



POLÍTICAS CURRICULARES E EXPANSÃO DE CURSOS DE PEDAGOGIA: SENTIDOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

CURRICULAR POLICIES AND EXPANSION OF PEDAGOGY COURSES: THE MEANING OF TEACHER EDUCATION

POLÍTICAS CURRICULARES Y EXPANSIÓN DE CURSOS DE PEDAGOGÍA: SENTIDOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

Isaneide Domingues¹

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati²

Resumo: Objetiva-se indicar sentidos dados à formação de professores nos cursos presenciais de Pedagogia, a partir da análise de 144 matrizes curriculares, realizada em pesquisa coletiva, no âmbito do GEPEFE-FEUSP. Analisam-se aspectos da expansão destes cursos, a partir de 1996. Fundamenta-se nas concepções de aprendizagem como construção individual e contextualizada e na importância dos conhecimentos teóricos e práticos para a formação dos professores. Conclui-se que, neste recorte, os cursos apresentam sinais de fragmentação e de indefinição dos conhecimentos específicos, que se relaciona às políticas de expansão adotadas e às DCNs de Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação inicial docente. Matrizes curriculares. DCNs.

Abstract: This article indicates the various meanings teacher training has been receiving in face-to-face Pedagogy courses, through the analysis of 144 curricular matrixes undertaken by GEPEFE-FEUSP research group. It analyses aspects of the expansion of these courses from 1996 onwards, focusing on the importance of practical and theoretical knowledge to the teacher training. As a conclusion, we noticed fragmentation and blurred definitions when concerning to specific knowledge, aspect that correlates to both the expansion policies adopted and to the Pedagogical DCNs.

Keywords: Pedagogy. Initial formation. Curricular matrixes. DCNs.

Resumen: Se pretende indicar sentidos dados a la formación de profesores en los cursos presenciales de Pedagogía, desde el análisis de 144 matrices curriculares, realizada en investigación colectiva. Analiza aspectos de la expansión de estos cursos, a partir de 1996. Se fundamenta en las concepciones de aprendizaje como construcción individual y contextualizada, en la importancia de los conocimientos teóricos y prácticos para la formación de los profesores. Concluye que, en este recorte, los cursos presentan señales de fragmentación y de indefinición de los conocimientos, que se relaciona con las políticas de expansión y las DCNs de Pedagogía.

Palabras-clave: Pedagogía. Formación inicial docente. Matrices curriculares. DCNs.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educador. E-mail: isandomin@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educador. E-mail: valerabelletati@gmail.com

Introdução

Os problemas da educação básica no nosso país não estão circunscritos a um único motivo, resultam de vários fatores dos quais podemos citar: um processo tardio de universalização da educação; a falta de vontade política que se reflete nos baixos investimentos financeiros na educação; a fragilidade de entidades de classe; a ineficácia da legislação e as políticas de formação de professores que favorecem a privatização e a consolidação de projetos pouco comprometidos com a qualidade social, aspectos que interferem em todos os âmbitos nos quais a educação escolar se insere.

Nesse contexto embrenham-se as discussões e debates específicos sobre a formação inicial dos professores para os primeiros anos da educação básica, que tem se constituído em pauta permanente na sociedade brasileira. Mesmo sob perspectivas distintas, os órgãos oficiais, as universidades, os sindicatos, os professores e a sociedade, de modo geral, concordam que é preciso formar melhor os professores que atuarão nos primeiros anos da educação básica.

Aqui reside o ponto nodal deste artigo, ou seja, refletir acerca do sentido atribuído pelos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia à formação docente, fundando-se na relação de sentidos e currículo:

Os diferentes sentidos dados historicamente à pedagogia e ao curso de pedagogia materializados no currículo expressam [...] abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito e reportam-se às questões epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre a modernidade (AGUIAR et al, 2006, p.821).

Referimo-nos ao “sentido” da formação do professor, pensando particularmente, na ideia do profissional que se pretende formar, ou pelo menos naquela anunciada. Nesta perspectiva é que retomamos a organização das matrizes curriculares de cursos presenciais de Pedagogia, estudadas em pesquisa recente, considerando-as como documentos que retratam um discurso situado sobre formação inicial docente. Não é a única leitura possível, nem a que encerra todos os determinantes e condições, mas um olhar que partilhado, espera-se produzir novos/outros olhares. Acrescentamos que não falamos do “sentido” como acabado, mas de “um sentido” ainda em construção, pois com Freire (1998) entendemos que “[...] a história é



tempo de possibilidades e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 1998, p. 21, grifos do autor).

Os sentidos do que é ser professor dos anos iniciais da educação básica são transparecidos na forma de organização do currículo, bem como no desenvolvimento dos cursos de Pedagogia. As matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, delineadas à luz das políticas de formação definidas nos âmbitos nacional e estadual, revelam componentes da função do ensino, pendendo para duas concepções não necessariamente excludentes. Por um lado, nas estruturas curriculares, estes saberes profissionais expressam-se predominantemente vinculados aos saberes disciplinares, cujo sentido está no preparo ‘prático’ para o ensino de conteúdo. Por outro, pautando-se mais na concepção de trabalho docente como ação política, têm sua ênfase voltada às disciplinas de fundamentos (sociologia, psicologia, filosofia etc.).

