

Egressas(os) do curso de pedagogia (2002 a 2012) na Faculdade de Educação da USP: impressões sobre a experiência formativa

Marcos Garcia Neira¹

ORCID: 0000-0003-1054-8224

Elizabeth dos Santos Braga¹

ORCID: 0000-0002-8115-249X

Rita de Cassia Gallego¹

ORCID: 0000-0003-4465-8173

Resumo

Estudos com egressas(os) dos cursos universitários costumam oferecer informações importantes para a revisão e melhoria dos currículos. A fim de identificar o perfil e as opiniões acerca de aspectos referentes à experiência formativa e à sua inserção na área educacional, a Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) realizou esta pesquisa com concluintes entre 2002 e 2012. Um questionário online respondido por 255 sujeitos permitiu identificar perfil, duração da formação e atividade profissional durante e após a conclusão do curso. Em uma segunda fase, obtiveram-se respostas sobre a atuação de 190 concluintes que atuam nos sistemas de ensino. Destas(es), dezenove foram sorteadas(os) e entrevistadas(os) acerca de suas impressões sobre a contribuição das experiências formativas para a docência e/ou gestão. As(Os) participantes destacaram aspectos positivos na formação obtida, assim como apontaram a necessidade de alterações em torno dos seguintes pontos: aprofundamento conceitual e estratégias didáticas adotadas pelas(os) docentes; relação entre teoria e prática; organização das disciplinas eletivas; estrutura dos estágios; e conteúdos abordados em algumas disciplinas. Importa dizer que as mudanças implementadas no curso a partir de 2012 têm respondido a algumas dessas demandas. O estudo evidencia que a voz das(os) egressas(os) precisa ser ouvida, principalmente após a entrada no ambiente de trabalho e já com certa consciência dos desafios da profissão. A pesquisa proporcionou uma visão geral do curso de pedagogia, levando a comunidade a entender melhor sua dinâmica e a refletir acerca das condições estruturais e pedagógicas oferecidas.

Palavras-chave

Curso de pedagogia – Egressos – Currículo – Formação docente – Atuação profissional.

¹- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: mgneira@usp.br; elizabeth.braga@usp.br; ritagallego@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246192por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Pedagogy graduates (2002-2012) from USP's School of Education: perceptions on the formative experience

Abstract

Studies with University graduates usually offer invaluable information for reviewing and improving curricula. Seeking to identify the students' profile and opinions about the formative experience and their entry into the educational field, USP's School of Education's Pedagogy Course Coordinating Committee carried out this research with students who graduated between 2002 and 2012. An online questionnaire answered by 255 former students allowed to identify the profile, course duration, and professional activity during and after graduation. A second questionnaire obtained 190 responses from graduates working in state and municipal schools. Of these, 19 were drawn and interviewed about the perceived contributions of the formative experience to teaching and/or management. The participants highlighted both positive aspects and need for changes on the following aspects: conceptual deepening and didactic strategies adopted by professors; theory-practice relationship; organization of elective courses; internship structure; and content covered in some courses. Importantly, the changes implemented following 2012 have met some of these demands. Graduates, especially those conscious of the professional challenges, should be heard. The study provided a broad overview of the Pedagogy course, allowing us to better understand its dynamics and to reflect on the pedagogical and framework conditions offered.

Keywords

Pedagogy course – Graduates – Curriculum – Teacher education – Professional exercise.

Introdução

Este artigo discute os principais elementos trazidos pela pesquisa sobre egressas(os) do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com o objetivo de identificar o perfil e as opiniões desses sujeitos acerca de aspectos referentes à experiência formativa e à sua inserção na área educacional². A investigação foi desenvolvida entre 2013 e 2015 pela Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CoC Pedagogia) da FEUSP, com vistas à avaliação e melhoria curricular constantes³.

2- O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, devido ao compromisso estabelecido com os participantes, firmado por meio do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente a um dos autores pelo e-mail: mgneira@usp.br

3- Este artigo reflete as preocupações da Comissão coordenadora do curso com relação à qualidade da formação oferecida, tendo em vista a inserção na área educacional de suas(seus) egressas(os). Os resultados desta pesquisa são fundamentais na medida em que não só permitem o

A realização deste estudo foi suscitada por debates ocorridos durante as reuniões gerais de professores da FEUSP. Apontaram-se fatores que eram alvo de críticas da comunidade docente em relação ao curso de pedagogia (como, por exemplo, a duração de 4-5 anos e a alocação das atividades de estágio no formato de créditos-trabalho vinculados às disciplinas “teóricas”) e aos cursos de licenciatura da USP e de outras universidades (como os índices de evasão)⁴. Foram produzidos diversos estudos, desde a década de 1990, sobre programas de cursos de licenciatura e seus efeitos na prática docente de egressos (PIMENTA, 1996), apresentação do estado da arte com base em artigos de periódicos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos (ANDRÉ *et al.*, 1999), análises de cunho teórico que discutem concepções e tipologias de saberes docentes entre outros aspectos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007), ou documentos legais e conferências nacionais de educação (SCHEIBE, 2010). Tais estudos relacionam os problemas ligados aos cursos de licenciatura a fatores como a distância entre os conhecimentos abordados na formação inicial e aqueles requisitados no exercício da docência e o caráter excessivamente acadêmico dos currículos universitários, que contam com pouco espaço para análise, reflexão e circulação de saberes produzidos pelos docentes em atuação na educação básica.

Outro fator que motivou esta investigação foram os debates dos anos anteriores ao seu início, desencadeados pela Deliberação nº 111 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes da Educação Básica nos cursos de graduação de pedagogia, normal superior e demais licenciaturas, oferecidos pelas instituições de ensino superior vinculadas ao sistema estadual paulista (SÃO PAULO, 2012). Os debates ocorreram regularmente no âmbito da Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL)⁵ e da FEUSP, envolvendo membros da CoC Pedagogia, da CoC Licenciaturas, da Comissão de Graduação (CG), outros docentes da unidade e representantes discentes. O mesmo aconteceu nas outras universidades estaduais paulistas, como na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Esse movimento produziu, inclusive, discussões junto ao CEE. As principais controvérsias com relação à Deliberação CEE nº 111 (SÃO PAULO, 2012) giraram em torno da imposição de um percentual de carga horária dedicado aos conhecimentos didático-pedagógicos. Além disso, foram questionados o cunho tecnicista do documento, a terminologia empregada e certas exigências quanto aos conteúdos e bibliografia trabalhados nos cursos, aspectos que feriam os respectivos projetos pedagógicos.

Após esse período de reuniões, que pautaram o teor das mudanças curriculares que deveriam ser realizadas nas universidades públicas paulistas, o CEE publicou a Deliberação

repensar constante do currículo, como também representam um registro histórico. Nos últimos anos, têm sido realizados levantamentos sobre a situação do curso junto às(aos) estudantes. Os autores do artigo exerceram as funções de coordenadores e vice-coordenadores da CoC Pedagogia da FEUSP no decorrer da pesquisa, sucedendo-se nesses lugares e realizando um trabalho conjunto, de 2013 a 2019.

4- A respeito do problema da evasão no ensino superior, várias pesquisas têm sido realizadas nas últimas décadas em diferentes estados brasileiros, a exemplo de Gomes (1998), Zago (2006), Silva Filho *et al.* (2007), Felicetti e Fossatti (2014), Fialho e Prestes (2014), Davok e Bernard (2016) e Arrigo, Souza e Broietti (2017). Esses estudos baseiam-se em dados oficiais e apresentam fatores que levam à evasão, concernentes às trajetórias acadêmicas, às condições de vida dos alunos e às estruturas dos cursos. Alguns deles trazem análises de instituições ou cursos específicos e levam em conta políticas públicas de acesso e democratização do ensino superior.

