UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

SHEILA MARA DE MELO RODRIGUES CHIARELO

O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À DOCÊNCIA DE PEDAGOGIA: OS CASOS USP, UNESP E UNICAMP

FRANCA
2017

SHEILA MARA DE MELO RODRIGUES CHIARELO

O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À DOCÊNCIA DE PEDAGOGIA: OS CASOS USP, UNESP E UNICAMP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Desenvolvimento Social, sob a orientação da Profª. Drª. Hilda Maria Gonçalves da Silva.

FRANCA
2017

Chiarelo, Sheila Mara de Melo Rodrigues.
O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia : os casos USP, UNESP E UNICAMP / Sheila Mara de Melo Rodrigues Chiarelo. –Franca : [s.n.], 2017.
146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Orientadora: Hilda Maria Gonçalves da Silva

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 371.12

SHEILA MARA DE MELO RODRIGUES CHIARELO

O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À DOCÊNCIA DE PEDAGOGIA: OS CASOS USP, UNESP E UNICAMP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

_____

Profª. Drª. Hilda Maria Gonçalves da Silva - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Franca/SP

1º Examinador:

_____

Profª. Drª. Maria Madalena Gracioli - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Franca/SP

2º Examinador:

_____

Profª. Drª. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira – Centro Universitário Municipal de Franca – Uni Facef

Franca, 10 de março de 2017

Dedico a meus filhos Nicolas, Miguel e Enzo, que me ensinam a ser mãe a cada dia!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai Jair (em memória), por seus incentivos em relação à minha educação; e à minha mãe Afonsina, que sempre me inspirou como modelo de mulher e de integridade.

Ao meu filho Nicolas, adolescente amoroso, que sempre me ajuda com sua habilidade tecnológica; ao meu filho Miguel, criança prestativa e de personalidade marcante, por ser minha inspiração de todos os momentos, e ao meu filho Enzo, criança sapeca e solidária, cujas brincadeiras me inspiram e descontraem nos momentos de maiores dificuldades.

Ao meu esposo Dionatas, cuja paciência é a principal virtude, pelo incentivo aos meus estudos e por cuidar de nossos filhos, durante todo o tempo que precisei me ausentar.

Aos meus irmãos Ana, Sara, Jairnei e Francine pelos momentos de convivência familiar, pelos conselhos e pela ajuda com as crianças sempre que precisei.

À minha sogra Aldélfia e meu sogro Antônio, por toda a atenção dispendida para com a minha família.

Aos meus cunhados, por seus incentivos.

À minha orientadora Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, pessoa sensata e de grande sabedoria, que soube me acalmar nos momentos de desespero e solucionar minhas dúvidas com prontidão. Ainda, por acreditar que sou capaz...

Às Professoras Doutoras Maria Madalena Gracioli e Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, por participarem da minha banca de qualificação e contribuírem para a melhoria do meu trabalho.

Às universidades USP, Unesp e Unicamp, que gentilmente me concederam os documentos necessários para a realização dessa pesquisa.

À equipe gestora da escola Pestalozzi, por me apoiar e compreender os momentos de minha ausência no trabalho.

Aos meus amigos, que me proporcionaram momentos de descontração durante essa árdua etapa.

Enfim, agradeço a todos os que me acompanharam antes e durante esse processo.

“Nada substitui um bom professor.”
Antônio Nóvoa

CHIARELO, Sheila Mara de Melo Rodrigues. **O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia:** os casos USP, UNESP E UNICAMP. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, fevereiro, 2017.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender o cenário das políticas públicas educacionais no que se refere à formação inicial de professores em Pedagogia, bem como a maneira com que estas foram encaminhadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e delineadas, mais concretamente, pelas determinações legais subsequentes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de análise documental. Inicialmente, faz-se uma revisão da literatura que versa sobre os cursos de formação inicial de professores, fazendo uma análise do que os autores afirmam ser uma formação para a docência baseada na relação entre a teoria e a prática. Posteriormente, são analisados os diplomas legais referentes à formação inicial de professores para a docência, tendo como foco o curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil, sendo esses documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, as Deliberações 111 de 2012 e 126 de 2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Resolução 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de verificar nesses diplomas legais como o curso de Pedagogia deve ser construído, no que se refere à sua matriz curricular. À luz desses quatro documentos, realiza-se uma análise das matrizes curriculares do curso de Pedagogia de três universidades públicas estaduais paulistas, a saber, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Campinas (Unicamp), verificando-se que as três universidades parecem cumprir com as exigências legais instituídas pelo CNE e CEE e apresentam coerência nos currículos em relação à teoria e prática, nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, formação inicial de professores. relação teoria e prática. diretrizes curriculares. Matrizes curriculares do curso de Pedagogia.

CHIARELO, Sheila Mara de Melo Rodrigues. **The dialogue between theory and practice in the scenario of the public policies for initial teacher training of Pedagogy course:** the cases of USP, UNESP and UNICAMP. 2017. 146 pages. Dissertation (Master of Planning and Analysis of Public Policy). Postgraduate Program in Planning and Analysis of Public Policy, Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Franca, February, 2017.

ABSTRACT

The aim of this research is to contribute to the comprehension of the educational public policy scenario regarding initial teacher education, as well as the way these policies were conducted, since the guidelines of the Brazilian Educational System (LDB 9394/96) was approved, and outlined, more specifically, by subsequent legal determinations. This is a qualitative research of documental analysis approach. Initially, a review of the literature on the initial formation of teachers is carried out, bringing an analysis of what the authors believe to be a training for teaching based on the relation between theory and practice. Subsequently, the legal diplomas related to the initial training of teachers for teaching are analyzed, focusing on the Pedagogy course in Brazil. These documents are National Curricular Guidelines to the Pedagogy course of 2006, the Deliberations 111 (2012) and 126 (2014) of the State of São Paulo, and Resolution 2 of 2015, in order to verify in these legal diplomas how the course of Pedagogy should be built, concerning its curriculum matrix. The analysis of curricular matrices of the Pedagogy course of three state public universities in the state São Paulo, namely, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) and Universidade de Campinas (Unicamp) was made, being possible to verify that all of the three universities strive to comply with the legal requirements imposed by the CNE and CEE and seek to articulate theory and practice in their Pedagogy course.

