômicos (CE), grupos econômicos ou grupos financeiros, conforme Freitas (2016). Dessa forma, obtivemos os documentos de 24 cursos. Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida tomando como referência para a análise esses documentos.

Em uma segunda fase, efetuamos a pré-análise dos 24 PPCs e identificamos doze cursos que confirmaram os indícios de inovação.

Na terceira fase, com o objetivo de esclarecer e aprofundar aspectos constantes nos PPCs, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze coordenadores que aceitaram e/ou cujas mantenedoras das IES permitiram que participassem dessa etapa da pesquisa.

O grupo das doze IES nas quais aprofundamos o estudo dos PPCs se constitui de: seis IES públicas, sendo uma municipal, três estaduais e duas federais; e seis IES privadas, quatro IES sem fins lucrativos e duas com fins lucrativos, pertencentes a CE.

Considerando que muitas instituições não possibilitaram acesso aos PPCs e que outras não permitiram a concessão de entrevistas, é possível que, no Estado de São Paulo, haja instituições com indícios de inovação para além das doze aqui examinadas. Nesse sentido, alertamos que os dados que obtivemos não poderão, em hipótese alguma, ser considerados para um eventual ranqueamento, como as políticas neoliberais ensejam. Na pesquisa qualitativa com base na leitura interpretativa dos dados, com respaldo nos conceitos do materialismo dialético, buscamos explicitar as contradições e a visão de

totalidade dos contextos que envolvem e determinam cada IES, o que nos permite apontar possibilidades para que os cursos de Pedagogia comprometidos com uma educação emancipatória aprimorem seus PPCs e suas práticas pedagógicas formem professores polivalentes com capacidade para exercer uma práxis transformadora nas situações educativas nas quais se inserirem.

Os resultados da análise documental dos PPCs e das entrevistas permitem uma discussão dos resultados que serão apresentados nos itens a seguir.

5. Problematização dos resultados

Neste item, serão apresentadas, inicialmente, uma problematização sobre algumas características gerais das IES pesquisadas, para, a seguir, nelas situar as discussões sobre os indícios de inovação encontrados.

5.1. Sobre algumas características gerais das IES pesquisadas

Os dados dos PPCs foram analisados, ainda que não expressassem transgressões em todas as categorias de inovação inicialmente definidas. Nesse processo, considerando o contexto e a conjuntura brasileira atuais, tomamos o cuidado de buscar nos relatos dos coordenadores dos cursos, os indícios que pudessem confirmar ou não a inovação percebida quando da leitura dos PPCs e de que forma esses indícios se faziam presentes, assim como a pertinência dessas formas, em relação à formação de professores polivalentes.

Em uma análise inicial, foi possível perceber que todos os cursos estudados, de uma forma ou de outra, estão empreendendo movimentos de mudanças internas, mas sem ruptura com a estrutura disciplinar, à exceção de um deles – em uma instituição privada sem fins lucrativos –, que apresenta

organização curricular modular e temática, o que exige trabalho coletivo dos docentes para sua operacionalização e permanente avaliação.

De maneira geral, os cursos analisados oferecem as disciplinas obedecendo às lógicas epistemológicas de suas respectivas áreas de conhecimento, sejam aquelas identificadas com o campo dos Fundamentos da Educação: Filosofia, História, Sociologia e outras – quanto aquelas identificadas como de Fundamentos dos Conteúdos e suas Metodologias específicas de Ensino – de Matemática, de Geografia, de Língua Portuguesa, entre outras, perpetuando a fragmentação dos conhecimentos em oposição a (ou às) necessidades formativas para o exercício da docência polivalente. Esse quadro se agrava com a tendência dessas disciplinas a trazerem de seus campos específicos conhecimentos que nem sempre estão articulados à especificidade e às necessidades da docência nos anos iniciais da escolarização.

Alterar a organização curricular dos cursos implica, a nosso ver, a revisão das tradições que caracterizam a formação de profissionais, marcada pelo desconhecimento das demandas da práxis educativa exercida na sociedade e sem conexão com a realidade das escolas públicas, que, entendemos, deveria ser o ponto de partida e de chegada dos cursos de formação dos professores. Esse seria um dos principais critérios para um curso ser considerado inovador. Para isso, é necessário alterar a lógica disciplinar tradicional, que não vincula as disciplinas entre si e, menos ainda, não se vincula aos problemas e às demandas da realidade das escolas, situadas em contextos próprios e diversos uns dos outros. Mudar essas estruturas requer que se entre na essência dos cursos, alterando suas tradições e as práticas institucionais – que envolvem o coletivo dos sujeitos dessas práticas –, seus professores e a estrutura pedagógica, administrativa e operacional das instituições.