5- A Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL), criada em 2005 em consonância à proposta do *Programa de Formação de Professores* (USP, 2004), era um colegiado que reunia, quatro vezes por semestre, todos os coordenadores das licenciaturas da USP para discutir questões relativas ao funcionamento dos cursos. Essa comissão foi extinta pela Pró-Reitoria de Graduação em 2015.

nº 126 (SÃO PAULO, 2014) com alterações significativas em relação ao documento anterior, embora permanecesse a recomendação de que os cursos de pedagogia das instituições submetidas ao referido órgão dedicassem maior atenção aos conteúdos previstos para a educação básica, devendo atentar para as metodologias de ensino.⁶

Esse foi o contexto que motivou o desenvolvimento da pesquisa com as(os) egressas(os) do curso de pedagogia, formadas(os) entre 2002 e 2012, que à época exerciam a profissão como professoras(es) e gestoras(es) na educação infantil ou em anos iniciais do ensino fundamental. Com esse recorte temporal, pretendeu-se abarcar as(os) concluintes pós-reforma curricular de 1999, período em que o curso de pedagogia da FEUSP passou a oferecer de forma integrada as habilitações para a docência e gestão.

As informações foram obtidas a partir de um questionário online enviado por e-mail a 1.366 concluintes e por um novo questionário e relatos produzidos em entrevistas semiestruturadas com 19 participantes, distribuídas(os) conforme a função e tempo de magistério. Os dados foram bastante significativos para avaliar a estrutura do curso de pedagogia e outros aspectos relativos ao currículo. Este estudo atualiza os resultados de pesquisas anteriores realizadas com egressos do curso de pedagogia da FEUSP e oferece elementos importantes para repensar as políticas de formação de professores.

Das pesquisas realizadas sobre egressos de cursos de pedagogia

Há certo consenso em torno da importância de estudos com egressos do ensino superior, sobretudo quando se pretende identificar a influência da formação no desempenho profissional dos concluintes⁷. No âmbito do curso de pedagogia, as pesquisas realizadas nas últimas décadas com oriundos de instituições públicas e privadas brasileiras indicam em sua maioria que, para muitos, a opção é definitiva, dada a possibilidade de ocupar variadas funções na esfera educacional, mesmo que a formação obtida não tenha suprido as demandas das diferentes realidades escolares. Esse tipo de investigação permite refletir sobre as políticas formativas em sentido macro e/ou rever os projetos curriculares.

A consulta aos bancos de dados SciELO, Latindex, Teses USP e Capes Teses confirmou a relevância da temática. Inicialmente, foram identificadas 61 produções de pesquisas realizadas com egressos dos cursos de pedagogia publicadas entre 1999 e 2013. A leitura dos resumos permitiu excluir os trabalhos que analisaram um aspecto específico do curso ou que investigaram egressos de cursos de pedagogia modulares e na modalidade a distância. As onze pesquisas restantes tiveram como objeto de estudo as impressões dos egressos atuantes na escola acerca de cursos oferecidos presencialmente. A maioria delas apresentava semelhanças em relação aos métodos utilizados: aplicação de questionários; entrevistas presenciais com uma porcentagem dos sujeitos; e análise de documentos oficiais e projetos pedagógicos. Tais métodos inspiraram esta pesquisa, baseada também

6- Em matéria publicada na *Folha de S.Paulo*, em 31 de maio de 2014, intitulada "Conselho impõe mais aula prática na Pedagogia de USP, Unesp e Unicamp", a então presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Profa. Guiomar Namó de Mello, afirmou: "Queremos que os professores saibam mais do conteúdo a ser ensinado e tenham mais conhecimento de como ensinar" (TAKAHASHI, 2014).

7- Por exemplo, Bardagi *et al.* (2008), Meira e Kurcgant (2009), Dazzani e Lordelo (2012), Simon e Pacheco (2017) e Las Casas, Cunha e Queiroz (2019).

em uma compilação de estudos mais recentes sobre a questão. Julgamos pertinente trazer aqui alguns resultados alcançados por esses estudos.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é o interesse em identificar as razões para a escolha do curso e as características pessoais dos concluintes. Godoy e Scalzitti (1999) constataram que os principais motivos da escolha pela graduação em pedagogia foram a busca de ascensão e de aprimoramento na carreira, uma vez que os sujeitos que frequentaram o antigo curso de magistério já exerciam a docência. Convém levar em consideração que antes da atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394* (BRASIL, 1996), a formação exigida para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental era obtida em cursos de nível médio, o chamado magistério. Uma vez que o curso de pedagogia recebia muitos oriundos do magistério que eram professores, seu foco era a formação do especialista, ou seja, o profissional que ocuparia, potencialmente, os postos na administração, coordenação e gestão escolar, bem como a docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Em relação ao perfil dos entrevistados, as pesquisas evidenciaram que a maior parte atuava em escolas públicas municipais. Outros cargos no sistema de ensino, como orientador educacional, coordenador e diretor, também foram mencionados, mas em menor proporção. Além disso, o sexo feminino era predominante entre os concluintes do curso de pedagogia (SANTOS; FREIRE, 2006). Em termos profissionais, esses indivíduos encontravam-se satisfeitos com a escolha feita e acreditavam que os requisitos básicos para seu exercício se resumiam em ter ética, aperfeiçoar-se constantemente, gostar de crianças e possuir habilidades para lidar com elas (VIEIRA, 2010).

Todas as pesquisas analisadas mostraram que, majoritariamente, os egressos consideravam que o curso de pedagogia apresentava muitos atributos positivos quanto à formação pessoal e profissional, o que possibilitava a reflexão crítica da realidade, o desenvolvimento de práticas pedagógicas devidamente fundamentadas e o aprimoramento dos conhecimentos. Por exemplo, a maior parte dos entrevistados por Rios e Sopelsa (2011) considerava que a experiência universitária foi a que mais contribuiu para a constituição dos saberes docentes.

Quanto aos obstáculos encontrados no exercício da docência, os egressos em início de carreira apontaram os baixos salários; a falta de oportunidades de trabalho (VIEIRA, 2010); a diversidade e a quantidade de alunos em sala de aula (RIOS; SOPELSA, 2011); os atritos na relação com alunos, famílias, comunidade e colegas de trabalho (LAURIA, MACEDO; AGUIAR, 2008); além da sobrecarga de atividades desempenhadas pelo pedagogo e a falta de clareza em relação às suas atribuições profissionais (CONCEIÇÃO; PORTELINHA, 2012). Em geral, os participantes desses estudos destacaram que o curso de graduação não lhes proporcionou subsídios para o enfrentamento de problemas que não se circunscrevem na esfera da relação pedagógica propriamente dita.

Em relação às insatisfações relativas à formação obtida, os egressos, apesar de reconhecerem a qualidade do aporte teórico recebido (RIOS; SOPELSA, 2011), sinalizavam, de forma recorrente, a fragilidade da relação entre teoria e prática, o que sugere a dicotomia que persiste no currículo (VIEIRA, 2010). Outros consideraram as disciplinas introdutórias desnecessárias, ocupando um espaço na grade curricular que poderia ser preenchido com conhecimentos relacionados à prática pedagógica (GODOY; SCALZITTI, 1999).

No que diz respeito às disciplinas que mais contribuíram para a formação profissional, os egressos destacaram aquelas de base teórico-prática. Os participantes do estudo de Conceição e Portelinha (2012) salientaram as contribuições da didática, psicologia e metodologia, resultado que corrobora os achados de Lauria, Macedo e Aguiar (2008). Ressalte-se que a psicologia, em ambos os casos, é compreendida na sua vertente instrumental para o trabalho em sala de aula. Os egressos também chamaram a atenção para a necessidade de uma ênfase maior na educação inclusiva, privilegiando conhecimentos da atuação profissional e didáticas inovadoras para a sala de aula, como o uso de tecnologias de informação e comunicação. Além disso, os sujeitos da pesquisa de Rios e Sopelsa (2011) afirmaram que o curso de pedagogia deveria proporcionar experiências pedagógicas inovadoras que produzissem práticas similares durante a atuação na escola.

A necessidade de maior abrangência do currículo também foi mencionada pelos egressos que atuavam em contextos educacionais não escolares, apesar de constituírem a minoria. Sensíveis à ideia, Conceição e Portelinha (2020) constataram que a definição do perfil profissional presente no projeto pedagógico do curso de pedagogia investigado se restringe, por vezes, ao “professor de sala de aula”, o que leva os pedagogos que atuam na educação não formal a se queixarem da formação inicial. Uma das principais sugestões apontadas no estudo realizado por Gomes (2006) foi a inclusão de disciplinas para áreas empresariais, possibilitando a análise da atuação do profissional em outros ambientes. Lauria, Macedo e Aguiar (2008) também se depararam com sugestões semelhantes advindas dos egressos que não atuavam em escolas, mas que ainda salientavam a dificuldade de incluir conhecimentos específicos referentes a todos os campos de atuação do pedagogo. Gomes (2006) questiona essa ampliação do currículo da pedagogia, pois considera que são poucos os profissionais que exercem funções em espaços não escolares.