Key words: education public policies, initial teacher education. relationship between theory and practice. curricular guidelines. curriculum matrix in Pedagogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11
2. A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA 17
2.1. Contexto histórico 17
2.2. Formação inicial de professores: referenciais teóricos 19
2.2.1. Os saberes da docência 21
2.2.2. A formação do professor reflexivo e a relação teoria e prática 25
2.3. O papel das disciplinas de formação profissional específicas na formação docente: em busca de uma formação ideal ou necessária do professor 26
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DIPLOMAS NORTEADORES DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE..... 32
3.1. Políticas Públicas Educacionais: em busca de uma definição..... 32
3.2. Trajetória do Curso de Pedagogia: regulamentações antes da LDB 9394/96..... 35
3.3. A LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais..... 42
3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia: o modelo de formação proposto 49
3.4.1. Perfil do egresso 51
3.4.2. Organização curricular do curso de Pedagogia 54
3.4.3. Duração do curso de Pedagogia 56
3.5. As Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) em relação à formação de docentes para a educação básica 58
3.5.1. A Deliberação CEE nº 111/2012 59
3.5.2. A Deliberação CEE nº 116/2014 62
3.6. A Resolução 2 – CNE – 01/07/2015 66
4. AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS USP, UNESP E UNICAMP..... 72
4.1. Análise das adequações normativas e curriculares das universidades estaduais paulistas 73

4.2. O curso de licenciatura em Pedagogia da USP de São Paulo... 74
4.2.1. Histórico 74
4.2.2. A nova reestruturação curricular 77
4.2.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da USP de São Paulo 86
4.3. O curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp de Bauru..... 87
4.3.1. Histórico 88
4.3.2. A nova reestruturação curricular 89
4.3.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Unesp de Bauru 102
4.4. O curso de licenciatura em Pedagogia da Unicamp 104
4.4.1. Histórico 104
4.4.2. A nova reestruturação curricular 105
4.4.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Unicamp 115
4.5. Reflexão sobre as análises 116
CONSIDERAÇÕES 118
REFERÊNCIAS 121
ANEXOS 126
Anexo 1 – Matriz curricular da Universidade de São Paulo (USP) .. 127
Anexo 2 – Matriz curricular Universidade Estadual Paulista (Unesp) 132
Anexo 3 - Matriz curricular Universidade de Campinas (Unicamp) 136
APÊNDICE 138
Apêndice 1 – Quadro comparativo - A estrutura do curso de pedagogia: Núcleos 139
Apêndice 2 – Quadro comparativo - Alterações legais para a disposição da carga horária para o curso de licenciatura em pedagogia 142
Apêndice 3 – Quadro comparativo – Estágio supervisionado 143
Apêndice 4 – Quadro comparativo – Prazo para implementação 144
Apêndice 5 – Quadro comparativo – Atividades teórico-práticas ... 145

1. INTRODUÇÃO

O crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo qualitativo adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que leva à busca por uma definição de uma nova identidade profissional do professor. Diante dessa constatação, a formação inicial acadêmica do educador tem sido um tema muito pesquisado e discutido, sobretudo, em relação ao fato de que as diretrizes, as matrizes curriculares e os projetos institucionais parecem não viabilizar uma prática adequada ao momento atual.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a inauguração da formação de professores, no Brasil, é algo recente e que ocorreu com a criação das Escolas Normais e cursos específicos, destinados à formação de docentes para o então chamado de primário, correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental. No início do século XX, começou a preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Sendo assim, foram instituídos cursos regulares e específicos para a formação de professores, iniciando-se a criação de universidades.

Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009), o que favoreceu essa situação foi o processo de escolarização básica no país que, devido à expansão industrial e do capital, requeria profissionais qualificados. Situação esta que aumentou também a demanda por professores, encaminhados às escolas, por meio de várias adaptações, desde a expansão das escolas normais, em nível médio, à realização de cursos rápidos de suprimento e autorizações especiais para o exercício do magistério a não licenciados, decorrendo daí a admissão de professores leigos. As improvisações, necessárias para que as escolas funcionassem naquele momento, afetaram e continuam afetando a formação dos professores.

Diante do contexto apresentado e com base na experiência profissional da pesquisadora, salientam-se as dificuldades que os alunos egressos do curso de pedagogia e das demais licenciaturas têm, ao chegarem à sala de aula, visto que não se sentem preparados para a prática.

A formação inicial, de relevância inquestionável, deve ser a base sobre a qual esse profissional construirá as condições para o exercício de sua atividade educativa. De acordo com Gatti (*apud* GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011), a

formação inicial bem realizada permite a posterior formação continuada em serviço. Salienta que esta última, muitas vezes, transforma-se em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e às escolas.

Dessa forma, a formação continuada acaba sendo vista, em grande parte, como um meio para suprir lacunas básicas da formação inicial oferecida nas licenciaturas, o que demonstra que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser repensadas (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Observa-se que a formação de professores parece acontecer desligada da realidade escolar, dos conflitos econômicos e sociais e da crise cultural. Supõe-se que os cursos de formação inicial não preparam os docentes para enfrentarem a realidade nas escolas, o que é grave se for considerado o princípio de que não se aprende a profissão sem a elaboração e reelaboração do que acontece na escola.

Assim, o presente trabalho apresenta uma investigação sobre como acontece a formação inicial de docentes, tomando como base as especificidades da formação pedagógica inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, à luz das leis e diretrizes estabelecidas.