No caso das IES públicas, o ensino de graduação vem sofrendo, ao longo de sua história no Brasil, uma persistente desvalorização, enquanto a pesquisa acadêmica é a ele sobreposta, pois, de fato, é por ela que os docentes

são avaliados internamente nas instituições e externamente pelos *rankings* nacionais e internacionais. Essa avaliação cada vez mais baliza, inclusive, a carreira e os salários que eles recebem. Uma lógica neoliberal que resulta em competitividade (Gentili, 2000) baliza também as relações entre os sujeitos e suas (des)motivações para se inserir com a formação dos estudantes nos cursos de graduação.

Nas IES privadas, por outro lado, os professores são contratados para o ensino de graduação, em geral assumindo muitas e diferentes disciplinas e com muitos estudantes sob suas responsabilidades. Assim, além de não terem tempo contratado para outras atividades, além das aulas – de pesquisa, extensão, acompanhamento e orientação de estágios – o trabalho em equipe, a construção, o acompanhamento e a avaliação coletiva do PPC dificilmente ocorrem, pois demandariam tempo e mediação pedagógica para que esse processo fosse assumido coletivamente. A lógica neoliberal aqui se evidencia pela exploração e precarização do trabalho docente (Dardot; Laval, 2016).

No que se refere às condições de trabalho, as IES públicas – federais, estaduais e municipais – pesquisadas, pelo seu caráter público, apresentam condições mais adequadas ao trabalho docente; em geral, os professores têm autonomia para definição dos PPCs dos cursos. Isso colabora para que estes tenham identidade própria e para que respondam às demandas específicas de cada curso, de cada instituição e de seus estudantes.

Entre as IES privadas mantidas pelos CE estudadas, suas unidades afiliadas não têm autonomia para definir os PPCs; as demandas ou características dos locais nos quais se situam não são consideradas, uma vez que a matriz curricular e os materiais pedagógicos são padronizados e definidos pelos dirigentes do CE. Em uma ou outra IES, foi possível identificar alguma pequena adaptação assumida por iniciativa da coordenação do curso.

Nessas IES, predomina uma grande rotatividade de docentes. Observa-se nelas crescente absorção de IES pequenas pelos grupos econômicos

que compõem tais CE, com ações na Bolsa de Valores, que tratam de modo ultrajante a educação como mercadoria, com perda da sua função pública.

Por outro lado, as IES privadas sem fins lucrativos, em especial as IES privadas de caráter confessional e/ou comunitárias apresentam características diferenciadas daquelas dos CE. Em geral, evidenciam valores institucionais humanísticos e docentes e coordenadores mantém contrato de trabalho que lhes permitem tempo maior de permanência para trabalhos coletivos e engajamento social, o que se traduz, em geral, em ações de intervenção social com a participação de estudantes, visando a melhoria da qualidade educacional e a contribuição para a minimização das desigualdades sociais. As formas de organização dos cursos, mesmo que mantida a base disciplinar, oportunizam diálogos e colaborações entre docentes, áreas, projetos e atividades, guiados pelos valores institucionais. Essas nuances foram percebidas nos PPCs e confirmadas nas entrevistas com os coordenadores.

5.2. Indícios de inovações nas IES pesquisadas: os achados conforme as categorias da pesquisa

No que concerne aos indicativos de inovação, apresentamos a seguir uma síntese dos resultados por categoria, que revelam algumas transgressões na formação de professores polivalentes. Utilizamos aqui a expressão “transgressões” para identificar PPC que, de um modo ou de outro, indicam romper com a lógica tradicional e conservadora na área de formação inicial de professores polivalentes.

Sobre a unidade teoria e prática: achados

Como as IES consideram a unidade teoria e prática em seus cursos de Pedagogia?

Nessa categoria, encontramos imbricações entre diferentes ações pedagógicas dos docentes nos cursos, intencionalizadas ou não. Em geral, são traduzidas na forma de estágios curriculares e em atividades de extensão. No caso dos estágios, estes ocorrem sob a forma de projetos isolados por disciplinas ou integrados entre várias disciplinas, às vezes com acompanhamento docente. Encontramos em algumas poucas IES propostas de integração transversal do currículo, com a construção de temas interdisciplinares que emergem dos conteúdos disciplinares ou de temas tratados nas aulas.

Há de se ressaltar que esses esforços buscam romper com a lógica disciplinar predominante dos cursos configurados em forma de grade, que isola e fragmenta a formação docente pretendida de um professor polivalente. No entanto, a organização curricular predominante nos cursos das IES pesquisadas mostra-se estruturada conforme o que se solicita nas DCNs de Pedagogia e em outros preceitos legais que a seguem. Uma possível ousadia no rompimento dessa lógica disciplinar em grades, que possibilitaria o tratamento da unidade teoria e prática nos cursos, não é favorecida por essas legislações.