O que está em xeque, portanto, é a própria identidade do pedagogo. Nos estudos de Godoy e Scalzitti (1999) e Santos e Freire (2006), a identidade profissional do pedagogo foi apresentada como um fator em crise e sem definição; alguns egressos afirmaram desconhecer a funcionalidade de tal papel no âmbito escolar e não escolar. Os entrevistados de Santos e Freire (2006) ficaram em dúvida ao responder se o curso os auxiliou ou não na atuação profissional. Alguns expressaram a necessidade de maior ênfase na prática em instituições não escolares durante a formação.

Nesse sentido, Santos e Freire (2006) denunciam certo impasse no que concerne ao papel do pedagogo na sociedade brasileira: enquanto um grupo defende que a graduação deve enfatizar a formação para a docência, outro considera viável que a pedagogia seja reconhecida como ciência e que seus profissionais atuem como cientistas da educação.

Os estudos de Ghanem Júnior e Mendonça (1989) e de Oliveira e Souza (1998) também foram analisados, tendo em vista a similaridade de objetivos e de perfil dos participantes. Com o intuito de melhor conhecer a trajetória profissional dos egressos da FEUSP, o primeiro trabalho indica que a maior parte dos concluintes atuava na docência em dupla jornada, em especial nos sistemas públicos de ensino. Os egressos chamaram atenção para uma certa rigidez curricular que à época dificultava o trânsito entre as possibilidades de atuação do pedagogo, além do viés prioritariamente teórico assumido pelo curso. Já a segunda pesquisa observou que a maioria dos egressos, no ano seguinte

ao término do curso, atuava na docência e que a experiência formativa contribuiu para a inserção no mundo do trabalho.

Considerando os resultados das pesquisas mencionadas, a CoC Pedagogia da FEUSP deu continuidade a estudos anteriores junto aos seus egressos, a fim de conhecer o posicionamento dos concluintes entre 2002 e 2012 a respeito do exercício profissional e do curso que frequentaram, tendo em vista a avaliação e melhoria constante do currículo.

O curso de pedagogia da FEUSP: principais modificações curriculares até 2012

À época do início do funcionamento da FEUSP, em 1970,⁸ o curso de pedagogia possuía duração de quatro anos, devendo a(o) aluna(o) optar por uma das três habilitações a partir do 3º ano: administração escolar, supervisão pedagógica ou orientação educacional. Uma vez concluída a habilitação de sua escolha, era facultado o reingresso para cursar as demais. Esse currículo vigorou até 1989 sem grandes modificações estruturais, exceto pelo acréscimo da habilitação em educação especial. Com a reforma de 1990, as habilitações foram deslocadas para um período posterior à formação básica do pedagogo, a qual foi ampliada para quatro anos e restrita à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do antigo magistério.

Essa estrutura permaneceu vigente até a reforma de 1999, quando o currículo foi flexibilizado, com a criação de disciplinas optativas eletivas que se integravam às habilitações nos quatro anos de formação básica. Após amplo debate pela comunidade da FEUSP, em função das exigências das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e das *Diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia do Conselho Nacional de Educação* (CNE) (BRASIL, 2006), o tempo de duração mínima do curso foi ampliado para quatro anos e meio, em 2009, tendo a primeira turma se formado em 2012.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa relatada neste artigo cursaram pedagogia na FEUSP sob o currículo que vigorou entre 1999 e 2012, ano da formatura da última turma com duração de quatro anos. Em linhas gerais, o curso era constituído por 23 disciplinas obrigatórias e 12 eletivas, 420 horas de estágio supervisionado e 480 horas de estudos independentes, perfazendo um total de 3.270 horas.

Do modo de realização da pesquisa

Na primeira fase da pesquisa, realizada em 2014, foi encaminhado um questionário por e-mail para 1.366 concluintes entre os anos de 2002 e 2012, que permaneceu disponível no site institucional por seis meses. O instrumento, que permitiu reunir

8- Conforme texto do *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia*, por meio da *Reforma Sampaio Dória, Lei nº 1.750/1920* (SÃO PAULO, 1920), criou-se uma Faculdade de Educação, instalada apenas em 1933 como Instituto de Educação, o qual, logo em seguida, foi incorporado à USP pelo *Decreto Estadual n.º 6.283/1934* (SÃO PAULO, 1934). Em 1938, esse Instituto foi transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos decretos estaduais nº 9.268-A e 9.403/1938 (SÃO PAULO, 1938a, 1938b), e, posteriormente, no Departamento de Educação. Por meio do *Decreto-Lei nº 1.190/1939* houve a criação do Curso de Pedagogia da USP (BRASIL, 1939). Com a Reforma Universitária, pela *Lei nº 5.540/1968* (BRASIL, 1968), e a elaboração do novo Estatuto da USP (SÃO PAULO, 1969), em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação, que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970 (FEUSP, 2019). Uma análise detalhada dessa história é feita por Vidal, Bontempi Júnior e Salvadori (2016).

informações quantitativas fornecidas por 255 egressas(os) a respeito do perfil e situação profissional, foi construído a partir dos seguintes aspectos: perfil (sexo, idade, estado civil, número de filhos); tempo para concluir o curso; e exercício de atividade profissional durante e após o término da graduação (atuação na área educacional ou em outra). Os que exerciam atividade na área da educação (88%) responderam ainda questões relacionadas aos sistemas ou modalidades de ensino presentes durante sua trajetória profissional e no momento da pesquisa.

A segunda fase, ainda em 2014, também foi composta por um questionário, respondido por 190 egressas(os) que trabalhavam na área da educação, com 23 questões objetivas sobre os seguintes aspectos: 1) atuação profissional na área da educação: exercício como atividade principal, tempo de atuação, número de instituições em que trabalhou ao longo da trajetória e à época da pesquisa, carga horária de trabalho, área(s) de atuação, via de ingresso e situação trabalhista; 2) formação na FEUSP: importância dos conhecimentos adquiridos e das estratégias de ensino utilizadas, relevância do curso para a atuação profissional e papel dos estágios; 3) impressões sobre a profissão: relação entre as condições de trabalho e a escolha pela área educacional, identificação com a profissão, principais motivos para ingresso e permanência, expectativa profissional, fatores que contribuíram para a constituição e modificação dos saberes profissionais e dificuldades enfrentadas.

Já na terceira fase da investigação, ocorrida em 2015, participaram 19 egressas(os) atuantes na educação básica, sorteadas(os) entre aquelas(es) que se disponibilizaram a ser entrevistadas(os) sobre a formação obtida. O roteiro da entrevista semiestruturada contemplou os seguintes aspectos: importância do curso de pedagogia para a atuação profissional; opinião sobre a estrutura do curso; relevância dos conhecimentos adquiridos para a formação profissional; avaliação das estratégias de ensino utilizadas pelos professores; avaliação dos estágios; e sugestões de pontos a serem modificados ou fortalecidos no curso. Buscou-se manter um equilíbrio no número de participantes, utilizando como critério o tempo de conclusão do curso, e resguardar a mesma proporção de professoras(es) e gestoras(es) que responderam ao questionário da segunda fase.

Após a aplicação dos questionários e o término das entrevistas,⁹ procedeu-se à sistematização do material, por meio da classificação dos textos das entrevistas transcritas por termos recorrentes, sendo o material organizado por categorias de análise. Os questionários possibilitaram uma visão mais geral e os relatos produzidos nas entrevistas trouxeram detalhes de extrema importância.

Perfil das(os) egressas(os)

Do primeiro questionário sobre o perfil pessoal e profissional das(os) egressas(os), destacou-se que 90% eram do sexo feminino. Esse dado demonstra que, apesar de uma maior inserção dos homens nas últimas décadas, o curso de pedagogia da USP era, no período pesquisado, um espaço basicamente composto por mulheres, fato que ainda não

9- Agradecemos às(aos) alunas(os) da FEUSP, bolsistas de Iniciação Científica, Amanda N. Trindade, André C. P. Conte, Beatriz F. dos Santos e Maria Gabriela Silva, que participaram dessas etapas da pesquisa.

se alterou significativamente. Outras pesquisas realizadas em universidades brasileiras também confirmam tal situação.