Entendemos que o professor necessita do conhecimento dos conteúdos a ensinar e do conhecimento pedagógico prático e teórico. Pois o conhecimento teórico possibilita a conscientização do papel político da prática docente e o conhecimento prático expressa a teoria que a ele subjaz. O professor precisa ter clareza da teoria que sustenta sua prática, da função do ensino, para contribuir conscientemente como transformador da própria prática e da sociedade.

Com a intenção de captar e refletir de forma mais profunda o universo dos cursos de licenciatura em Pedagogia do estado de São Paulo, foi realizada uma pesquisa entre 2012 e 2014, “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 Paulo³”, de cunho quanti/qualitativo, pautada pela análise documental das matrizes curriculares de instituições de ensino superior, postadas em seus sítios ou cedidas aos pesquisadores.

A investigação realizada no Estado de São Paulo examinou 144 matrizes curriculares de instituições públicas e privadas. Inicialmente em consulta ao sistema e-Mec foram

³ O relatório de pesquisa foi posteriormente publicado como artigo na Revista Educação e Pesquisa, v.43, n.1, p.15-30, jan./mar. 2017. Todos os seus autores são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP).



localizados 283 cursos de Pedagogia em atividade no Estado de São Paulo, dos quais 30 cursos não estavam sendo oferecidos no momento da consulta, reduzindo para 253 os cursos em funcionamento. Destes, 109 cursos não disponibilizaram suas matrizes curriculares, nem pela internet, nem após contato telefônicos e e-mails.

Neste artigo buscamos refletir, a partir da referida pesquisa coletiva, da qual participamos como pesquisadoras, sobre o sentido que hoje tomam os cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia.

A temática será abordada neste texto em três tópicos: o primeiro busca tratar sobre o expansão dos cursos presenciais de Pedagogia e seu reflexo na formação docente, o segundo pretende trazer à tona, a discussão sobre o sentido da ênfase na prática em detrimento da relação teoria e prática e no terceiro, abordamos as mudanças definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) – Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015. Refletimos sobre as contribuições da formação no curso de Pedagogia no intuito de que os futuros professores saibam lidar criticamente com as diversas realidades pedagógicas das instituições de trabalho, renunciadas no horizonte profissional destes estudantes, revertendo num trabalho pedagógico cuja prática não se restringe ao seu aspecto técnico.

Reflexos das políticas recentes de expansão dos cursos de licenciatura em Pedagogia no sentido da formação do docente

A expansão da educação superior no Brasil iniciou-se no final dos anos 60 do século XX, com ampliação tanto de instituições públicas como privadas, embora estas últimas tenham crescido muito mais, passando o atendimento, neste nível de ensino, a ser majoritariamente por instituições privadas nos anos 70, no modelo de instituições isoladas. Nos anos 80 daquele século, ocorreu um crescimento do modelo universitário, que confere maior autonomia, permitindo a rápida adaptação do setor privado às demandas que permeiam o mercado do ensino superior (Belletati, 2011).



Nos anos 90, o Decreto nº 2.306/97 reconhece a educação superior como bem de serviço comercializável, consolidando a privatização deste nível de educação no país (Dourado; Oliveira; Catani, 2003).

Neste contexto de ampliação da educação superior no Brasil, marcado pelos cenários históricos e econômicos, nas últimas décadas têm-se multiplicado, também, os cursos de licenciatura em Pedagogia, principalmente após a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 constante em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 1).

Com base nos dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior (sítio do INEP), dos anos 1996, 2006 e 2016, respectivamente, ano da publicação da LDBEN/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura de 2006 e os dados mais recentes disponíveis, construímos a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Crescimento dos Cursos Presenciais de Educação Superior em geral e de Cursos de Pedagogia – Brasil: 1996/2006/2016

Cursos	Ano			Crescimento (%)	
	1996	2006	2016	1996-2006	2006-2016
Cursos em geral	6.644	22.101	32.028	233	45
Cursos de Pedagogia	513	1.562	1.548	204	-0,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior 1996/2006/2016 – INEP

A comparação entre os dados de 1996 e 2006 indica que ocorreu uma ampliação de cursos totais presenciais de educação superior no Brasil (233%) e de cursos presenciais de Pedagogia (204%) muito maior do que podemos observar no confronto dos dados entre 2006 e 2016, havendo neste, uma diminuição dos cursos de Pedagogia (-0,9%), apesar do crescimento de cerca de 45% no total de cursos de graduação brasileiros. Fica clara a ampliação de cursos de Pedagogia no período subsequente à publicação da LDBEN/96, ainda que inferior ao total de cursos, e seu decréscimo no período seguinte.