A unidade teoria e prática consubstancia a dimensão profissional do curso de formação de professores polivalentes. São poucas as instituições, no entanto, entre as IES analisadas, que propiciam o emergir das ousadias referidas, uma vez que dependem diretamente da autonomia (relativa) e das condições de trabalho do coletivo docente, além do compromisso dos sujeitos que os integram.

Sobre os Estágios Supervisionados: achados

Que compreensão de Estágio Curricular Supervisionado as IES apresentam? Como tem sido considerado nos cursos de Pedagogia?

As análises sobre o componente curricular obrigatório ‘Estágio Supervisionado’ mostrou que, em três IES – duas pertencentes a CE e em uma IES uma privada sem fins lucrativos –, o Estágio Supervisionado é prática

meramente burocrática, servindo apenas para cumprir a exigência legal, não apresentando, assim, contribuições intencionalmente planejadas para a formação dos futuros professores. Mostrou, ainda, a ausência de quaisquer formas de supervisão de estágio em cinco IES: nas três anteriormente citadas e em outras duas privadas. Soma-se a essa precariedade a transformação, em duas IES privadas, do estágio curricular obrigatório em um estágio profissional remunerado (ou não), em parceria das IES com empresas terceirizadas que se dedicam a essa atividade, com a abstenção do compromisso obrigatório legal de supervisão e, consequentemente, sem relação direta com o curso que oferecem.

Essa grave desobediência legal é intensificada no contexto dos avanços neoliberais de precarização das condições de trabalho dos docentes da Educação Básica, em especial no segmento da EI dos sistemas privados e públicos, que substituem professores licenciados em Pedagogia por estagiários que ainda não concluíram sua formação e, assim, são contratados precariamente, sem qualquer direito trabalhista, como férias, carteira assinada e outros.

Em duas IES públicas, apesar de o Estágio Supervisionado ser componente obrigatório em seus respectivos PPCs e de a instituição contar com professores supervisores específicos para essa finalidade, observamos que carece de fortalecimento institucional, além de não apresentar relação sistemática com as escolas de Educação Básica.

Ao tornar marginais as ações de estágio supervisionado, os cursos de Pedagogia perdem excelente oportunidade de corresponsabilizar os docentes do curso, os estudantes e os profissionais das escolas de Educação Básica com a formação de qualidade dos futuros professores, bem como de tornar as aprendizagens nessa área fundamentais para a organização do curso, considerando-se, do mesmo modo, a dimensão profissional de ser pedagogo/professor.

Por outro lado, encontramos quatro IES, quatro públicas e uma privada sem fins lucrativos, nas quais o estágio é assumido coletivamente no interior do curso, tanto por seus docentes como por coordenadores, como um processo

real de imersão no campo profissional da docência e da gestão, o que certamente contribuirá para um avanço na qualidade da formação dos estudantes do curso, de seus professores e dos professores-gestores das escolas-campo.

A forte relação institucional com as escolas-campo, a preocupação com o estágio em várias disciplinas e a articulação do estágio com a prática, aspectos percebidos nos relatos dos entrevistados dessas quatro IES parecem-nos profícuas no sentido de o estágio romper com a dicotomia teoria e prática, partir da realidade existente nas escolas, tomando-a como objeto de pesquisa do conjunto de disciplinas para, no retorno a ela, propor caminhos de superação.

Nesse sentido, e de acordo com Pimenta e Lima (2017), o Estágio Curricular Supervisionado poderia se constituir como eixo articulador das disciplinas e atividades pedagógicas dos cursos de formação de professores desde o início do curso, tendo a pesquisa como método de formação da capacidade de pensar de todos os sujeitos envolvidos. As autoras referidas ressaltam que os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas, porque nelas está a maioria das crianças e professores da população brasileira, que, não por acaso, pertencem aos segmentos aos quais o direito à educação escolarizada tem sido historicamente negado: pobres, de periferias, imigrantes, negros, indígenas, que formam a diversidade cultural de nosso País.

Sobre Conteúdos e Metodologias Específicos da EI e dos Aief: achados

Nessa categoria, indagamos se os cursos estão organizados para desenvolver um currículo interdisciplinar e integrador das diferentes áreas do conhecimento.

Dado que os cursos de Pedagogia são legalmente responsáveis pela formação de professores polivalentes para a EI e os Aief, que terão sob sua responsabilidade a mobilização de conhecimentos de várias áreas, na perspectiva da formação humana integral das crianças, como os cursos de Pedagogia das IES pesquisadas os consideram na formação de seus estudantes, futuros professores? Como estão inseridos nos PPCs? E nas atividades pedagógicas em geral?