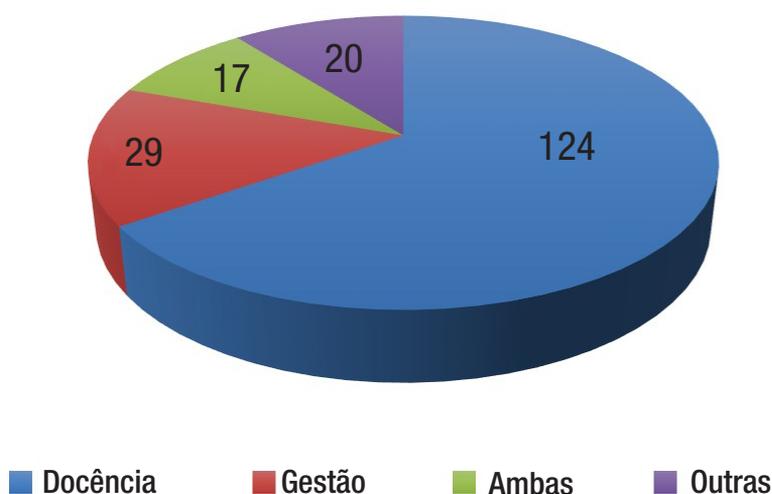
A presença majoritária de mulheres na pedagogia e nos antigos cursos de magistério é fruto de um histórico de estigma e associação da docência (principalmente com crianças e jovens) ao sexo feminino, de acordo com pesquisas como as desenvolvidas por Sousa *et al.* (1996), Louro (1997) e Carvalho (1998). Tais estudos evidenciam que a profissão docente foi a primeira a ser autorizada às mulheres, pois permitia conciliar as tarefas domésticas com as laborais e aproximava-se dos atributos maternos.

Durante grande parte do século XX, as mulheres exerciam principalmente a função de professoras, sendo os cargos administrativos ocupados, de modo geral, por homens. Demartini e Antunes (1993) discutem essa questão no artigo “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”. No caso das egressas estudadas, embora grande parte atuasse na docência, um número significativo exercia funções de gestão. Nos dias atuais, as mulheres têm ocupado de forma mais expressiva funções administrativas.

Em relação ao sistema de ensino em que estavam inseridas(os) no momento da pesquisa, as(os) egressas(os) que trabalhavam com educação exerciam cargos em escolas públicas e particulares, bem como em outros espaços educacionais. A pesquisa evidenciou que quase a metade das(os) egressas(os) que trabalhavam com educação (188) o fazia em escolas de Educação Básica que pertenciam à rede pública de ensino.

A segunda fase da pesquisa contemplou questões relacionadas à atividade profissional e à sua relação com o curso de pedagogia. Em relação às funções exercidas, a maioria tinha a docência como atividade profissional principal, seguida pela gestão, em menor número. Algumas(Alguns) egressas(os) afirmaram exercer a docência e a gestão paralelamente, conforme nota-se no Gráfico 1:

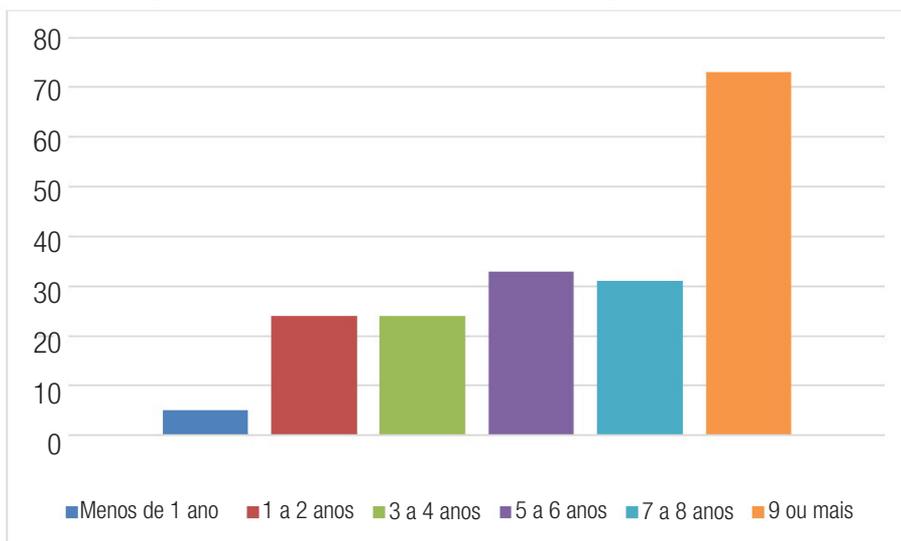
Gráfico 1 – Quantidade de egressas(os) por cargo exercido na área de educação



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito ao tempo de exercício na carreira, a maioria trabalhava há mais de sete anos na área, conforme mostra o Gráfico 2:

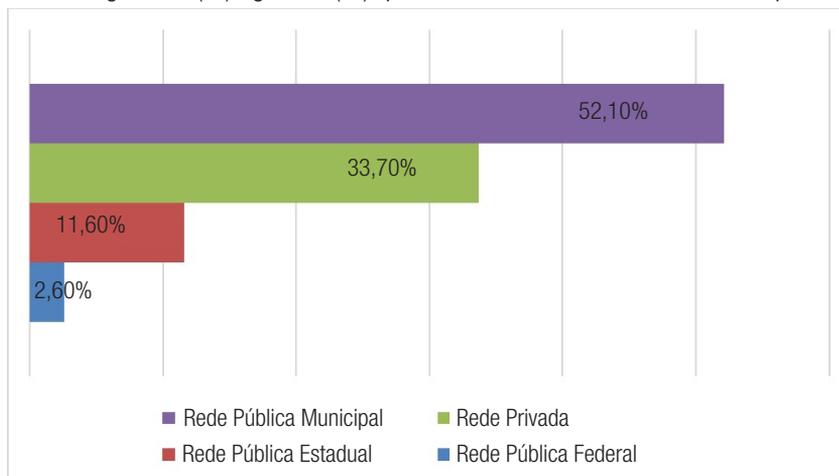
Gráfico 2 – Distribuição das(os) egressas(os) por tempo de atuação na área educacional



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se também que grande parte das(os) entrevistadas(os) atuava apenas em uma instituição educacional, enquanto 16% trabalhavam em mais de uma. Acerca da natureza das instituições onde trabalhavam, a maioria das(os) egressas(os) exercia cargo em redes municipais de ensino, seguida pela atuação nas redes particular, estadual e federal, a qual contava com um número muito menor que as demais, conforme o Gráfico 3 ilustra:

Gráfico 3 – Porcentagem das(os) egressas(os) que trabalhavam na área educacional por rede de atuação



Fonte: Elaborado pelos autores.

O estudo realizado por Oliveira e Souza (1998) com as(os) egressas(os) do mesmo curso em 1997 coincide em diversos pontos com os resultados desta pesquisa, com destaque para a elevada taxa de inserção no campo educacional (superior a 80%). A preservação desse dado, mesmo passados quinze anos entre as sondagens, é um forte indicativo de que as(os) formadas(os) pela FEUSP encontram nos sistemas de ensino seu principal campo de atuação profissional.

Visão do curso pelas(os) egressas(os): contribuições e críticas

Conforme já salientado, a terceira fase da pesquisa (entrevista) contemplou questões voltadas à avaliação do curso de pedagogia da USP sobre as possíveis contribuições para a prática profissional das(os) egressas(os). Também foram tematizadas as motivações para a escolha da profissão, dificuldades e perspectivas futuras para a carreira.

A seguir, selecionamos trechos das entrevistas com aspectos considerados fundamentais para esta reflexão, optando por valorizar as falas dos sujeitos. Serão discutidos alguns comentários feitos pelas(os) egressas(os) quanto à importância do curso, disciplinas cursadas, dinâmicas e métodos utilizados nas aulas, estágios e, por fim, o que manteriam ou alterariam no curso.