Tabela 2: Crescimento das Matrículas na Educação Superior segundo a natureza administrativa – Brasil: 1996/2006/2016

Matrículas	Ano			Crescimento %		
	1996	2006	2016	1996-2006	2006-2016	
Total	1.868.529	4.676.646	6.633.545	150	42	
Natureza Administrativa	Pública	735.427	1.209.304	1.823.752	64	51
	Privada*	1.133.102	3.467.342	4.809.793	206	39

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior 1996/2006/2016 – INEP

* Privada inclui comunitárias e confessionais.

O crescimento de matrículas nos dois períodos é proporcionalmente menor que o crescimento de cursos (tabela 1), indicando a proliferação destes. Quanto ao número de matrículas, esse cresceu muito mais nas instituições privadas e, assim como ocorreu com os cursos, o crescimento foi maior na comparação entre o primeiro (1996-2006) e o segundo período (2006-2016).

Tabela 3: Crescimento das matrículas nos cursos presenciais de Pedagogia segundo naturezas administrativa e acadêmicas - Brasil: 1996/2006/2016

Matrículas em cursos presenciais de Pedagogia	Ano			Crescimento %		
	1996	2006	2016	1996-2006	2006-2016	
Total	123.700	281.172	313.318	127	11	
Natureza administrativa	Pública	53.670	106.086	101.910	98	-4
	Privada*	70.030	175.086	211.408	150	21
Natureza acadêmica	Universidade	68.457	168.728	136.733	146	-19
	Demais	55.243	112.444	176.585	104	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior 1996/2006/2016 – INEP.

* Privada inclui comunitárias e confessionais.

O número de matrículas nos cursos presenciais de Pedagogia em 2006 representou 127% de crescimento em relação ao de 1996, bastante superior ao registro do crescimento obtido no confronto de dados entre 2006 e 2016 (11%). Tal diminuição foi maior nas



universidades e instituições públicas que tiveram decréscimo do número de cursos em relação à 2006.

Dos dados das tabelas 1, 2 e 3, verifica-se que: 1) houve substancial expansão (em números absolutos e percentuais) dos cursos presenciais de educação superior no Brasil e de cursos de Pedagogia no primeiro período em comparação com o segundo; 2) entre 1996 e 2006, o crescimento de matrículas totais nas instituições públicas (64%) foi proporcionalmente menor que o crescimento de matrículas nos cursos presenciais de Pedagogia (98%), apontando a priorização dada por estas instituições à formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, o que não se mantém no período seguinte que apresenta acréscimo nas matrículas totais dos cursos (51%) e decréscimo nas matrículas nos cursos de Pedagogia (-4%); 3) as matrículas em cursos de Pedagogia que ocorreram majoritariamente em universidades no primeiro período adversamente passaram a ser predominantemente em instituições não universitárias 4) o atendimento se manteve predominantemente em instituições privadas nos dois períodos.

Contraopondo-se os números de 2006 e 2016, percebe-se que as instituições públicas diminuíram o número de matrículas em cursos presenciais de Pedagogia em 2016: de 106.000 para 102.000, o que não ocorreu nos seus demais cursos, cujas matrículas aumentaram em cerca de 600.000 (de 1.209.304 aumentou para 1.823.752), de acordo com a Tabela 2. Nas instituições privadas, o número de matrículas em cursos presenciais de Pedagogia, cresceu em mais de 36.000 (de 175.086 para 211,408). Então, não se trata de ausência de demanda. É possível pensar que os dados indicariam que, no referido período, as instituições públicas, especialmente as estaduais, deram menor prioridade aos cursos presenciais de Pedagogia, que formam o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre a diminuição de matrículas nas instituições públicas, esclarecemos que, segundo dados do INEP, em 2006, do total de 281.172 matrículas em cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, 36.892 matrículas ocorreram nas instituições federais e 63.867 nas estaduais, que totalizam 97.759. Em 2016, do total de 313.318 matrículas, 44.600 se deram em instituições federais e 50.893 em estaduais, totalizando 95.493. O atendimento pelas instituições estaduais diminuiu e aumentou nas federais, mas no total dos dois tipos de instituições há uma queda no número de matrículas.



Podemos relacionar o aumento de matrículas nas instituições federais ao REUNI, programa instituído em 2007. Sobre tal ampliação cabem alguns alertas no que concerne a não opção por ampliar devidamente os investimentos necessários, confluindo para a precarização da profissão do docente do ensino superior, para a carência recursos físicos, materiais de apoio ao estudante, encaminhando-se para uma formação técnica aligeirada.

Embora a opção pela ampliação da educação superior desde meados dos anos 60 do século XX, tenha sido pela privatização, no final dos anos 90 ela é fortalecida devido à adoção de políticas neoliberais que, conforme Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 17) “preconizam o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva”.

Dentre as políticas mais recentes de beneficiamento das instituições privadas se encontram: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, substituindo o crédito-educativo, que tem por objetivo subsidiar as mensalidades em cursos de graduação para estudantes que estejam regularmente matriculados em instituições privadas de educação superior; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2004, a partir do PL 3.582/2004 e criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. Embora ambos os programas tenham em seu mote a expansão do ensino superior, assegurando qualificação profissional para jovens que não teriam acesso as universidades públicas devido à baixa oferta de vagas e condições financeiras próprias para arcar com os custos dos cursos nas instituições de ensino superior privadas, o que se observa é uma grande expansão de um modelo de educação superior que, grosso modo, prioriza o lucro, deixando em segundo plano a boa qualidade da formação.