Apesar de ser um tema presente nos debates acerca da educação e nas pautas das políticas públicas educacionais, pouco se tem de concreto em uma ação que transforme a realidade dos cursos de formação de professores, justificando-se a relevância dessa pesquisa que apresenta os seguintes objetivos:

Este trabalho tem por objetivo geral compreender o cenário das políticas públicas educacionais no que se refere à formação inicial de professores em Pedagogia, bem como a maneira com que estas foram encaminhadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e delineadas, mais concretamente, pelas determinações legais subsequentes.

Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) Realizar uma revisão da literatura que versa sobre a temática, a fim de construir um corpus teórico referente à formação de professores nos cursos de licenciatura; (2) Levantar e analisar os diplomas legais que tratam da formação inicial nos cursos de Pedagogia, incluindo nessa análise as Diretrizes Curriculares para o referido curso; (3) Analisar matrizes curriculares do curso de Pedagogia de três universidades públicas estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp) à luz dos documentos legais pesquisados,

delimitando quais são os aspectos que se aproximam e os que se distanciam do que é exigido pelas leis.

Para o alcance dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, inicialmente faz-se uma revisão da literatura sobre a temática “Formação Inicial de Educadores”, sendo dada especial atenção aos autores que tratam das questões atinentes à articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente com o objetivo garantir um corpus teórico para a discussão sobre as matrizes curriculares das três universidades públicas paulistas, capaz de orientar a análise da documentação.

Assim, na segunda seção, apresenta-se um levantamento teórico a respeito da formação inicial de professores, a fim de compreender os encaminhamentos teóricos dos autores que discutem a questão da articulação entre teoria e prática e construir um corpus teórico referente à formação docente. Busca-se investigar o que os autores dizem sobre teoria e prática no âmbito da formação inicial e como essa relação deve ser abordada na formação de professores. A construção desse referencial teórico fundamenta-se nos os estudos dos autores Gatti e Barreto, Pimenta, Silva Jr, Tardif, Nóvoa, Azanha, Libâneo, Saviani e Freire, cujas principais abordagens concernentes à formação relacionada à prática são apresentadas a seguir.

Para Pimenta (1996), os professores enfrentam uma realidade diferente da que lhes é apresentada nos cursos de formação. Afirma o autor que a formação só é relevante se contemplar a prática, devendo ser desenvolvida dentro da escola. Critica ainda os currículos formais dos cursos, cujos conteúdos e atividades de estágios estão distantes da realidade da escola.

Ainda sobre a escola, Silva Jr (*apud* GATTI et al, 2013) diz que a mesma deve ser um local central para a formação dos professores, onde os projetos de práticas pedagógicas do currículo de formação devem ocorrer, ou seja, a escola é um locus importante para quem se prepara para ser professor. O autor entende que é necessário rever as visões a respeito da relação teoria e prática.

A respeito da prática, Gatti (2013) afirma que a mesma deve ser vista como núcleo do processo de formação, devendo-se atentar à multiplicidade dos fatores a serem considerados em sua constituição.

Para Pimenta (1996), as tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo*, que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Nóvoa (1992) acredita que o processo de formação é o momento de se produzir a profissão docente, e não, a simples aquisição de técnicas e conhecimentos, indicando a importância de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O autor propõe a formação numa perspectiva denominada crítico reflexiva que forneça, aos futuros professores, os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada.

Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O autor afirma que o próprio discurso teórico deva ser tão concreto que quase se confunda com a prática.

Libâneo (*apud* GATTI, 2013) nos faz refletir a respeito do curso de licenciatura em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, afirmando que este deveria abordar o domínio dos saberes das disciplinas, metodologias, procedimentos e modos de ação, bem como os contextos em que o ensino ocorre.

Gatti e Barreto (2009) observam que o estágio seria a situação ideal para a integração entre teoria e prática, sendo necessário um esforço entre as universidades e demais instituições formadoras para manterem uma interação com as escolas.

Azanha (2004) afirma que os debates acerca da formação ideal ou necessária ao professor demonstram uma insatisfação com relação aos modelos de formação nos cursos de licenciatura vigentes. No entanto, o autor aponta que não têm emergido propostas que modifiquem esse quadro, pois as discussões não ultrapassam o nível das recomendações sobre a necessidade de sólida formação dos educadores e da integração de teoria e prática.

Segundo Saviani (2009), há dois modelos de formação docente no Brasil, consequência da descontinuidade das políticas formativas e da ausência de um padrão consistente para a formação de profissionais habilitados que atendam às demandas educacionais existentes.

Para a construção da seção três desta pesquisa, realiza-se um levantamento sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96). Após, analisam-se documentos legais que tratam da formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia, a partir da LDB 9394/96, sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

Pedagogia, as Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE), em relação à formação de docentes para a educação básica e a Resolução 2 – CNE/CEB de 2015.

Constata-se, a partir das análises feitas, que a publicação da LDB 9394 de 1996 apresenta propostas de alterações para os cursos de formação de professores. A lei traz a exigência de formação em nível superior para os professores da Educação Básica e fixa um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequem à nova norma.

Em 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica que enfatizam o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), trazem à tona o debate acerca da identidade do curso de Pedagogia e da sua finalidade profissionalizante, no momento instituída como licenciatura.

A análise dos documentos é relevante para o entendimento de quais são as orientações oficiais para a construção dos programas dos cursos de Pedagogia e, por consequência, torna possível verificar o que é necessário que se contemple nas matrizes curriculares, a fim de estas atendam ao exigido nos documentos legais. Para tanto, a análise foca mais especificamente universidades do estado de São Paulo, já que, na seção três dessa pesquisa são analisadas as matrizes curriculares de três universidades estaduais paulistas: USP, Unesp e Unicamp. Tal análise fundamenta-se na orientação teórica dos textos de Gatti e Barreto e de Scheibe, os quais fazem referência aos diplomas.