Da importância do curso para a formação profissional: problematizando a relação entre teoria e prática

Considerando as entrevistas realizadas, quando questionados sobre a importância do curso para a sua formação profissional, alguns sujeitos apresentaram ressalvas, em especial acerca do distanciamento entre a teoria desenvolvida e a prática observada nas instituições escolares. Contudo, todos afirmaram que a jornada acadêmica foi relevante e significativa para a formação profissional, como revelam os trechos a seguir:

[O curso] foi bastante importante. Nós saímos da faculdade com um olhar diferenciado sobre a educação. [...] Quando eu fui para o mercado de trabalho participar de uma entrevista [...] eu acho que não só você ter lá “USP” no seu currículo diferencia, pois a forma com que pensamos educação faz muita diferença. Senti muita dificuldade mesmo na prática. Cheguei na prática sem saber o que fazer e como fazer, mas, com certeza, a teoria que adquirimos ajuda muito [...]. (Aline¹⁰, 2009).

O curso tem um diferencial, que é a base teórica. Ele nos faz pensar. (Luísa, 2006).

O curso foi importante pra minha atuação profissional porque [...] eu já trabalhava como professora de história [...] a pedagogia me trouxe mais instrumentos de reflexão para a prática pedagógica. Depois que eu terminei o curso, eu atuei como professora e prestei concurso para diretora de escola. E eu acho que essa minha formação de pedagogia foi importante para me dar essa base teórica para entender a administração escolar enquanto uma questão pedagógica

10- Todos os nomes utilizados são fictícios, seguidos pelo ano de conclusão do curso das(os) egressas(os).

mesmo. Agora, se você me perguntar se ela foi suficiente, não ela não foi suficiente. Eu acho que tem a questão do trabalho mesmo que você vai aprendendo com as demandas, com as coisas que vão surgindo. [...] não é uma coisa assim que você fale “a teoria é uma coisa e a prática é outra”, mas tem diferença entre aquilo que a gente estudou e aquilo que é o dia a dia da escola. (Cláudia, 2002).

Mas a formação em si, ela te dá muito pouca base da prática, pelo menos da área onde eu mergulhei, que foi a Educação Infantil. A gente tinha uma disciplina obrigatória, duas optativas, mas mesmo assim era muito pouco. Eu ainda acho que a faculdade está um pouco distante da sala de aula [...]. (Elaine, 2006).

Os dados do questionário (segunda fase) corroboram o que foi dito pelas(os) egressas(os) entrevistadas(os): mais de 90% das(os) respondentes classificaram como ótima (61,10%) ou boa (31,60%) a relevância do curso para a formação profissional. Quanto à segurança (ou não) para atuarem na área educacional a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, cerca de 36,3% apresentam um alto nível de segurança, e 54,7% apresentam um nível médio. Apenas 8,4% das pessoas se classificaram como pouco seguras, e 0,5% como nada seguras.

No que diz respeito à distância entre a formação teórica e a prática pedagógica, apontada por alguns dos sujeitos entrevistados, foram observadas reflexões semelhantes em estudo realizado por Vargas (2019) acerca da formação e da inserção profissional de egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Entretanto, é preciso considerar a pluralidade dos saberes que compõem a atuação dos educadores, particularmente dos professores. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) enfatizam que os professores sabem “no plural”, ou seja, dispõem dos saberes que constituem a identidade docente: saberes das disciplinas, referentes ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados; saberes curriculares, exigidos para que os conteúdos sejam ensinados dentro do que é previsto (objetivos, forma de ensinar, avaliar etc.); saberes da formação profissional, adquiridos na formação pedagógica e produzidos no âmbito acadêmico; e saberes da experiência, constituídos no contato com a prática pedagógica e na convivência em uma determinada instituição com sujeitos que ocupam diferentes funções e estão em momentos distintos da profissão. De modo geral, é ao longo da trajetória que se adquirem os “macetes” da profissão para “sobreviver” em certa instituição de ensino. Esses saberes são transitórios e não se completam em um dado momento da formação inicial.¹¹

Das disciplinas cursadas: natureza das contribuições e impressões gerais

Em relação às disciplinas oferecidas no curso, observa-se que as(os) participantes do estudo indicaram aspectos positivos para as denominadas “ciências da educação”, mais especificamente, didática, história da educação, filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação. Oferecidas nos primeiros semestres do curso, elas foram com frequência apontadas como importantes, interessantes e reflexivas, conforme os trechos das entrevistas selecionados:

11- Uma discussão mais aprofundada a esse respeito é feita por Gallego (2018).

Ah, eu tenho disciplinas que eu gostei mais, mas eu acredito que é por inclinação pessoal. Eu gosto muito da área da psicologia do desenvolvimento, do trabalho com crianças pequenas, então eu acredito que é uma questão de afinidade pessoal mesmo, de gosto particular. (Isabel, 2005).

Olha, as matérias de sociologia e filosofia foram as que eu mais me identifiquei, pois me provocaram mais o pensar sobre a prática. Essas matérias foram as que mais me motivaram, pois como eu já estava na prática eu precisava desse complemento. Isso foi o diferencial na minha formação, porque eu estava estudando e atuando ao mesmo tempo, então eu conseguia fazer esse diálogo. (Amanda, 2012).

Eu acho o primeiro ano muito pesado. Em 2004, eu tinha cinco matérias, uma por dia. O primeiro ano acaba sendo muito teórico, principalmente se você não trabalha em escola, não faz estágio. Porque a gente percebe que fica um conteúdo tão puxado que você não associa muito as coisas. Por exemplo, eu tive aula com alguns professores que penso agora: “Putz, se eu tivesse tido aula com esse cara lá pelo quarto ou quinto ano, faria muito mais sentido”. Então, eu acho que foi muito puxado, mas foi bem importante. (Olívia, 2008).

Filosofia foi fantástico, didática também foi bem interessante. Hoje na minha pesquisa eu estou tendo contato, pensando sobre a formação de professores [...]. A psicologia [...], a história me ajudou também, estudos clássicos, entender como era e porque que é assim agora. Mas principalmente filosofia, a psicologia ajudou muito no que não escolher, nos caminhos aos quais não ir, e a didática; essas ajudaram bastante. (Ricardo, 2007).

[...] na disciplina de coordenação do trabalho na escola a gente percebe muita coisa que nem se atenta. As que falavam de filosofia e sociologia eu acho que foram bacanas porque a gente começa a pensar a educação por um outro ângulo. Para mim, foram as mais importantes, além da educação infantil. (Joana, 2009).

Enquanto nos trechos anteriores foram apontados aspectos relacionados à afinidade pessoal ou à importância das disciplinas teóricas do curso, promovendo um novo olhar sobre a educação e a relação com a prática pedagógica – embora para as(os) que ainda não atuavam na área as dificuldades com relação a estas tenham sido vistas como um problema concernente à distância entre teoria e prática –, as entrevistas seguintes apresentam impressões sobre aspectos internos ao trabalho com as disciplinas:

Eu sou o tipo da pessoa que acha que nenhum conhecimento é inválido, com relação às disciplinas; eu acho que muitas delas foram importantes. Se não para a formação específica de pedagogia, para a formação geral como ser humano. [...] Agora, claro, tem disciplina que você aproveita mais e tem disciplina que você aproveita menos e aí depende da forma como ela é conduzida, como o professor leva a disciplina, o material é composto, da dinâmica da aula, da metodologia utilizada. Então, tem professor que cativa mais e tem professor que cativa menos. Tem pessoas que não são grandes pesquisadores, mas são maravilhosos professores, e tem gente que é excelente como pesquisador, mas que dentro da sala de aula é difícil. (Cláudia, 2002).

Essas matérias [...] não tão práticas, eu lembro que eu gostava muito. Principalmente as do primeiro ano, eu gostei bastante. [...] Mas tem uma outra coisa que a USP traz, que é uma formação um pouco mais geral que vê muito da filosofia, que aí eu lembro muito de alguns professores como o [nome do professor], a professora [nome], que davam essas disciplinas de filosofia, sociologia, que te ensinam essa coisa que a educação é muito mais do que você ensinar conteúdo. Educação é relação humana, são trocas entre as pessoas, não é só conteúdo. (Elaine, 2006).

O que era ensinado era inacessível para a gente, filosofia tinha dias que eu não entendia nada. A gente estudou Adorno, é muito difícil para quem tem dezoito anos. Eu achava na época. Mas as de psicologia foram muito boas mesmo. (Marina, 2005).