O que transpareceu na análise dessa categoria foi a preocupação com a apropriação, pelos futuros egressos do curso de Pedagogia, dos conteúdos e das metodologias das disciplinas específicas que ocupam, em geral, pouco mais de um terço do total de disciplinas das matrizes curriculares dos cursos, considerada ainda insuficiente, conforme os relatos dos entrevistados, ficando marcada a ideia do exercício da polivalência como algo desarticulado e fragmentado dos componentes curriculares do curso, assinalada pela lógica disciplinar, ideia que ganha corpo na forma como as matrizes curriculares dos cursos estão estruturadas, sem conexão e diálogo entre as várias disciplinas específicas, as atividades teórico-práticas e o estágio. Superar essa concepção significa assumir a polivalência como atitude profissional docente capaz de articular uma complexa relação de experiências, conhecimentos e informações de diferentes áreas de conhecimento de modo interdisciplinar (Lima, 2007).

Além desse aspecto, cumpre lembrar que a insuficiência ou a ausência de estudos do campo da Pedagogia nos cursos de Pedagogia, pela forma fragmentada da organização dos mesmos contribui ainda mais para sua fragilidade. Imaginemos, de forma análoga, um curso de Física que não estuda o campo da Física (Silva Júnior, 2015). Parece-nos que isso acontece com os cursos de Pedagogia.

Na pesquisa, embora as ações interdisciplinares concernentes aos conteúdos e às metodologias da EI e dos Aief não tenham sido relatadas, os coordenadores marcaram um esforço, notadamente das IES públicas e de uma das IES sem fins lucrativos, por oferecer as disciplinas de conteúdos e metodologias específicas em forma de projetos integrados, eixos integradores ou mesmo tendo o estágio como elemento de integração. Tal constituição curricular, pautada por ações integradoras alicerçadas em atividades teórico-práticas e fortemente voltadas para uma aproximação da realidade escolar, sinalizam, nesse aspecto, a nosso ver, indícios de inovação.

Sobre as Ações Integradoras/Interdisciplinaridade: os achados

Quanto às ações integradoras ou interdisciplinares no interior dos cursos, foi possível constatar que, apesar de praticamente inexistirem PPC que rompam com a estrutura disciplinar nos cursos, há nas IES públicas e nas privadas sem fins lucrativos experiências em andamento que caminham na perspectiva de uma integração curricular. Essas ações transcorrem, por exemplo, por meio da criação de eixos temáticos que transitam pelos diferentes períodos dos cursos, com os quais se aborda um mesmo assunto em diferentes enfoques disciplinares, e também estão presentes de modo profícuo na supervisão do estágio curricular obrigatório. Nas IES que sinalizam avanços na área do estágio, foi possível averiguar como se firma um vínculo institucional com as escolas-campo de modo a permitir efetivamente as condições orgânicas necessárias para concretizar-se um programa de compartilhamento pela formação dos futuros professores polivalentes de forma corresponsável. Outro indício de inovação sobre essa categoria é o vínculo orgânico de uma disciplina de supervisão de estágio com outras disciplinas voltadas para o exercício da docência, em especial com as metodologias ou didáticas específicas. Assim, ao mesmo tempo que o estagiário vivencia as atividades docentes na escola-campo, a IES designa em seu PPC um professor específico para acompanhar essa vivência e orienta que as práticas vivenciadas sejam objeto de diálogo com o conhecimento e entre pares, além da discussão também nas aulas dos professores das demais disciplinas.

Outras três iniciativas nessa área de ações integradoras e ou interdisciplinares foram identificadas:

- 1) Reuniões entre os professores das IES para o planejamento coletivo das atividades do curso.
- 2) Criação de uma disciplina articuladora, de modo a facilitar o diálogo e a integração de seus conteúdos.

- 3) Projetos temáticos interdisciplinares, que articulam e recuperam os conteúdos estudados por várias disciplinas, seguidos de intervenção prática em espaços escolares.

Sobre a Didática: os achados

Como a área de didática está sendo proposta e desenvolvida nos cursos?

Em decorrência das análises críticas na área de didática, cada vez mais os estudiosos têm mostrado sua importância e suas possibilidades transformadoras nos cursos de formação de professores, como: Veiga (1988), Martins (1998), Libâneo (2014), Oliveira (1992), Pimenta (1997; 2015), Azzi e Caldeira (1997) e Candau (1997). A valorização desse campo de estudos e como disciplina na formação de professores se mostra cada vez mais necessária. Com o respaldo na didática crítica (Pimenta, 2018), a disciplina Didática possibilita compreender os contextos nos quais ocorre a atividade docente e contribui para formar os professores na perspectiva de se compreenderem nesses contextos e de desenvolverem um ensino necessário à inserção crítica de alunos na sociedade.