Na sequência, na seção quatro da pesquisa, são discutidos os aspectos que se aproximam e os que se distanciam do que os documentos legais referentes à formação inicial do curso de Pedagogia exigem, tomando por base a análise das matrizes curriculares do curso de Pedagogia das três universidades públicas estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp), à luz dos documentos. A escolha dessas três universidades para a análise deve-se ao fato de serem instituições de referência. Após a análise das matrizes curriculares de cada um dos cursos, faz-se uma reflexão sobre os dados apresentados em cada uma das universidades.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Günther (2006), é uma ciência produzida a partir de textos, ou seja, a coleta de

dados reúne textos, a partir de diferentes técnicas de análises. A pesquisa pode ser feita por meio de análise de documentos que, segundo o autor, é a variante mais antiga para se realizar uma pesquisa no que se diz respeito à revisão da literatura.

Segundo Neves (1996), a expressão "pesquisa qualitativa" compreende um conjunto de diferentes técnicas de interpretação, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Godoy (1995b *apud* NEVES, 1996) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes abordagens na pesquisa qualitativa, sendo elas a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Para a presente análise, faz-se uma pesquisa documental. Neves (1996) aponta que esse tipo de pesquisa constitui-se pelo exame de materiais que ainda não foram analisados, ou que podem ser reexaminados, com uma nova interpretação, sendo que esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico

Para o autor, a tarefa de coletar e de analisar dados é trabalhosa, devendo ser realizada de forma individual, a fim de tornar os dados sistematicamente comparáveis, pois os mesmos precisam ser registrados, organizados, codificados e analisados.

2. A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

A presente seção apresenta um levantamento teórico a respeito da formação inicial de professores, a fim de compreender as diferentes perspectivas teóricas dessa temática. O enfoque é investigar o que os autores dizem a respeito de como deve ser a relação entre teoria e prática na formação inicial e como devem ser abordadas nos cursos de licenciatura.

Repensar a formação inicial, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes a partir dos anos 1990. É nesse contexto que se estuda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996 (LDB 9394/96), lei esta que se constitui o ponto de partida legal para a construção desta pesquisa.

2.1. Contexto histórico

De acordo com Gatti e Barreto (2009), o processo de escolarização básica no Brasil inicia-se apenas em meados do século XX, sendo até então um privilégio da elite, pois a oferta de escolas públicas era insuficiente diante do crescimento populacional.

Segundo as autoras, os educadores críticos dos anos 1960 e 1970 questionavam sobre a massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no país, com poucas condições de participação na vida cidadã e no mundo do trabalho, que se sofisticava.

Para Antunes (2001), o mundo do trabalho passou por uma situação crítica, especialmente no início da década de 1970. Nessa fase, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico que se evidenciou com a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a hipertrofia da esfera financeira, a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do *welfare state* e dos seus mecanismos de funcionamento e o incremento acentuado das privatizações.

A crise acarretou modificações no mundo do trabalho, entre elas um enorme desemprego estrutural e um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas. Iniciou-se, assim, um processo de reorganização do próprio capital e de seu sistema de dominação, com a privatização do Estado, a desregulamentação

dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. A isso, seguiu-se um processo de reestruturação da produção e do trabalho (ANTUNES, 2001).

Nesse contexto, começa a crescer a demanda por professores, uma vez que as pressões populares, devido à demanda da expansão industrial, forçaram investimentos públicos no ensino fundamental. O suprimento de docentes nas escolas ocorreu, por meio de adaptações, como, por exemplo, a expansão de escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formação de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério e admissão de professores leigos (GATTI; BARRETO, 2009).

O crescimento do sistema escolar, embora improvisado, foi, sem dúvida, um mérito provindo de esforço social, político e de administração, porém há atualmente uma necessidade de reverter esse quadro no que se diz respeito à profissão docente, sua carreira e perspectivas profissionais, o que beneficiará a qualidade no processo de gestão, atuação profissional e na aprendizagem (GATTI; BARRETO, 2009).

No entanto, observa-se que há vários fatores que tornam essa formação um desafio, sendo algo complexo.

> De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Pode-se dizer que os professores não são os únicos atores envolvidos, pois não atuam de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos empregatícios, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. O contexto exige um aprofundamento dos estudos

sobre a profissão docente, não somente de sua carreira e perspectivas profissionais, mas também da necessária formação superior, diante da pressão por concepções e práticas que possam efetivamente contribuir para a aprendizagem e a mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos.

A década de 1980 é marcada por um debate sobre o sentido dos cursos de Pedagogia, no que se refere à organização curricular, aos profissionais egressos, à sua carga horária e tempo de curso, ao papel formativo e à aproximação do futuro pedagogo com a escola, espaço educativo para a atuação do mesmo.

É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é publicada, regulamentando a formação dos docentes e profissionais do magistério.

2.2. Formação inicial de professores: referenciais teóricos

Para Libâneo (2002), a formação docente reflete as implicações da pós-modernidade, que vem se caracterizando pelos modismos pedagógicos, frágil repertório teórico, instabilidade teórica e, muitas vezes, na baixa capacidade crítica do professorado.

De acordo com Tardif (2000), o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor pode ser definido como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

No entanto, é possível observar que a formação de professores parece estar desligada da realidade escolar. Supõe-se que os cursos de formação inicial não preparam os docentes para enfrentar a realidade nas escolas.

De acordo com Saviani (2009), no Brasil, há predominância de dois modelos de formação docente. O primeiro enfatiza os conteúdos culturais-cognitivos, sendo centrado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina em que o estudante irá lecionar. O segundo, por outro lado, tem ênfase na formação pedagógico-didático, ou seja, para a efetiva preparação do estudante à prática pedagógica e didática. Segundo o autor, esses dois modelos de formação são consequência da descontinuidade das políticas formativas e da ausência de um padrão consistente para a formação de profissionais habilitados para atenderem às demandas educacionais existentes.

Pimenta (1996) enfatiza que os professores, depois de passarem pelo curso de formação inicial, enfrentam, nas escolas, uma realidade na qual eles têm que mobilizar, além dos conhecimentos adquiridos no curso, uma experiência para dar conta de construir seu saber docente.