Nos dez anos seguintes à LDBEN/96, destaca-se a preocupação das instituições públicas na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a universidade como local de formação dos futuros professores, embora as matrículas em instituições privadas tenham crescido muito mais que as em instituições públicas.

O que se seguiu nos dez anos das DCNs para os cursos presenciais de Pedagogia de 2006, definido como curso de licenciatura, foi a intensificação do seu atendimento pelas instituições privadas, embora já o fosse majoritariamente e, sua predominância em instituições não universitárias, ideia corroborada por Diniz-Pereira (2015):



É inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. Não é de se espantar, então, que a maioria dos professores que atuam em escolas da educação básica hoje seja formada em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 277).

No mesmo sentido, apontam Aguiar et al (2006, 9. 825):

As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

O estado de São Paulo, local da realização da pesquisa, ponto de partida desta reflexão, concentra, no país, o maior número de alunos matriculados em cursos presenciais de educação superior, nas redes privada e pública. Segundo dados do INEP de 1996, contava com 118 cursos de Pedagogia, o maior número de cursos de Pedagogia dentre todas as unidades federativas do Brasil. Destes 118 cursos, 100 eram oferecidos por instituições privadas e apenas 18 por instituições públicas, das quais 7 estaduais. Apenas 41 destes cursos eram ministrados em universidades.

Ao realizarmos a pesquisa, juntamente com outros pesquisadores, identificamos, no sítio do e-Mec, em 2012, o oferecimento de vagas em 253 cursos, representando mais que o dobro do número em 1996. A pesquisa foi realizada com 144 instituições que, de alguma forma, nos disponibilizaram suas matrizes curriculares.

Verificamos que dos 144 cursos identificados, 125 (86,80%) eram ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,20%) por instituições públicas. Destes, 8 cursos por instituições estaduais, 2 por federais e 9 por municipais. Com relação à organização acadêmica, a maioria dos cursos era oferecida por faculdades, conforme Tabela 4:

Tabela 4: Distribuição das IES da pesquisa 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: Pimenta e Fusari (2014, p. 14)

De acordo com o art. 52 da LDBEN/96: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, p. 1). Às demais instituições são facultadas a pesquisa e a extensão. Em decorrência, prioriza-se a formação profissional técnica dos futuros professores que se encontram, predominantemente, em faculdades privadas, cujos professores, na grande maioria, trabalham em regime horista, ou seja, estão ligados à instituição apenas para ministrar aulas, dificultando ou mesmo impossibilitando a atividade coletiva ou de maior envolvimento com o projeto pedagógico da instituição, que nesta perspectiva, constitui-se um documento formal, de caráter burocrático e administrativo. Além disso, não contam com estrutura e apoio para a pesquisa e extensão, desfavorecendo a formação científica e política necessárias ao futuro professor, assim como para os demais profissionais de nível superior.

Outro fator impactante na formação docente, se refere ao fato de os cursos de Pedagogia serem oferecidos predominantemente no período noturno, apenas 31 dos 144 cursos, oferecem a graduação em outro(s) período(s), o que decorre, principalmente, de uma característica do perfil destes estudantes que é o de ser trabalhador. A profissão docente é pouco valorizada socialmente, preponderantemente por seus baixos salários e condições adversas de trabalho, atraindo mais os segmentos desfavorecidos da população. Mas os estágios do curso, de grande relevância para o contato com a realidade da profissão, exigem disponibilidade em períodos diurnos, uma vez que forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constituindo-se um grande entrave na formação dos futuros professores.

Com relação ao tempo de integralização dos cursos, obtivemos:



Tabela 5: Distribuição dos cursos pesquisados em SP, segundo o tempo de integralização

Tempo de Integralização	Nº de Cursos	% de Cursos
6 semestres	47	32,63
7 semestres	28	19,44
8 semestres	67	46,53
9 semestres	1	0,70
10 semestres	1	0,70
Total	144	100,00

Fonte: Pimenta e Fusari (2014, p. 14).

Na pesquisa realizada observou-se de modo geral, duas grandes posições, 69 cursos oferecidos em pelo menos 4 anos (48%) e 75 cursos oferecidos em menos de 4 anos (52%), dos quais 47, um terço, em 3 anos.

De acordo com o relatório da pesquisa:

Esses dados reforçam o que os estudos citados (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2011) encontraram, ou seja, que a formação do Pedagogo no país ocorre, predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria Faculdades e Centros Universitários, com duração menor do que 4 anos (ou 8 semestres) (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 15).