Embora ressaltemos a essencialidade da disciplina de Didática na formação dos professores, verificamos que apenas a garantia de pelo menos oitenta horas para a disciplina constatada em três IES, uma pública e duas privadas, não se apresentou como indício de inovação por não atender às necessidades formativas do professor intelectual crítico pela falta de diálogo com as demais disciplinas e de construção de postura investigativa no sentido dessa compreensão da realidade e busca por formas de superação. Nos relatos dos coordenadores dessas IES, não foi possível identificar preocupações de relacionar as disciplinas de Didática com a pesquisa ou de haver articulação entre teoria e prática.

Também verificamos, em duas IES privadas, a persistência da concepção de didática em uma visão meramente instrumental, em uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar.

Por outro lado, constatamos aspectos que revelam indícios de inovação ou transgressões em quatro IES públicas e em uma privada sem fins lucrativos. Tais indícios se expressam na articulação das disciplinas Didática e Metodologias em duas IES públicas. Em uma delas, os indícios de inovação puderam ser confirmados pelo seguinte aspecto: apresenta atividades de articulação teoria e prática, permeada pela pesquisa e pela formação política. Em uma terceira IES pública, o estágio é articulado a uma das disciplinas de Didática. Em outra pública, o curso é organizado em eixos norteadores – docência, pesquisa e gestão democrática – com pesquisa na formação de uma atitude investigativa com vistas à gestão democrática na escola e na sala de aula. Em uma IES privada sem fins lucrativos, a disciplina de Didática é assumida como eixo norteador da formação do professor, expressando o ensino como núcleo central do trabalho docente. Nessa instituição, inclusive, o ensino é compreendido em sua multidimensionalidade, com destaque para a dimensão interpessoal dos processos de ensino. Esses indícios captados nos PPCs e nas palavras dos coordenadores entrevistados sugerem que tais cursos caminham no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática; de valorizar a pesquisa como postura investigativa, favorecendo a reflexão crítica; de valorizar a gestão democrática participativa na formação dos pedagogos e professores; e de valorizar as dimensões subjetivas das relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Sobre as Atividades de Pesquisa: os achados

Qual é o espaço destinado para as atividades de pesquisa nos cursos de Pedagogia? Como tem sido proposta a formação nessa área?

Entendemos que a pesquisa pode ser um indício de inovação por apresentar-se como princípio formativo do curso, porque, como produção de conhecimentos, contribui para a formação de uma atitude política de pensar a práxis e transformá-la. Portanto, trazer a atitude investigativa nos cursos de

formação é superar o viés meramente tecnicista de instrumentalização, como por vezes praticada sob a égide neoliberal.

Para realizar as análises, organizamos os dados obtidos em três subcategorias: formação para a pesquisa; pesquisa como princípio formativo; e ausência de pesquisa. Entre as doze IES pesquisadas, dez apresentam atividades de pesquisa.

Duas IES privadas não apresentam nenhuma atividade de pesquisa nos cursos que oferecem. Duas IES públicas apresentam atividades restritas ao enfoque técnico-instrumental. As oito demais, quatro privadas e quatro públicas, apresentam avanços no tratamento dessas atividades como princípio formativo.

Entre as IES que consideram a pesquisa em seus respectivos PPCs, algumas delas o fazem em atividades associadas às disciplinas de Metodologia Científica, à participação em grupos de pesquisa e à realização de iniciação científica – por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia –, o que pode significar aproximação ao modo técnico-instrumental. Em outras cinco IES, nos PPCs de três IES públicas e duas privadas, concebem a pesquisa como espaço do pensamento dialético, como princípio formativo. Essas últimas, que configuraram as que mais avançaram na definição dessa atividade como princípio formativo na perspectiva emancipatória, mostraram também que concebem o professor como intelectual crítico-reflexivo e o pesquisar como um exercício do pensamento dialético. Nesse sentido, associam pesquisa e ensino, superam a dicotomia teoria e prática e articulam as ações externas e internas à escola básica e à IES e, ainda, assumem essa escola como objeto de reflexão. Para tanto, concentram a totalidade de seus professores na atividade de pesquisar.

Das duas IES que relataram não trabalhar com atividades de pesquisa, uma delas faz parte de um dos maiores CE atualmente existentes no País, com matriz curricular padronizada e procedimentos de estágio e pesquisa estritamente burocráticos, sem articulação com a totalidade do currículo. Esse

dado é bastante preocupante, porque não se leva em consideração os diferentes contextos de formação e não se apresenta o compromisso com a formação do professor em uma perspectiva emancipatória, levando-nos a concluir que uma quantidade muito significativa de professores está sendo formada para uma prática tecnicista. De qualquer modo, os dois cursos oferecem disciplinas na área de Metodologia Científica, atendendo formalmente às DCNs do curso de Pedagogia.