Pimenta (1996) insiste em investir na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que leva a repensar a formação de professores.

A formação inicial é relevante se contemplar a prática. Além disso, a formação de professores não pode ser desligada da realidade escolar. Segundo Pimenta (1996), os cursos de formação possuem um currículo formal, cujos conteúdos e atividades de estágios estão distantes da realidade da escola. Ela ainda ressalta que os cursos não têm contribuído na criação de uma nova identidade do profissional docente.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles se refere à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência:

> Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p. 5).

Pode-se observar, segundo a autora, que muito mais do que conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se que o curso de formação inicial colabore para a formação do professor para o exercício de sua atividade docente, uma vez que esta não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Assim, para a construção de suas identidades como professores, torna-se necessária a reflexão a respeito da própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção, sendo necessária a mobilização dos conhecimentos da teoria da

educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social.

Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor, a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

> Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p. 22).

De acordo com Freire (1996), é pensando criticamente a respeito da prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O autor ainda afirma que o próprio discurso teórico deve ser tão concreto que quase se confunda com a prática.

2.2.1. Os saberes da docência

Para Pimenta (1996), só é possível construir uma identidade a partir dos significados sociais da profissão, bem como da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, que resistem a inovações, sendo necessário o confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes.

A autora destaca os saberes da docência, que têm o papel de mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores, sendo eles: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A seguir, são apresentados os conceitos desses saberes, de acordo com Pimenta (1996).

Pimenta (1996) afirma que os saberes da experiência referem-se ao conhecimento sobre o que é ser professor, conhecimento esse que os alunos, ao chegarem ao curso de formação inicial, já têm. Essa experiência lhes possibilita

dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo ou em didática, mas estes saberes não os habilitam a ensinar.

Segundo a autora, os saberes da docência referentes ao conhecimento significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. No entanto, não basta produzir conhecimento. É preciso produzir as condições de produção do conhecimento, sendo necessário trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Além disso, saber vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento, processo que envolve a reflexão.

A respeito dos saberes pedagógicos, Pimenta (1996) afirma que se observa que os alunos de licenciatura esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo. De certa maneira, há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas também se fazem necessários os saberes pedagógicos.

Segundo Pimenta (1996), na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Muitas vezes, um se sobrepõe aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia.

Houssaye (*apud* PIMENTA, 1996) critica a fragmentação de saberes na formação de professores, apontando como caminhos de superação a construção dos saberes pedagógicos, a *partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas que antecedem as ciências da educação, tratando-se de reinventar os saberes pedagógicos, por meio da prática social da educação, sendo, no caso da formação de professores, tendo como base sua prática social de ensinar.

Pimenta (1996) afirma ser importante fazer um balanço crítico, tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais, que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistemáticas de organização e funcionamento das escolas. A autora destaca, para tal, as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas campo de trabalho dos professores e ao estágio e a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas.

> Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber fazer,* senão a partir de seu próprio *fazer.* Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui. Frequentando os cursos ·de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação* e *sobre a pedagogia,* mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógico* (PIMENTA, 1996. p. 10).

Pimenta (1996) ainda destaca que Houssaye (1995) afirma que a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não seja apenas refletir sobre o que se *vai fazer,* nem sobre o que se *deve fazer,* mas sobre o que *se fez,* ressaltando que os profissionais da educação podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os, a partir do contato com os saberes sobre a educação, produzindo, então, na ação, os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados, a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo-se a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Dessa constatação, decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1996).

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente, mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los, para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência. Uma forma seria conhecer diretamente, através de estudos, as realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre.

> ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetas nas escolas; conferir os dizeres de autores e da

> mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (PIMENTA, 1996. p. 11).

No entanto, observa-se que a escola acaba por não cumprir esse papel na formação docente, como destaca Gatti e Nunes (2009), quando dizem que, sendo o contexto concreto onde o professor irá atuar, a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a uma formação de caráter mais abstrato. No entanto, a escola pode aparecer em outros momentos do documento.

Sobre a pesquisa, Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, não havendo “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, afirma que só é possível ensinar porque há procura, indagação, pesquisa e constante busca.

> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 16).

Segundo Linhares (2004), a pesquisa se torna, assim, um eixo essencial na formação de professores, uma vez que o trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola.

De acordo com Silva Jr (*apud* GATTI et al, 2013), a escola deve ser um local central na formação dos professores, para onde o professor em formação deve se dirigir, onde projetos de práticas pedagógicas de seu currículo de formação devem ocorrer. Sendo assim, a escola de educação básica deve ser o centro para quem se prepara para ser professor. Segundo o autor, para que isso ocorra, é necessário rever as visões a respeito da relação teoria e prática, reconhecendo a prática como ponto de partida da teoria, sendo que o papel da teoria seria estabelecer o teor da realidade observada.

Gatti (2013) afirma que pensar a prática pedagógica como núcleo do processo de formação significa estar atento à multiplicidade dos fatores a serem considerados na constituição dessa prática.

2.2.2. A formação do professor reflexivo e a relação entre teoria e prática

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo,* entendido como um intelectual em processo contínuo de formação, que deve pensar em um *continuum* de sua formação inicial e contínua, que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 1996).

Nóvoa (1992) nos faz repensar sobre a importância da formação inicial do educador quando diz que não há ensino de qualidade, reforma educativa e inovação pedagógica se não houver uma adequada formação de professores. O autor afirma que o processo de formação docente seja o momento de se produzir a profissão docente, indo muito além da aquisição de técnicas e de conhecimentos.