Os cursos que trabalharam as questões de ética, vivência em sociedade, esse tipo de matéria. [...] eu acho que a base sociológica que o curso dá é o mais relevante. (Bruna, 2005).

Esses relatos chamam atenção por valorizarem os conteúdos mais teóricos ou de formação geral do curso; foram raros os que apontavam aspectos negativos sobre as disciplinas de fundamentação. Isso confirma a consideração da pedagogia como ciência, com contribuição de outras áreas, da importância do embasamento teórico da(o) pedagoga(o) e da sua preparação para a pesquisa, bem como de uma prática pedagógica fundamentada, o que contesta uma visão instrumental e meramente técnica do curso, como apenas preparação para a docência. Nesse sentido, como destaca Tardif (2002, p. 257),

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Outros pontos levantados dizem respeito à dinâmica das aulas, à organização das disciplinas e às características e diferentes especificidades das(os) docentes, sendo essas fundamentais na relação estabelecida entre professor-aluno e do aluno com o conhecimento, conforme mostram algumas críticas apontadas diante da questão do que deveria se manter ou mudar no curso:

O que eu manteria... acho que manteria as matérias mais teóricas do curso. Elas são boas, acho que não precisam mudar. Acho que a estrutura do curso está boa. Agora, eu mudaria talvez a forma com que são dadas as metodologias. Achei fracas, distantes da realidade da escola, não davam muita base teórica. Igual eu te falei, teve uma disciplina que eu ficava fazendo atividades como se fosse criança. Não me ajudou em nada isso; então acho que poderiam rever estas disciplinas. (Fátima, 2006).

Certa ambiguidade é evidenciada em relação às metodologias de ensino, um rol de disciplinas que abordam os fundamentos teórico-metodológicos dos componentes

curriculares do ensino fundamental. Em virtude dessa dimensão, essas disciplinas abarcavam 70% da carga horária de estágios do curso no currículo então vigente. A desconexão entre teoria e prática, o tempo e o formato dos estágios e o período do curso em que as metodologias eram oferecidas figuraram entre os principais questionamentos das(os) entrevistadas(os):

Olha, eu vou ser sincera. Eu acho as metodologias muito complicadas, já que é para dar nome aos bois. Eu acho, de uma forma geral, muito fracas. A gente sai assim de um primeiro ano super pesado, puxado, cai no segundo com POEB¹² e aquelas coisas mais políticas e tudo mais. Aí quando você vai para o terceiro, tudo bem que tem as optativas, você pega umas metodologias que deixam muito a desejar. Não quero que me ensine como apagar a lousa. Sabe? Quero que me ajude a pensar. Eu acho que das disciplinas foram as que eu menos gostei. Para mim, foram as que mais deixaram a desejar. (Olívia, 2008).

Quando chega nas metodologias, você vai ficando um pouco frustrado [...]. Eu acho que essa é a grande questão, elas conseguem te introduzir, mas elas não te preparam para a prática e, fora isso, o estágio era totalmente desarticulado das metodologias, pelo menos na minha época. Então, não conversava em nada com as disciplinas; era muito ruim. [...] Eu acho que elas estão muito ligadas ao ensino fundamental, eu acho que falta um olhar para a educação infantil. (Elaine, 2006).

As(Os) egressas(os) destacaram as metodologias de ensino como algo a ser repensado, visto que, por vezes, pareciam ser destinadas apenas às aulas do ensino fundamental, desconsiderando sua importância para a educação infantil. Como alternativa para essas questões, alguns sujeitos sugeriram uma espécie de parceria entre as escolas públicas e a universidade, assim como a realização de projetos que ajudassem a planejar e desenvolver atividades de ensino.

A respeito das disciplinas optativas, as(os) entrevistadas(os) se dividiram entre aquelas(es) que consideravam boa a possibilidade de escolha, garantindo uma maior autonomia, e as(os) que gostariam de ter tido maior direcionamento, orientação ou informação prévia:

Eu acho que é importante essa divisão de obrigatórias e optativas; infelizmente a gente não tem tempo para estudar tudo e cada um vai montando seu currículo de acordo com a preferência. (Cláudia, 2002).

Meu currículo foi bem desenhado com as optativas, com a possibilidade de você montar o seu percurso. (Amanda, 2012).

A estrutura do curso é boa. Acho bom o fato de poder escolher as disciplinas; dá certa liberdade ao aluno em escolher seu percurso de formação. (Fátima, 2006).

12- Política e Organização da Educação Básica no Brasil.

Eu gostei também da possibilidade de escolher disciplinas, mas tem um ponto ruim, pois a turma vai se dissipando, cada um vai para um lado. Isso acaba sendo um ponto negativo das optativas. (Luísa, 2006).

A gente tinha um monte de optativas, que são totalmente livres e não têm nenhum direcionamento. Eu acho que fica muito livre para quem é ainda muito novo para ter que resolver. (Marina, 2005).

Eu senti um pouco de dificuldade quando começamos a ter disciplinas optativas, pois você pode seguir alguns caminhos. Na época, por exemplo, eu queria trabalhar com educação infantil; então, todas as optativas que escolhi foram voltadas para isso. Eu senti que saí da faculdade formada para trabalhar com educação infantil, só que na vida eu caí no fundamental. Aí, cheguei lá perdida. (Aline, 2009).

Eu manteria essa liberdade de escolher as matérias, as optativas. Isso é muito bom porque você procura a sua formação. O que eu acho é que tem que ter uma melhor orientação para o educando escolher. (Bruna, 2005).

Eu mudaria a organização das disciplinas optativas. Acho que elas precisam ser mais direcionadas. O pessoal às vezes não sabe muito e vai fazendo para cumprir crédito e isso é ruim. [...] Faz mais sentido você reunir algumas optativas que te agradam em uma área dentro da pedagogia para conhecer mais. [...]. Acho que a estrutura das obrigatórias é bacana. (Helena, 2008).

Algumas pessoas afirmaram que o desconhecimento em relação às optativas levava os alunos à desistência de disciplinas e, conseqüentemente, ao esvaziamento das salas e ao atraso na conclusão do curso. Esses aspectos serão discutidos mais adiante.

Das estratégias didáticas

Os métodos e as estratégias utilizados pelas(os) professoras(es) durante o curso também foram avaliados: as(os) egressas(os) puderam classificar o grau de importância dos docentes para a sua formação. Aulas expositivas, leitura bibliográfica, filmes e debates apareceram como as estratégias mais relevantes para a formação desses sujeitos. Os seminários e o aprendizado com pesquisa são os mais questionados e vistos como os menos relevantes. Algumas falas explicitam esses aspectos:

Acho que as melhores aulas eram aquelas que eram expositivas e tinham debate dos textos. Gostava dos professores que discutiam os textos com mais cuidado, levantando os conceitos, os pontos principais. [...] Outra coisa que eu gostava era seminários, mas não muitos, em uma quantidade menor que as aulas expositivas. (Luísa, 2006).

Uma coisa que eu sentia é que os professores não estavam muito aí pra graduação; o negócio deles parece que é a pós-graduação. Tinha bastante seminários, discussões, mas dependia muito do professor. Eu não gostava muito de seminários, parecia que era um pouco “jogar pro aluno”;

alguns professores ainda tinham o interesse em acompanhar. Mas tinha outros que a gente percebia mesmo que ficava aquela coisa mais distante. (Joana, 2009).

Eu gostava de aulas mais “normais”, por exemplo: aulas expositivas, discussões sobre os textos. Eu não tenho boas lembranças de coisas muito diferentes; por exemplo, um professor de metodologia que queria que na aula a gente fizesse as atividades como se fôssemos crianças. Nós precisávamos de teoria e não ficar fazendo atividades como se tivéssemos dez anos de idade. Eu acho que as aulas que tinham as discussões dos textos, aulas expositivas e alguns seminários eram as melhores. (Fátima, 2006).

Eu achava que quando tinha seminários numa organização mesclada com as aulas expositivas era bom porque eu tive aulas que foram seminários desde o começo. Aí, eu achava que ficava um pouco perdido, mesmo o professor tentando amarrar. (Beatriz, 2004).