Será possível um curso com 3.200 horas formar professores para a educação infantil, para os primeiros anos do ensino fundamental, para a EJA, para o Curso Normal e, ainda, formar o gestor para espaços escolares e não escolares, conforme preconizam as DCNs para cursos de Pedagogia de 2006? Ainda que as 300 horas do estágio e as 100 horas de atividades didático-pedagógicas sejam cumpridas fora do horário de aulas, teríamos mais de quatro horas e meia de aulas por período, no caso, período noturno, para alunos, em sua maioria, trabalhadores. O que não é viável.

As opções políticas de ampliação pela via da privatização da educação superior, com projetos diversos de formação do docente, podem garantir o acesso da população aos cursos de Pedagogia, mas não conseguem garantir um currículo de alta qualidade, especialmente pelo foco no baixo investimento e no lucro. Soma-se a isso, a indicação de que em São Paulo, conforme tabela 4, 68,75% das instituições superiores que formam os professores para os primeiros anos do ensino fundamental, segundo sua organização acadêmica, são faculdades que dão pouca ou nenhuma ênfase à pesquisa, situação que se reflete num currículo árido,



com enfoque técnico e formal, cujo sentido se distancia de um modelo formativo que contribua para que o futuro professor investigue a realidade escolar, pense os problemas da educação brasileira, reflita, interprete e ressignifique a situação vigente na condição de professor polivalente que produz conhecimento.

Como preparar adequadamente os professores? A partir das ideias de Libâneo e Freitas (2007, p. 8) de “que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos” e, ainda “que o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos”, entendemos que a formação inicial de professores nos cursos de graduação, como já apontamos, possui papel preponderante nesta preparação.

Uma política expressa, orienta ações consolidadas na legislação, que por sua vez dão a estas ações um sentido específico, em virtude de interesses. Qual é então o interesse em favorecer que instituições privadas, predominantemente não universitárias, formem os professores, majoritariamente em cursos noturnos com menos de quatro anos de duração? Qual é a formação necessária para se enfrentar as demandas resultantes do processo de ensino aprendizagem? Que sentido querem dar aos cursos de formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental?

O sentido da prática na formação de professores para os anos iniciais da educação básica

O debate acadêmico e social sobre a formação de professores tem se concentrado em várias frentes no seu formato institucional, no conteúdo e na forma dessa preparação profissional. Libâneo e Freitas (2007) trazem significativa contribuição para este diálogo quando afirmam:

[...] um dos aspectos específicos da formação de professores diz respeito ao imprescindível domínio teórico específico da matéria de ensino aliado ao também imprescindível domínio das instrumentalidades, capacidades e habilidades específicas, meios e técnicas da atividade de ensinar. [...] A organização das atividades de ensino deve estar em conformidade com os



componentes de uma tarefa de aprendizagem: a análise do conteúdo, o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que tem caráter generalizante, a dedução do geral ao particular, a aplicação de um conceito geral para casos particulares. Esses componentes associam-se ao outro lado da atividade de Ensino [...] que são os motivos do estudante e o contexto sociocultural e institucional em que se dá a aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 49).

Esclarecem os autores que a análise de conteúdo consiste em conhecer os conceitos e extrair destes as tarefas de aprendizagem que vão ao encontro dos motivos dos alunos para aprender. Desta forma, ressaltam a importância do domínio dos conteúdos específicos a ensinar pelos professores, assim como dos meios para realizá-los levando em conta o conteúdo e o aluno concreto, o contexto sociocultural e institucional. O papel da escola é, então, ensinar os alunos a pensarem de modo a impulsionar seu desenvolvimento mental.

Nesta linha, podemos afirmar, concordando com Freire (1998, p. 25) “que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (grifos do autor), portanto, num curso de licenciatura em Pedagogia, cujo foco é a formação do professor, futuro formador de novas gerações, há que se pensar em como formar este profissional com domínio dos conteúdos das disciplinas de base e com competência pedagógica para preparar seus alunos e alunas para a vida social, para o trabalho e para o exercício de uma cidadania crítica, capaz de opor-se as situações de opressão e dominação próprias de uma sociedade de classe (BRZEZINSKI, 1998).

Com base nestes fundamentos teóricos, buscamos analisar a tabela 6, produzida durante a realização da referida pesquisa. O total de carga horária de disciplinas apurado foi 402.440 horas nos 144 cursos analisados, o que significa, em média, 2.800 horas de disciplinas. Foram apuradas 7.203 disciplinas, resultando em 50 disciplinas, em média, por curso, representando cerca de 7 disciplinas por semestre, o que exige disciplinas de apenas duas horas semanais, indicando, também, pouco aprofundamento dos conteúdos.



Tabela 6: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais do conjunto dos cursos

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

Fonte: Pimenta e Fusari (2014, p. 15-16).

Da tabela 6, destacamos algumas categorias e subcategorias e respectivas porcentagens em carga horária referentes aos: conhecimentos relativos às áreas disciplinares,



item ao qual dedicamos maior aprofundamento; fundamentos teóricos da educação; à Didática e ao estágio, que abordamos mais brevemente, dado o espaço deste texto.