Principais Achados

Em relação às perguntas norteadoras da pesquisa, concluímos o que segue.

- Como os cursos de Pedagogia das IES públicas e privadas do Estado de São Paulo estão organizados para responder às DCNs de Pedagogia?

A organização dominante é a disciplinar com tentativas de diálogo entre as disciplinas e em algumas atividades dos cursos, em um esforço de rompimento com a lógica disciplinar (que parece ser de difícil superação por uma base secular predominante de dissociação entre teoria e prática, de ausência ou insuficiência de trabalho coletivo dos docentes, de não se assumir a dimensão profissional da formação nesses cursos, entre outros fatores). Observa-se um esforço das IES em superar (de diferentes formas) nos cursos a lógica de que a teoria precede a prática, na tentativa de evitar polarizações do tipo praticismo *versus* teoricismo.

- Quais aspectos da formação do professor polivalente estão sendo priorizados?

Os aspectos priorizados vinculam-se à formação para a docência, observando-se ainda dispersão curricular predominantemente das áreas de conhecimento relativas ao currículo dos Aief, em uma lógica de organização escolar hierarquizada por áreas de conhecimento, contrastando com a lógica

de organização integrada e de educação e cuidados da infância. Os aspectos relativos à EI, de maneira geral, ficam restritos às disciplinas dessa área nos cursos, sem interfaces em seu conjunto. Primeiramente a compreensão sobre quem são as crianças pequenas e muito pequenas em ambientes institucionais e a produção de conhecimento existente nesse campo de estudos, seria necessária, assim como o equilíbrio sobre as formas de entendimento do trabalho que tais seres de tenra idade requerem: de zero a três anos, de quatro e cinco anos e de seis a dez anos – precisaria ser construído nesses cursos (Gomes, 2018).

– Como as áreas de Didática e de Metodologias do Ensino estão organizadas nos cursos?

A Didática apresenta-se em alguns cursos em uma perspectiva normativa e, em outros, com baixa carga horária, pouco diálogo com as demais disciplinas, não provendo os necessários conhecimentos teóricos ao futuro professor pesquisador da própria prática. Por outro lado, observamos indícios de inovação no sentido de romper com a dicotomia entre teoria e prática, estimulando nos futuros professores uma postura investigativa da prática, integrando estágio à disciplina de Didática ou compreendendo-a como fio condutor da formação docente, por meio de diálogo com outras, especialmente com as metodologias de ensino.

– Os cursos têm apresentado currículo interdisciplinar e integrador das diferentes áreas de conhecimento?

Dos cursos pesquisados, há tentativas de integração, mas somente um curso apresenta estrutura modular e temática. As integrações, quando ocorrem, organizam-se por áreas, projetos ou atividades.

– As características de inovação assumidas na pesquisa se fazem presentes na formação do professor polivalente de EI e Aief?

Nas IES públicas, percebe-se que a maioria dos indícios de inovação que guiaram o estudo está presente, ao contrário do que ocorre nas IES

privadas, especialmente naquelas mantidas pelos CE. Porém em todas as IES, pelo depoimento de seus coordenadores de curso, foi possível perceber que, por diferentes caminhos, eles têm procurado enfrentar as adversidades de seus contextos, o que nos permite concluir que há reinvenções educacionais ou transgressões importantes sendo gestadas na formação do professor polivalente nos cursos estudados; em especial, quando os indícios de inovação são fruto do trabalho coletivo de professores com o apoio institucional, na contramão dos modelos preestabelecidos a eles impostos em algumas delas.

6. Considerações finais

Nas IES públicas (em maior número) e nas privadas sem fins lucrativos (em menor número), percebemos a presença maior ou menor dos seguintes importantes indícios de inovação: a gestão participativa, que fomenta o protagonismo e a autonomia docente; ações transgressoras que buscam reconfigurar os saberes superando a lógica de precedência da teoria em relação à prática – ou vice-versa; busca de um currículo orgânico entre concepção, desenvolvimento e avaliação, valorização das dimensões subjetivas das relações entre sujeitos e conhecimentos e o estímulo à participação e à produção intelectual dos estudantes, superando processos repetitivos.

Nas IES privadas dos CE, esses indícios estão ausentes; nas IES sem fins lucrativos tais indícios são tênues.

Considerando que a maioria dos docentes no Brasil é formada em instituições privadas, que detêm 62% das matrículas, conforme dados do Inep/CES (Inep, 2017) – em sua maioria organizadas como faculdades, e não como universidades, podemos concluir que os estudantes de Pedagogia no Brasil, em geral, possuem poucas oportunidades de vivenciar processos de gestão

democrática, de acompanhamento curricular desde sua concepção, seu desenvolvimento e sua avaliação, assim como de usufruir estruturas curriculares integradas e integradoras, necessárias às práticas profissionais que lhes serão requeridas no campo profissional, como professores polivalentes. Reforçamos que se torna preocupante, especialmente, a avassaladora presença dos CE nos cursos de licenciatura em Pedagogia e da qualidade duvidosa desses cursos, assim como o tratamento benevolente dos órgãos reguladores que não limitam tais ações, reforçando a convivência do tratamento da educação como mercadoria, ressaltando a polarização da natureza pública e privada da Educação.