Para o autor, a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Nóvoa (1992) desloca o debate sobre formação de professores de uma perspectiva centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores, compreendidos como meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares. Assim, propõe a formação numa perspectiva denominada crítico reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada, sendo necessários três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

2.3. O papel das disciplinas de formação profissional específicas na formação docente: em busca de uma formação ideal ou necessária do professor

Libâneo (*apud* GATTI, 2013) nos faz pensar sobre as lacunas históricas nos processos de formação de professores no Brasil, principalmente nos aspectos que visam à aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, um curso de licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental deveria abordar o domínio dos saberes das disciplinas a serem ministradas, metodologias, procedimentos e modos de ação em função do trabalho na escola, bem como uma visão a respeito dos contextos em que o ensino ocorre.

De acordo com Libâneo (*apud* GATTI, 2013), disciplinas como a Didática, as metodologias específicas e os conteúdos a serem ensinados às crianças do ensino fundamental são disciplinas de formação profissional específicas, destinadas aos professores que podem assegurar mais diretamente a formação de professores para a prática pedagógica. As disciplinas formam o núcleo de formação profissional de professores. A Didática e as metodologias de ensino, apesar de fazerem parte de campos de conhecimento diferentes, têm em comum o processo do conhecimento de diferentes conteúdos.

Entende o autor que, na formação inicial de professores, não há como sustentar teoricamente nenhuma didática sem que esta se referencie aos conteúdos a serem ensinados, sem que se considere a metodologia própria de cada ciência e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Dessa forma, não há como ensinar disciplinas específicas sem o suporte da Didática, pois a mesma traz para o ensino as contribuições da Teoria da Educação, da Teoria do Conhecimento, da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, dos Métodos e dos Procedimentos de Ensino, além de outros campos (LIBÂNEO *apud* GATTI, 2013).

É possível ver, assim, que a Didática, as Didáticas e Metodologias Específicas e as disciplinas de conteúdos são imprescindíveis à formação profissional dos professores, pois propiciam a instrumentalização teórica e prática para a atuação docente na escola, fazendo ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa, auxiliando os professores a internalizarem modos de ação numa prática teórica e numa teoria prática (LIBÂNEO *apud* GATTI, 2013).

De acordo com Gatti (2013), os documentos oficiais e acadêmicos propõem que a formação para a profissão de professor deva ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais. No entanto, a autora enfatiza que pesquisas realizadas no Brasil sobre o currículo desenvolvido nas instituições formadoras de docentes mostram que essa relação não é concretizada, nem mesmo nos estágios.

O estágio seria um local híbrido para a integração entre teoria e prática. Para isso, é necessário que as universidades e demais instituições formadoras se esforcem, a fim de manterem uma interação com as escolas, em uma parceria na formação dos professores, algo que não acontece na maioria dos cursos (GATTI; BARRETO, 2009).

Assim, pode-se constatar que a relação teoria-prática, a concepção curricular integrada, tão enfatizada em documentos e normas, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas.

> Práticas educacionais, que são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivista, como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento “da ciência” isolado do conhecimento “pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor (GATTI, 2013, p. 97).

De acordo com Gatti (2013), áreas de conhecimento como a Didática e as Práticas de Ensino têm suas teorizações baseadas na construção de abstrações e projeções de práticas educacionais, mantendo uma relação entre pensamento e ação, sempre pautada no contexto. No entanto, não vemos isso concretizado nas estruturas formativas de professores, talvez porque, segundo a autora, as universidades proporcionaram a elaboração desses conhecimentos por meio de estudos e investigações didáticas. De acordo com a autora, além disso, há poucas publicações a respeito desses conhecimentos teórico-práticos.

> Há predomínio quase total de formação teórico-acadêmica nas proposições institucionais para essa formação, como se de teorias psicológicas, sociológicas ou outras decorressem naturalmente práticas de ensino para o exercício da docência nas salas de aula. Não que esta formação teórica não seja importante e necessária,

> mas ela não é suficiente para a integralização da formação de um profissional da docência. Os espaços destinados nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, ao tratamento concreto das práticas docentes, aliando experiência e teoria, não são aproveitados pelas instituições formadoras para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sob este aspecto, uma dissonância muito grande entre o proposto legalmente, o defendido nos discursos e o realizado nos cursos de formação de professores (GATTI, 2013, p. 98).

Conforme a autora aponta, verifica-se que a formação de professores para a educação básica é fragmentada, realizada em cursos isolados entre si. Os cursos possuem currículos que não permitem integração entre teoria e prática e entre formação disciplinar e formação pedagógica (GATTI, 2013).

Em um debate mais recente, Azanha (2004), em seu texto que serviu de fundamento à elaboração da deliberação CEE 08/2000 para o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, afirma que, há décadas, discute-se sobre qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio), de forma a demonstrar uma grande insatisfação com relação aos modelos de formação nos cursos de licenciatura vigentes. No entanto, segundo o autor, dessa discussão não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de sólida formação dos educadores e da integração entre teoria e prática.

Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga de “escola brasileira”, caminhando-se para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores” e, em seguida, desenha-se o “perfil profissional” desses professores, por meio de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores (AZANHA, 2004).

Para Azanha (2004), num país com grandes diferenças econômicas, sociais e culturais como o Brasil, a única política nacional de formação de professores deve ser uma simples indicação de rumos, tal como a própria LDB já fez, pois tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato e inviável devido à ampla variedade da situação nacional.

O autor ainda critica as teorias da aprendizagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente que aparecem,

entram e saem de moda, pois pouco há de seguro nessas áreas do conhecimento que permita fundamentar a formação do professor.

Azanha (2004) afirma que a adequada formação do professor não pode ser imaginada como uma simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico:

> O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio **conceito de vida escolar** é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2004, p. 370).

Azanha (2004) aponta a escola contemporânea como sendo uma novidade social e cultural, como um espaço institucional de aprendizagem que demanda um professor com competências para além de uma simples formação teórica de alguém que ensina. Esta escola é uma outra escola, principalmente por ter sido altamente expandida cujas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca. Para o autor, “Escola brasileira” é uma expressão abstrata para ter poder descritivo. Dessa forma, afirma que uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira.

> As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (AZANHA, 2004, p. 373).