Das disciplinas referentes aos conhecimentos relativos às áreas disciplinares, tomamos os itens: 3.1 - Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino (correspondendo a 23,77%); 3.2.1 - Áreas disciplinares /Linguagens na Educação Infantil (2,41%); 3.3.1 - Áreas disciplinares no Ensino Fundamental (1,20%) e 3.4 - Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental (1,43%)

Estes quatro itens, que se referem estritamente ao conhecimento das disciplinas de conteúdos e suas metodologias específicas para a educação infantil e o ensino fundamental que serão ensinadas aos alunos e alunas, perfazem um total de 28,8% da carga horária total. Questionamos a suficiência dessa carga horária, comparando com dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), apontando que nas licenciaturas em Letras e Matemática dedicam-se, respectivamente, 51,4% e 44,1%, da carga horária às disciplinas de conhecimentos especializados da área, excluídas as disciplinas de metodologias específicas. Também no sentido de apontar a insuficiência da carga horária de conteúdos e metodologias específicas, concluiu Libâneo:

[...] o que ressalta na análise do currículo dos cursos de pedagogia é a ausência do ensino de conteúdos específicos das matérias que os futuros professores irão ensinar às crianças [...] o professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo das ciências e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, entusiasmo pelo estudo (LIBÂNEO, 2017, p. 69).

Observamos que os conteúdos e metodologias do trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se apresentam de forma dispersa, em cinco subcategorias. Não se trata aqui, de estabelecer limites rígidos entre os conhecimentos. Mas a pressão do tempo parece desconsiderar as peculiaridades e características de cada etapa, o que na prática produz uma ação também descaracterizada. Um exemplo pode ser o que observamos em muitas atuações que é uma aproximação na educação infantil de um trabalho pedagógico voltado para o preparo para o ensino fundamental.



O momento da formação inicial do professor é especialíssimo para que se compreenda os conteúdos específicos como produção de cada área de conhecimento convergindo para o domínio do conhecimento produzido nas áreas do saber na relação com o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos atinentes a cada área e manifestado no processo ensino-aprendizagem e na dimensão política no que concerne às relações pessoais e sociais implícitas na dinâmica de aprender.

O que constatamos é que menos de um terço do curso é dedicado aos conteúdos que devem ser de domínio dos professores e dos meios de realizar seu ensino, indicando que este não seria o foco da formação. Ainda que se conceba a carga horária suficiente, considerando que os conteúdos já deveriam ser de domínio do graduando em licenciatura, o que não corresponde à realidade, divergimos quando estes conteúdos são tratados sem articulação com a prática e as situações concretas vivenciadas na escola. Neste sentido, concordamos com Freire (1998, p. 24) que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática em a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Mas a reflexão crítica se faz necessária e para realizá-la, o conhecimento da teoria é imprescindível, visto que a teoria pode se constituir em lente para analisar cenários, discursos e ações nossas e de outros.

Não se trata de uma ênfase na dimensão teórica do conhecimento sem a preocupação de uma intervenção na prática educativa, mas a busca por uma articulação entre teoria e prática que não aparece nas matrizes curriculares em que é mínimo o número de disciplinas de acompanhamento de estágio, atividade fundamental para tal articulação.

Na tabela 6, a teoria ou conhecimentos básicos se apresentam como Fundamentos Teóricos da Educação que incluem as disciplinas: Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estatística, Antropologia, dentre outras. Estas disciplinas corresponderam a 16,4% do total das cargas horárias dos cursos analisados, representando, em média, 460 horas de disciplinas em cada curso, para uma média de 8 disciplinas desta categoria por curso. Entendemos que este percentual ainda esteja aquém da necessária formação teórica que permita, ao futuro professor, ter clareza das intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas que se pretende desenvolver nos licenciandos de Pedagogia, conforme apontamos com Libâneo e Freitas (2007). Daí a contribuição de todas estas disciplinas de fundamentos



teóricos para que o professor assuma atitudes conscientes para atingir as finalidades da educação, para definir as qualidades necessárias a uma sociedade mais inclusiva, menos desigual, mais democrática, menos competitiva etc.

As teorias precisam ser apreendidas pelos futuros professores para refletirem criticamente, precisam dialogar com a realidade concreta das escolas e com as práticas pedagógicas. Devem produzir referências para as possíveis leituras da realidade educacional, que impulsionarão novas abordagens dos conteúdos (valorizados) socialmente construídos.

Consideramos, também, de especial relevância para a formação de professores, os conhecimentos da Didática, item 3.5 da tabela 6, que corresponde a 6,64% da carga horária, ou em média, 180 horas por curso, que nos parece bastante razoável. A Didática tem o ensino como seu cerne. O ensino é teoria e prática, ainda que nem sempre a teoria esteja explícita para o professor. É seu papel, em articulação com as disciplinas de fundamentos e de metodologias específicas explicitar as teorias que subjazem às práticas. Daí que precisa estar em constante diálogo com os estágios, nos quais se pode ter contato com a realidade escolar e analisá-la buscando caminhos que deverão ser construídos. Tais diálogos não foram percebidos nas análises feitas. A Didática apenas como técnica ou como teoria que pretende prescrever a prática não contribui para a formação necessária ao futuro docente.