Pra mim o grande diferencial eram as leituras de textos [...] A gente tinha uma prática também de ter muito seminário. Acho que um lado positivo do seminário é que você se aprofunda numa questão, se reúne num grupo, mas nem todos os professores sabem encaminhar isso muito bem. [...] Essas visitas a museus e outras instituições eu acho muito bacana. Às vezes trazer um convidado que poderia contribuir com o tema [...] amplia o olhar. (Elaine, 2006).

O que eu mudaria é isso: as aulas muito expositivas, cansativas. As aulas sem a prática junto com a teoria. E que os professores estejam mais abertos para receber as experiências dos alunos. (Carla, 2005).

Nas falas das(os) egressas(os) ficam evidentes problemas na condução didática; não necessariamente no tipo de estratégia utilizada, mas na forma como o professor a desenvolve. Isso reflete a importância do papel do professor nas relações com o conhecimento, não bastando as estratégias serem eficientes para garantir uma boa aula. Contudo, alguns elementos levantados merecem consideração, como a preferência pelas aulas expositivas, o que pode demonstrar interesse pelo conteúdo ou certa passividade por parte das(os) estudantes. Outro ponto interessante a ser discutido, presente na fala da egressa Fátima, é a definição do que seria uma “aula normal”. A aula expositiva com discussão de textos parece ser a estratégia mais usada e considerada relevante, mas há um problema em ser vista como “normal”, sem um repertório mais amplo, inclusive com saídas a campo, como na fala de Elaine.

Dos estágios: entre as (poucas) contribuições e demandas de melhoria em seu acompanhamento

No período a que se referem as entrevistas, os estágios na FEUSP tinham caráter disciplinar e as 420 horas previstas para sua realização eram distribuídas entre certas matérias do currículo, sendo, majoritariamente, as metodologias. Vale ressaltar que as propostas de estágio realizadas dependiam das(os) docentes.

Na análise dos questionários (segunda fase), observou-se que cerca de 40% das(os) entrevistadas(os) definiam os estágios como pouco ou nada relevantes; somente 15% avaliavam os estágios como altamente relevantes para a formação, e 45% os consideravam relevantes.

Muitas(os) das(os) entrevistadas(os) citaram “deficiências”, “falhas”, “barreiras”, “brechas” e “equivocos” nas propostas de estágio no que diz respeito a sua elaboração, acompanhamento das(os) docentes, entre outros problemas, como pode ser observado nas falas a seguir:

É uma proposta de estágio que confia muito na autonomia do aluno, na conduta ética e moral do universitário, mas que deixa brechas para as pessoas inventarem um estágio, para criarem uma situação. Você consegue inventar que foi na escola, que vivenciou um período longo e só foi um dia. É um estágio que é muito fácil de se burlar. (Igor, 2010).

Para falar a verdade, [a experiência] não foi muito boa. O estágio aqui é muito fácil de ser burlado, ele não é bem acompanhado. E eu acho super importante o estágio para a formação, mas, do jeito que é, acaba sendo mais uma tarefa a se cumprir, mas sem muito proveito. (Fátima, 2006).

Apesar dos pontos levantados, também deve-se reconhecer que, muitas vezes, a não realização ou precariedade dos estágios resulta de fatores relativos à sobreposição de tarefas que os sujeitos realizam: acúmulo de atividades do âmbito profissional e estudantil; número de horas reduzido para a permanência sistemática nos locais de estágio, de modo especial entre estudantes do período noturno que trabalham integralmente; e falta de auxílio financeiro para que possam dispor de um período dedicado às atividades relativas ao estágio.

Estágio [...] é importante, sim, mas eu acho que, quando você já está trabalhando, independente da área, é muito difícil conciliar o estágio com a faculdade mais o trabalho. Infelizmente, pra mim que fiz o curso à noite, o processo de fazer o estágio foi sofrido; eu acho que eu não aproveitei dele o tanto quanto eu poderia. Você faz tudo muito corrido, então tem falhas. Mas você aprende coisas, aspectos muito bacanas. (Cláudia, 2002).

Estágios de outras áreas são mais valorizados do que o da pedagogia. [...] Na minha turma a maioria já dava aula. Ele é complicado porque você tem que fazer o estágio remunerado, você tem que trabalhar, fazer o curso. (Bruna, 2005).

Olha, gente, estágio é um negócio complicado aqui. Vou ser muito sincera. O estágio obrigatório ajudou pouco. Eu estudei a minha vida toda na escola pública, então as mazelas da escola pública eu já conheço. Acho que essa história de só observar não adianta muito, ainda mais que ele é pouco acompanhado pela maioria dos professores. O estágio que não era obrigatório foi onde eu aprendi mais, pois tinha que atuar. (Olívia, 2008).

A referência feita a estágios não obrigatórios ou remunerados, em geral, aparece trazendo apenas aspectos positivos, mas, de fato, o que costuma ser frequente são problemas que as(os) estudantes também enfrentam nas escolas privadas onde são recrutadas(os), tais como a realização de atividades que não concernem à profissão docente e a baixa remuneração, que caracterizam, ainda, uma precarização do trabalho do professor, com menos contratações de pessoal formado.

Por outro lado, ao relatarem as vivências mais positivas que tiveram, foi recorrente o reconhecimento de alguns fatores: estágio associado a algum projeto ou tema, devolutiva

dos relatórios, discussão dos dados dos estágios com a turma, acompanhamento mais dedicado das(os) professoras(es), auxílio na escolha da escola ou realização do estágio em escolas com contato já estabelecido. Algumas das pessoas entrevistadas apresentaram propostas interessantes para a prática dos estágios:

Foram poucas as matérias que amarraram bem a questão do estágio. [...] Eu tive menos dificuldade com isso porque tinha os meus contatos, mas muitos colegas passaram por barreiras. Eu acho que o melhor estágio é aquele orientado de fato, que a professora já indica, já tenha escola como parceira e um vínculo com a universidade. Que você consiga ter uma devolutiva, que consiga estagiar, fazer sua pesquisa, observação e ter um retorno. (Amanda, 2012).

Eu acho que mudaria o estágio. [...] Talvez fazer uma disciplina de estágio. Eu sei que pode ter a perda do estágio não estar atrelado às disciplinas, pode criar outro problema. Mas tem que ter um acompanhamento mais próximo. Até porque, às vezes, vemos uma coisa e falamos mal da escola, e para ter o refinamento precisamos ter o professor, ou uma pessoa para orientar e ajudar. (Beatriz, 2004).

Socializar estágios. Fazer os alunos trazerem essa prática para dentro da sala de aula e socializarem com o grupo. (Carla, 2005).

Entre as sugestões de melhoria, os estágios foram entendidos como os que mais precisavam de mudança no curso. As propostas mais enfatizadas foram: necessidade de acompanhamento, desde a escolha da escola até a discussão dos dados e sua análise, bem como na devolutiva dos relatórios; criação de um setor para acolher e orientar as(os) estagiárias(os); estágios não só de observação, mas com atividades práticas acompanhadas; parceria da universidade com as escolas ou secretarias municipais; e criação de uma disciplina de estágio.

Tendo em vista os relatos como um todo, foi quase unânime o reconhecimento da importância dos estágios para a formação, com indicação da necessidade das mudanças supracitadas. Entende-se que os aspectos levantados pelas(os) egressas(os) vão ao encontro do que os autores que discutem formação docente, por exemplo, Pimenta (1996) e Neira (2021) destacam acerca do papel fundamental dos estágios na relação entre teoria e prática e como espaço de reflexão. Os estágios, ao mobilizarem os diferentes tipos de saberes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) – inclusive aqueles das experiências escolares que influenciam, muitas vezes, suas representações da função social da escola, de ensino e de aprendizagem –, podem promover um papel fundamental na constituição da identidade dos futuros professores.

Considerações finais

Conforme discutido ao longo deste artigo, a pesquisa com as(os) egressas(os) do curso de pedagogia da FEUSP (2002-2012) trouxe questões muito relevantes para se repensarem as propostas e as práticas nos cursos voltados à formação docente.

Ainda, um aspecto que merece ser ressaltado refere-se à importância da realização de pesquisa durante o curso (Iniciação Científica, Trabalho Complementar de Curso)¹³. O Projeto político pedagógico atual considera que a formação da(o) pedagoga(o) deve incentivar e oferecer iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, culturas e saberes pedagógicos, contemplando a “[...] articulação e indissociabilidade entre as atividades de docência, pesquisa e extensão” (FEUSP, 2019, p. 9).