Sendo assim, as propostas de formação docente devem ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. O problema educacional não justifica o apressamento de soluções e, nos casos dos cursos de licenciatura, não há respostas teóricas ou modelos práticos que possam orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos (AZANHA, 2004).

Nóvoa (*apud* GATTI, 2013), em seu texto da conferência de encerramento do *11º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e para o 1º Congresso Nacional de Formação de Professores*, afirma que, nas últimas duas décadas, verificou-se uma mudança importante em relação às políticas e práticas de formação de professores, o que gerou uma série de textos e ideias que contribuíram para a redefinição nesse campo. No entanto, o autor afirma que é desagradável verificar as mudanças concretas ocorridas, pois "estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas" (NÓVOA *apud* GATTI, 2013. p. 200).

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que há uma crise na formação inicial de professores para a educação básica, especialmente em seus aspectos de dinâmica curricular:

> Mesmo com a problematização contínua trazida pelas pesquisas em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulações de aspectos parciais desses cursos, não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises apresentadas: sua estrutura institucional e distribuição de seus conteúdos curriculares. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. [...] Falta uma política voltada aos currículos formativos de professores. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípuo – formar professores para a educação básica − com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259).

Pode-se constatar que os vários autores que discutem sobre o tema afirmam que a teoria deve existir, porém sempre aliada à prática. Sendo assim, há necessidade de se desenvolver mudanças nas propostas curriculares e nas estruturas institucionais para que essa prática caminhe lado a lado com a teoria.

Pelas discussões, constata-se que os professores, depois de passarem pelo curso de formação inicial, defrontam-se nas escolas com a realidade e, para enfrentá-la, estes têm que lançar mão não só os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso (conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, conhecimento das didáticas específicas, das metodologias e das concepções

pedagógicas), bem como de uma experiência prática (o estudo do contexto da escola em relação dialética com esse conhecimento, a prática teórica e a teoria prática), visto que o exercício profissional exige a mobilização de diversos saberes. Contudo, é comum que os cursos de formação inicial apresentem um currículo formal com conteúdos e estágios distanciados da realidade da escola, não sendo capazes de formar a identidade profissional que as políticas educacionais delineiam.

Como se observou anteriormente, além da necessidade de formação quanto à teoria educacional e didática e à aquisição dos conhecimentos específicos das disciplinas a ensinar, é fundamental capacitar o professor para, reflexivamente, investigar a própria atividade, o que não será possível se a escola continuar sendo um objeto quase ausente das ementas curriculares de formação de professores. Logo, o foco é investigar em que medida as propostas de formação inicial das licenciaturas dão conta dos aspectos teóricos e práticos essenciais à constituição da identidade profissional dos professores.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DIPLOMAS NORTEADORES DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A construção dessa seção baseia-se no levantamento e na análise dos documentos que determinam os critérios da formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96), com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o curso e que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como às Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) em relação à formação de docentes para a educação básica e à Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2015.

Nessa seção, expõe-se como um curso de Pedagogia deve ser construído do ponto de vista dos documentos legais, ou seja, o que ele precisa contemplar em sua matriz curricular, a fim de que abarque o que é exigido na legislação vigente.

3.1. Políticas Públicas Educacionais: em busca de uma definição

De acordo com Souza (2006), as últimas décadas registram o ressurgimento da importância das políticas públicas. Vários fatores contribuíram para isso, todos eles relacionados à adoção de políticas restritivas de gastos.

Segundo a autora, é importante conhecer a origem e a ontologia de uma área de conhecimento, a fim de melhor compreender sua trajetória e perspectivas. Em relação à política pública revela que, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, surgiu nos Estados Unidos da América, centrando-se mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos, sem estabelecer relações com as bases teóricas. Diferentemente, na Europa, a área de política pública surge com trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo.

Souza (2006) afirma que a área de políticas públicas possui quatro fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, cujas ideias são apresentadas a seguir:

- **Laswel (1936) –** introduz o termo *policy analysis* (análise de política pública) “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a

produção empírica dos governantes e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo" (SOUZA, 2006 p. 23).

- **Simon (1957)** – introduz o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), dizendo que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Afirmava que a racionalidade pode ser maximizada pela criação de estruturas, ou seja, regras e incentivos, que enquadre o comportamento dos atores, modelando seu comportamento a fim de obter resultados desejados.
- **Lindblom (1959;1979) –** questiona a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, propondo outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, enfatizando que as mesmas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e análise, como eleições, burocracias, partidos e grupos de interesse.
- **Easton (1965) –** define a política pública como sendo um sistema que se organiza pela relação entre formulação, resultados e ambiente e recebe estímulos dos partidos, da mídia e de grupos de interesses, todos eles capazes de influenciar seus resultados e efeitos.

Para Souza (2006), não existe uma definição melhor ou única do que seja política pública. No entanto, afirma que a definição mais conhecida é a de Laswell, que diz que "decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz" (SOUZA, 2006 p. 24).

A autora ainda afirma que,

> do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006 p. 25).

Souza (2006) considera que podemos resumir política pública como sendo o campo do conhecimento que busca, simultaneamente, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças das ações. Sendo assim, a formação de políticas públicas “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006 p. 26).

Assim, segundo a autora, após planejadas e formuladas, as políticas públicas se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas, sendo submetidas a acompanhamento e a avaliação quando postas em ação.

Segundo Souza (2006), das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, pode-se destacar que:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006 p. 36-37).

No contexto que envolve as Políticas Públicas Educacionais, de acordo com Oliveira (2010), é importante questionar o que vem a ser Política Pública. O autor destaca que a etimologia da palavra se refere ao desenvolvimento de um trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões. Porém, segundo o autor, historicamente, essa participação pode ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). No entanto, o Estado é um agente fundamental no acontecimento da política pública.