As disciplinas de estágio, categoria 5 da tabela 6, praticamente inexitem (4,57%), dificultando possibilidades de supervisão, embora tenhamos que destacar, semelhantemente à consideração de Gatti (2010), que conclusões mais rigorosas sobre o estágio, exigem análise minuciosa dos projetos de estágio desenvolvido pelas instituições. De toda forma, a presença mínima de disciplinas de estágio indica uma visão do estágio como uma prática meramente burocrática, para cumprir as exigências legais, não se constituindo em aproximação à realidade escolar com olhar crítico. Cabem aqui, as ponderações de Gatti (2010) de que os dados padecem de imprecisões, pois as instituições só revelam o total de horas sem detalhamento sobre possíveis projetos ou supervisão.

Numa análise ampla observamos uma sobrecarga disciplinar dos currículos que cobre uma vasta área de atuação profissional (docente, não docente, escolar, não escolar), buscando atender o que preconizam as DCNs para Pedagogia, formando um profissional com

[...] amplo campo de atuação profissional que hoje se coloca ao egresso dos atuais cursos de Pedagogia, o qual supera, e muito, o universo escolar e, ao



mesmo tempo, explicita o complexo e ambíguo perfil profissional do Pedagogo reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 6).

E ainda, apresenta áreas de explícita indeterminação, por exemplo, na categoria 9 - Outros Conhecimentos – no qual parece caber um pouco de tudo, mas sem possibilitar um aprofundamento nos temas propostos e nem ligação entre estes e os demais conteúdos.

Estudos recentes (Gatti; Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Pinto, 2011) sobre os cursos de pedagogia têm apontado inadequações em tais cursos em relação à:

[...] formação de professores polivalentes que, se supõe, entre outros, o desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e desenvolvem-se 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; FUSARI, 2014, p. 8).

Os dados dos quadros curriculares analisados nos levam a crer que o sentido da formação de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia no estado de São Paulo, por seu formato notadamente fragmentado, que se expressa, principalmente, na grande diversidade de disciplinas de curta duração para atender o disposto nas DCNs de 2006, se encaminha para o preparo de profissionais com formação teórica aligeirada e sem relação com a prática docente confluindo para um despreparo do futuro docente que deverá assumir a complexidade dos processos de ensinar e aprender.

Tal estrutura que trata aspectos tão particulares do trabalho docente de forma genérica, assume que sentido? Sendo o currículo um elemento político pedagógico, o que se deseja com tais estruturas curriculares?

Possibilidades de mudanças a partir das DCNs de 2015 para formação inicial e contínua de professores

As DCNs para o curso de Pedagogia de 2006 sofreram alterações em virtude da publicação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que: *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.

Ao buscar mudanças e permanências entre as duas legislações, verificamos que a carga horária do curso se manteve – 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico – mas a duração mínima para sua integralização, na legislação mais recente, foi estabelecida em 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, o que não estava regulado nas DCNs do curso de Pedagogia. Considera-se positiva a determinação do tempo mínimo de duração do curso, amenizando o fato apontado a partir dos dados da Tabela 5, no qual se verificou que a maioria dos cursos estudados na pesquisa o faziam em menos de oito semestres, trazendo prejuízos à formação do futuro docente, dada a necessidade de diminuição da carga horária e recursos a expedientes diversos para seu cumprimento.

Mas a questão do perfil diversificado do egresso permaneceu, conforme artigo 10 da Res. nº 2/2015, reafirmado no artigo 13 que reproduzimos parcialmente:

[...] a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional [...] (BRASIL, 2015, p. 11).

Ainda que os conhecimentos sobre a gestão escolar sejam imprescindíveis à formação do professor para sua participação democrática na gestão da escola, nos diversos níveis decisórios, parece-nos que cerca de duas disciplinas nos cursos não seriam suficientes para a formação do gestor.

Gatti (2010) ao analisar uma amostra dos cursos de Pedagogia do Brasil, na vigência nas DCNs de 2006, faz a seguinte consideração:

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para Pedagogia é de 3,2 mil e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, normalmente, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas (GATTI, 2010, p. 101)



A quantidade muito grande de disciplinas, representando uma fragmentação do currículo, permanece e parece possível que se agrave com as diretrizes de 2015 com a especificação de conteúdos a serem garantidos, que se expressa no parágrafo 2º do inciso IV do artigo 13 da Resolução nº 2/2015:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação a área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p11).

A interpretação dada às especificações de conteúdos nas matrizes curriculares é o aumento de disciplinas, sem que se consiga articular os temas, como exemplo, citamos as diversidades que entendemos se incluem no tema dos direitos humanos. Entendemos que no momento político brasileiro, com propostas absurdas de “escolas sem partido”, buscando uma falsa ideia de educação sem seu caráter político, exija-se que se explicitem temas tão caros e relevantes à educação na lei. Mas o que constatamos são currículos inchados e desarticulados.

A última alteração que destacamos se refere ao aumento de 100 horas nos estágios, o que poderá vir a contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos professores, visto que é no estágio que realmente se experimenta a relação teoria e prática em situações concretas.