Outro aspecto a considerar é o perfil atual do estudante do curso de Pedagogia. Saber quem são, quais são os estratos sociais de origem desses sujeitos, o repertório cultural que trazem, a feminização do magistério, as dimensões intergeracionais, a “vocação” para a profissão docente, a visão de mundo que carregam, quais esperanças que os animam (entre outros temas) – entendemos que são itens importantes a figurar nos PPCs, auxiliando no entendimento do processo de formação de identidades profissionais e na maneira como os professores formadores vão atuar com esse público – que está se modificando nas últimas décadas.

Por outro lado, a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, própria das universidades, nem sempre se faz presente nos currículos vividos, dada a tradicional subordinação do ensino à pesquisa, o que dificulta a superação das lógicas de fragmentação dominantes conhecidas e praticadas tradicionalmente pela maioria dos docentes e discentes. A separação entre as atividades de pesquisa e ensino dificilmente possibilitará uma formação de professores crítico-reflexivos e pesquisadores da práxis educativa docente que realiza e que se realiza nas escolas de EI e dos Aief.

Apesar dos indícios de inovação encontrados, os dados não nos permitem afirmar se, de fato, o processo de integração curricular ou de interdisciplinaridade – que seria básico para a formação polivalente dos futuros professores,

representa atitudes interdisciplinares construídas por parte dos profissionais que desenvolvem as ações formativas nesses cursos. Tal afirmação só seria possível com o uso de outros instrumentos de pesquisa, em especial, com observação sistemática na forma como os currículos dessas IES se concretizam, para além das organizações curriculares.

No caso dos estágios supervisionados, foram identificadas inúmeras ações nas IES públicas e nas privadas sem fins lucrativos que superam a lógica burocrática e cartorial presente nos CE.

Compreendendo as contradições das políticas que envolvem as instituições, os achados da pesquisa mostram que a lógica disciplinar predomina na organização dos cursos, o que nos faz refletir sobre as dificuldades para que nelas sejam vivenciadas as atividades de integração e interdisciplinaridade necessárias ao exercício da docência polivalente nos Aief e na EI. Nas IES privadas dos CE, que operam na lógica da educação como mercadoria, essas preocupações nem sequer se fazem presentes.

Os dados da pesquisa permitem-nos concluir – de forma inequívoca – que nas IES públicas estão os cursos que apresentam a maioria das categorias que definimos como indícios de inovação, com cursos que vislumbram perspectivas de superar a lógica predominantemente disciplinar, com caminhos alternativos que ampliam as experiências dos estudantes, que envolvem coletivamente os professores dos cursos que se organizam de forma mais flexível e comprometidos com a qualidade da Educação (básica e superior), o que é favorecido, sobretudo, pelas condições de trabalho e de carreira dos professores mais favoráveis, se comparadas às das IES privadas.

Por isso, é importante destacar os riscos que essas instituições correm com as políticas que impõem atualmente limites orçamentários, como a Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016) que congela os investimentos públicos pelo período de vinte anos, com consequências alarmantes para as Políticas Sociais, em especial, as Políticas Educacionais, acrescido dos ataques recorrentes sofridos pela Educação nos últimos tempos no País.

Segundo Campello (2018), essa medida se configura como um enorme retrocesso em relação aos avanços observados nessas áreas, levados a efeito pelo governo federal, no período de 2003 a 2015, como as Políticas de Indução de Formação de Professores, a ampliação de vagas no ensino superior e os programas de transferência de renda, que trouxeram possibilidades de rompimento intergeracional da pobreza, além de outros aspectos.

Também encontramos informações surpreendentes nos casos de rompimento com modelos anteriores de separação entre teoria e prática, mesmo em cursos disciplinares, quando assumem coletivamente a dimensão profissional da formação do professor na forma de projetos que dimensionam a relação com escolas públicas de Educação Básica desde o início do curso.

Em síntese, como vimos, um programa de formação de professores de efetiva qualidade social e pública requer condições estruturais efetivas para desenvolver a unidade teoria e prática. Para tanto, é fundamental o tempo de dedicação dos docentes das IES no planejamento de todas as ações voltadas para a formação do futuro professor polivalente, inclusive para construírem juntos uma base comum de entendimento do que é substancial, do ponto de vista profissional. Assim, destacamos a importância que assumem as equipes diretivas dos cursos ao garantirem, por meio de gestão democrática, a construção coletiva dos PPCs. Nesse sentido, a grande rotatividade entre coordenadores e de docentes nas IES privadas é prejudicial à continuidade do aprimoramento dos currículos e, sobretudo, da permanente avaliação formativa de suas ações.