Grande parte das dificuldades mencionadas pelas(os) egressas(os) tem sido enfrentada desde 2009, com a configuração do *Programa de Formação de Professores* (USP, 2004) e a presença de educadoras(es), profissionais contratadas(os) especialmente para propiciar uma relação mais efetiva com as escolas que acolhem os estagiários. Desse modo, ao longo desses anos, foram firmadas parcerias com escolas (Projeto Escolas-Campo), constituído o *Guia de escolas* para orientar a escolha dos estágios das(os) alunas(os) da pedagogia e outras licenciaturas, além de outras ações desenvolvidas com vistas a apoiar as(os) estudantes e ampliar o diálogo com as escolas públicas – como a *Mostra de Estágios* e a *Semana da Educação*, eventos anuais que reúnem profissionais da universidade e das escolas que recebem estagiárias(os)¹⁴.

No âmbito curricular, em 2012, ocorreu uma modificação do curso de pedagogia, com a configuração das disciplinas eletivas em três *percursos formativos*¹⁵, o que veio ao encontro de muitas das observações e demandas das(os) egressas(os) em relação às disciplinas optativas. Em 2017, foi implementada uma nova estrutura para o curso de pedagogia, que retornou à duração mínima de oito semestres (quatro anos) e máxima de doze semestres (seis anos). Essa mudança se deu devido à preocupação dividida com outros institutos da USP quanto à evasão dos cursos de licenciatura no Brasil. Foram mantidos os *percursos formativos* e foi alterada a organização dos estágios: além do advento de projetos interdisciplinares, foi reservado um dia da semana para as(os) estudantes discutirem seus estágios junto às(aos) docentes orientadoras(es) da FEUSP.

Essa e outras modificações ocorreram, inclusive, em função da própria pesquisa que relatamos aqui, uma vez que os dados foram apresentados em reuniões semestrais consecutivas das(os) docentes da FEUSP, em discussões que envolviam o problema da evasão dos cursos de licenciatura e as mudanças necessárias ao curso. Esses dados também foram levados à Comissão de Graduação, pela CoC Pedagogia, para discussão e várias tomadas de decisão. Esta, talvez, tenha sido a primeira pesquisa que ouviu as(os) egressas(os) em intervalo longo (dez anos) e procurou saber o que pensavam sobre o curso e como estavam inseridas(os) no ambiente profissional após a saída da universidade. É essencial que a voz desses indivíduos seja ouvida, principalmente após a entrada – muitas vezes perversa e traumática – no mundo do trabalho e já com certa consciência dos desafios da profissão. A pesquisa proporcionou uma visão geral do curso de pedagogia,

13- Na FEUSP, o Trabalho Complementar de Curso é uma atividade facultativa.

14- Mais informações acerca das atividades voltadas ao estágio disponíveis em: <http://www4.fe.usp.br/estagios/apresentação>. Acesso em: 7 out. 2020.

15- Os *percursos formativos* constituem alternativas de formação e atuação profissional que apresentam à(o) estudante diferentes opções para aprofundamento no(s) campo(s) de maior interesse. Visam, assim, à orientação acerca de quais disciplinas optativas eletivas complementarão as obrigatórias. São três os *percursos formativos*: educação e cultura; política e gestão da educação; e escolarização e docência (FEUSP, 2019, p. 30-42).

levando a comunidade a refletir acerca das questões estruturais e pedagógicas oferecidas e praticadas e a entender um pouco melhor a dinâmica da Faculdade de Educação.

Espera-se que este estudo realizado em âmbito local possa contribuir para os debates a respeito da formação docente nos cursos de pedagogia em outras instituições de ensino superior nas diversas realidades brasileiras, sobretudo no contexto em que é imposta uma “reforma” curricular aos cursos de pedagogia e “novas” *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARRIGO, Viviane; SOUZA, Miriam Cristina Covre de; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em Química. **Actio**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 243-262, 2017.

BARDAGI, Marucia Patta *et al.* Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. **Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 67, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 92, 16 maio 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; PORTELINHA, Maria Silveira. Reflexões sobre a formação inicial e a atuação profissional dos egressos do curso de pedagogia. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, p. 20-37, 2012.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 503-521, 2016.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In*: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: UFBA, 2012. p. 15-21.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, 2014.

FEUSP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Projeto político pedagógico: licenciatura em pedagogia**. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/graduacao/projeto-politico-pedagogica/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FIALHO, Maríllia Duarte; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais. **Gestão & Aprendizagem**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 42-63, 2014.

GALLEGRO, Rita de Cassia. Quais as contribuições dos estágios para a formação profissional em pedagogia? Um estudo acerca da percepção de estudantes egressos da Faculdade de Educação da USP (2002 a 2012). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 19., 2018, Salvador. **Anais do...** v. 1. Salvador: UFBA, 2018. p. 15-27.

GHANEM JÚNIOR, Elie; MENDONÇA, Marcos. Estudo exploratório sobre o destino ocupacional dos graduandos em pedagogia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 226-265, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt; SCALZITTI, Lígia. Destino ocupacional dos egressos do curso de licenciatura em pedagogia da Unesp/Rio Claro no período 1993-1997. **Educação**, Rio Claro, v. 7, n. 12, p. 30-41, 1999.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102247>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GOMES, Ana Clédina Rodrigues. **O curso de pedagogia e a formação de docentes para a Educação Básica: a visão dos egressos e formadores sobre a formação inicial**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). **UFMG pesquisa egressos**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

LAURIA, Irene Rafaela Carneiro; MACEDO, Juliana Cavalcanti; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Alunos egressos do curso de pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 131-146, 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Curso de pedagogia FEUSP – perfil dos ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formandos. **Avaliação**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 61-71, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; SOPELSA, Ortenila. O curso de pedagogia da Unoesc em tela: concepção dos docentes e dos egressos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 129-146, 2011.

SANTOS; Cecília Araújo dos; FREIRE, Grazielle Gomes da Costa. Atuação profissional do egresso da pedagogia nos anos de 2003 a 2005. **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em Perspectiva**, Belo Horizonte, v. 3, p. 144-151, 2006.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação nº 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 9.268-A, de 25 de junho de 1938**. Extingue o Instituto de Educação, cria a Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1938a.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-9268A-25.06.1938.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 9.403, de 10 de agosto de 1938**. Dá providências complementares à extinção do Instituto de Educação. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, 1938b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-9403-10.08.1938.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 52.326, de 16 de dezembro de 1969**. Aprova o Estatuto da Universidade de São Paulo. São Paulo: Casa Civil, 1969. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-52326-16.12.1969.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, 1920. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 94-113, 2017.

SOUSA, Cynthia Pereira de *et al.* Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61-76, 1996.

TAKAHASHI, Fábio. Conselho impõe mais aula prática na pedagogia de USP, Unesp e Unicamp. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/05/1463037-conselho-impoe-mais-aula-pratica-na-pedagogia-de-usp-unesp-e-unicamp.shtml>. Acesso em: 9 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Florianópolis, n. 4, p. 215-233, 1991.

USP. Universidade de São Paulo. **Programa de Formação de Professores - USP**. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

VARGAS, Michely de L. F. Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG. *In*: LAS

CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). **UFMG pesquisa egressos**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. p. 103-125.

VIDAL, Diana Gonçalves; BONTEMPI JÚNIOR, Bruno; SALVADORI, Maria Ângela Borges. Tempos pretéritos e escolhas de futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. esp., p. 1419-1440, 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores de egressos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Recebido em: 02.12.2020

Revisado em: 22.06.2021

Aprovado em: 02.08.2021

Marcos Garcia Neira é doutor e mestre em educação, licenciado em educação física e pedagogia, com pós-doutorado em currículo e livre-docência em educação. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar.

Elizabeth dos Santos Braga é pós-doutora pelo Departamento de Educação da Universidade de Oxford, doutora e mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduada em pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). É professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade.

Rita de Cassia Gallego é doutora, mestre e graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É professora nessa instituição e desenvolve pesquisas acerca das temáticas: tempo escolar, cultura escolar, organização do trabalho docente e avaliação da aprendizagem.