Considerações finais

Acreditamos que se possa atribuir forte contribuição à política privatização, adotada na ampliação das instituições superiores no Brasil e às DCNs para o curso de Pedagogia de 2006, para promover: 1) a organização de matrizes curriculares com grande quantidade de disciplinas sem explicitação de articulação entre as mesmas, com o intuito de atender ao amplo perfil traçado nas diretrizes; 2) a integralização de cursos em menos de quatro anos, o que dificulta o aprofundamento dos conteúdos; 3) os estágios curriculares sem disciplinas de acompanhamento, prejudicando sua supervisão, tornando-se apenas cumprimento burocrático



às exigências legais; 4) formação teórica insuficiente e sem indícios de relação com a prática; 5) formação teórica e metodológica dos conteúdos a ensinar com carga horária insuficiente e sem indícios de articulação com a prática. Tais indícios apontam, também, formas de tornar os cursos menos dispendiosos, gerando maiores possibilidades de lucro, o que vai ao encontro das políticas de ampliação pela via da privatização.

O estudo realizado, apoiado por outros que investigaram os cursos de Pedagogia, Gatti (2010), Libâneo (2010) e Leite e Lima (2010), indicam que os conteúdos das disciplinas específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, apurados nas matrizes curriculares, apresentam-se pouco transparentes, indefinidos, deixando de apontar as especificidades nos conteúdos e nas metodologias dessas etapas da educação, tratadas de forma genérica. Apresentam um tratamento camuflado que não revela integração e nem segmentação dos conteúdos e conhecimentos, comprometendo a relação teoria e prática e as referências da futura atuação docente. Tal configuração, longe de simples descuido, pode ser identificada na perspectiva, conforme Libâneo (2017), de uma escola cuja função seja a empregabilidade imediata e/ou o acolhimento social, para a qual o docente não precisa de uma formação consistente em relação aos conteúdos e as metodologias específicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, basta aprender habilidades e técnicas para aplicar aos conteúdos pré-elaborados.

O contrário desta perspectiva é o investimento numa sólida formação teórico-prática que favoreça aos professores o domínio dos conteúdos e metodologias específicas, garantindo possibilidade de ação e reflexão sobre o fazer pedagógico, a leitura de discursos e da prática, para refletir sobre, para compreender e para mudar ou manter por convicções teóricas e não convencimentos e modismos. Nesse sentido, todos os componentes teóricos amalgamam-se com a prática, na busca de se perceber as teorias que as perpassam.

As novas diretrizes para a formação de professores da educação básica trazem alguns aspectos favoráveis, mas a valorização dos profissionais do magistério teima em não sair do papel, outro grande entrave. Há um longo caminho a ser trilhado na busca de um outro sentido para a formação inicial de professores de alta qualidade social.

A dispersão dos cursos de pedagogia marcados por estruturas mercantis quer sejam nas instituições privadas, quer públicas, com o declínio dos investimentos e gestão por produção, parece contar uma história cujo sentido esteja marcado pela lógica empresarial.



Contudo, a expansão da formação dos professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, de primordial importância, não pode ficar comprometida pelo aligeiramento, pela pseudoneutralidade e pelo notório conservadorismo da organização curricular, este, infelizmente, é o sentido atual dos cursos de Pedagogia que nos parece, os dados das políticas expressas nas legislações recentes e nas formas de expansão apontam.

Parece-nos que ainda estamos muito aquém de preparar adequadamente os futuros professores nos cursos de Pedagogia. A assunção por instituições privadas desta função primordial para toda e qualquer nação, se apresenta como um dos grandes entraves. Esclarece-nos Silva Júnior (2017) que as instituições públicas caminham pautadas pela lógica do direito à educação e as instituições privadas pela lógica do mercado educacional, uma diferença fundamental no sentido destas instituições, “Direito é o conceito central de quem vê a educação como fator de construção da humanidade de todos e de cada um; mercadoria é a ideia-chave para quem vê a educação como bem individual, sujeito ao poder de compra de quem por ela se interessa” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 14).

Entendemos imprescindível a formação técnica, política e científica do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal formação abre possibilidades para se constituir profissionais críticos e reflexivos na busca de emancipação dos alunos e alunas que terão sob sua responsabilidade, no sentido de a escola contribuir para minorar as desigualdades no país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v.27, nº 96, p.819-842, 2006.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 01/07/2015. 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2018.



REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 01/07/2015. 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 dez. /2017.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/12/2017.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (orgs.) **Formação de professores**. São Paulo: fundação da editora da UNESP, 1998 (seminários e debates).

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Alternativa, 2003.

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

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita nº 1, p. 95 a 138, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1996**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da 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, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006 .

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov- Contribuições da teoria histórico-cultural para a Didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? **Texto apresentado no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Unesp, Águas de Lindóia, 2011, mimeo.

LIBÂNEO, J.C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (orgs) **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J.C. (coords.). Relatório Técnico. **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: FEUSP, 2014.

SILVA JÚNIOR, C. A. Prefácio. In: SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A. (orgs) **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.