O currículo do curso em seu todo, no dizer de Pimenta (2007), precisa captar na práxis existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, as contradições, possibilitando que se “veja” o processo de ensino-aprendizagem – núcleo do trabalho do professor – no conjunto das relações sociais, para aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais. O método que ressalta as contradições permite ver

não só o que precisa mudar, mas para onde e como mudar, o que nos parece ser o eixo de formação de professores polivalentes.

No atual contexto em que os cursos de licenciatura, aí incluída a licenciatura em Pedagogia, passam por modificações para atendimento das novas DCNs de Formação Inicial e Continuada de Professores – Resolução n. 2/2015 CNE, (Brasil, 2015) e do atendimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), cabe indagar: até que ponto essas medidas aprofundarão os problemas identificados? Até que ponto os docentes dos cursos analisados terão condições no exercício de sua autonomia de analisar criticamente o que nelas dificulta e o que favorece uma formação inovadora emancipatória de professores polivalentes?

Intencionamos que os resultados aqui apresentados possam colaborar com o encaminhamento dessas questões, com a melhoria da qualidade da formação de professores na definição de políticas públicas curriculares, assim como na organização do trabalho pedagógico das IES que pretendam ampliar seu compromisso com a formação do professor polivalente para a EI e Aief, com vistas à formação de um profissional pesquisador, autônomo e emancipado intelectualmente e contribuir para minimizar as profundas desigualdades presentes nos sistemas educativos e para a real democratização da escola pública. Destacamos prioritariamente a esfera pública, responsável por cerca de 81% (40 milhões) do total de 49 milhões de crianças e jovens do País da Educação Básica, segundo o Censo Escolar de 2017 (Inep, 2018).

Esperamos também que novas pesquisas sejam realizadas com outras abordagens metodológicas ou similares à abordagem aqui utilizada, podendo alcançar as práticas dos cursos de Pedagogia, uma vez que a pesquisa que apresentamos limitou-se à análise de documentos e relatos de coordenadores de cursos, com o foco na formação de professores para a EI e Aief, de forma a ampliar o conhecimento da realidade desses cursos em outras localidades do País, revelando outros cenários e outras possibilidades formativas.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JR., Celestino Alves da Silva (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 1– 62. v. 4.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AZZI, Sandra; CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 97-128.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: CNE, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

CAMPELLO, Tereza; GENTILI, Pablo; RODRIGUES, Monica; HOEWELL,

Gabriel Rizzo. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, p. 54-66, nov. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe3/0103-1104-sdeb-42-spe03-0054.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Elisa; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 71-96.

COUTO, Ligia Paula. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 61-96.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIA, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza. EdUECE. 2015. p. 1-17. v. 4.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à praxis educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Dissertação analisa grupo empresarial. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*. [S.l.], 15 dez. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/15/dissertacao-analisa-grupo-empresarial/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. São Paulo: Vozes, 2000.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades*. Santos: Editora Universidade Leopoldianum, 2018.

GUIMARÃES, Cátia; MATHIAS, Maíra. Inovação. *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, Rio de Janeiro, a. VIII, n. 44, p. 29-30, mar./abr. 2016.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da Educação. *Curriculo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 3, n 2, p. 24-59, jul./dez, 2003.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar de 2017*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: portal. inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/. Acesso em: 10 jun. 2018.

LEITE, Denise. Desafios para inovação pedagógica na universidade do século XXI. *Revista da Faeuba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, p. 29-39, 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC. *Ensino em Revista: Dossiê Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 43-74.

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.

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MEC E INEP DIVULGAM RESULTADOS DO ENADE 2017 E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-enade-2017-e-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/21206. Acesso em: 10 maio 2019.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus. 1997. p. 37-70.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnismo neoliberal. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018. *Anais...* Salvador, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 10 maio 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de Licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 54-68.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi (Coords.). 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. São Paulo, 2014. *Relatório Técnico* (Pesquisa Coletiva – Educação) – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe). Vários autores. Catalogação na Publicação. Serviço de Biblioteca e Documentação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014. 45 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

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

SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A. *Profissão docente na educação superior: a docência no Ensino Superior e as influências dos campos científicos*. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-152.

SINGER, Helena. Educação hoje: possibilidades de transformar o modelo educacional vigente. *XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e 37th Ispa Conference*, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aOo1BLgCPc>. Acesso em: 10 maio 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

VÁZQUEZ, Adólfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 nov. 2014.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus. 1988.