Oliveira (2010) defende que o melhor termo que define política pública, por conta de seu caráter didático, é o desenvolvido por Azevedo (2003) a partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966). Neste exercício,

Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Observa-se que Oliveira (2010) procura definir políticas públicas educacionais, seguindo a mesma linha de raciocínio:

> Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

O autor considera relevante essa observação, pois afirma que educação é algo que vai além do ambiente escolar, uma vez que tudo o que se aprende socialmente é resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, podendo ser considerado educação. Ainda afirma que a educação só é escolar quando for delimitada por um sistema que é fruto de políticas públicas.

A Política Pública Educacional, segundo o curso descrito por Souza (2006), desdobra-se em planos, programas, projetos, bases de dados e pesquisas. Partindo desse ponto, a presente pesquisa dedica especial atenção às políticas educacionais referentes à formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia.

3.2. **Trajetória do Curso de Pedagogia: regulamentações antes da LDB 9394/96**

Este item da seção destina-se ao resgate histórico dos aspectos legais que levaram à criação e regulamentação do Curso de Pedagogia, abordando a época que antecede a aprovação da LDB 9394/96.

Neste percurso histórico, nota-se a descontinuidade das Políticas Públicas Educacionais, cuja causa é descrita sinteticamente por Saviani (2009) na afirmação: documentos legais são aprovados, mas não entram em vigor.

Gatti (2010) afirma que, no Brasil, a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas promoveram a formação dos professores para

os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até a promulgação da Lei n. 9.394 de 1996, quando se estipulou um prazo de dez anos para a formação desses docentes em nível superior.

De acordo com Brzezinski (1996), a expansão da escola elementar, no final do Império, passou a exigir a formação de professores em nível médio, o que ocorreu na Escola Normal, na qual se instalaram, no século XX, as primeiras experiências de cursos pós-normais, que viriam a se tornar os cursos superiores de formação do pedagogo. Assim, segundo a autora, por quase um século, a Escola Normal foi o local formal e obrigatório de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal.

Segundo Saviani (2004), as tentativas de elevar os estudos de educação ao nível superior remontam à reforma da instrução pública paulista do início da República. O autor destaca que a Lei n.88, de 1892, instituiu o Curso Superior da Escola Normal com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as escolas normais e ginásios. No entanto, apesar dessa legislação ter permanecido até a reforma de 1920, o curso superior previsto jamais foi implantado. Essa questão foi retomada em 1931 pelo Decreto 19.851/31, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras e previu, entre as faculdades necessárias para se constituir uma universidade no Brasil, a faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta deveria se caracterizar, antes de tudo, como um Instituto de Educação cuja função seria a formação dos professores, sobretudo, os do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2004).

Com sua reorganização, efetivada pelo Decreto n.19.852/31, a Universidade do Rio de Janeiro foi definida pelo ministro Francisco Campos como modelo para as demais universidades. No entanto, embora o Decreto tenha introduzido a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em caráter obrigatório, esse dispositivo legal não se concretizou. Assim, embora legalmente instituída, não chegou a ser instalada (SAVIANI, 2004).

Saviani (2004) afirma que, ao ser criada a Universidade de São Paulo, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi definida como sua espinha dorsal:

> Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando

> na formação dos professores secundários e do próprio ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. (...) Distanciava-se claramente, portanto, do caráter "utilitário e pragmático" atribuído à Faculdade de Educação, Ciências e Letras (SAVIANI, 2004, p. 114-115).

Para Saviani (2004), na estrutura da USP, o espaço da educação não se encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas no Instituto de Educação, que se constituiu por incorporação da Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos, definida pelo Decreto 6.283/34. O Instituto de Educação tinha um caráter de formação profissional do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades. Os alunos deveriam, de acordo com Saviani (2004), também passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, como matemática, física, química, biologia, estatística, economia entre outras, e encaminhados posteriormente para as faculdades propriamente profissionais.

> O papel atribuído à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos fundadores da USP se ligava ao objetivo de formação de uma elite dirigente respaldada nos conhecimentos científicos. Mas a sua implantação esbarrou na resistência das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938 também ela veio a se tornar, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ensino médio. É nesse contexto que, pelo Decreto 9.269, de 1938, extinguiu-se o Instituto de Educação que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação (SAVIANI, 2004, p. 115).

A conquista de um espaço acadêmico para a pedagogia se beneficiou desse processo de organização do campo educacional que implicava a profissionalização da atividade dos educadores e que, por sua vez, exigia uma formação específica (SAVIANI, 2004).

De acordo com Saviani (2004), foi provavelmente na gestão de Anísio Teixeira, como Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, que as novas ideias assumiram uma formulação mais orgânica, desencadeando numa experiência prática. Anísio Teixeira deixa clara sua intenção de erradicar o que ele considerava como o vício das escolas normais, que pretendiam ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhando nos dois objetivos.

Desta forma, por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, empenhou-se em por em prática o modelo ideal, com uma estrutura de apoio que envolvia: Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária (estes funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores), um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão (SAVIANI, 2004).

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores foi incorporada a ela com o nome de Escola de Educação, tendo como um de seus fins, prover a formação para o magistério. Ainda em 1935, Anísio Teixeira, perseguido pelo governo Vargas, acusado de professar ideias comunistas, deixou a Instrução Pública carioca. De sua saída resulta o Decreto n. 1063 de 20 de janeiro de 1939, que extinguiu essa universidade, incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, que havia sido organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937 pelo ministro da educação Gustavo Capanema, um dos principais opositores de Anísio Teixeira. Embora prevista em lei, a Faculdade Nacional de Educação não chegou a ser implantada. (SAVIANI, 2004).

Conforme afirma Saviani (2004), pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, originando, então, do Curso de Pedagogia.

> Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2004, p. 117).

No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas.

O curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o título de licenciado aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, podendo atuar como professores. Dessa forma, o então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (BRASIL, 2005).

Observa-se, com essa divisão entre a formação do bacharel e do licenciado, que a licenciatura estava ligada à simples aquisição de métodos proporcionados pelas disciplinas de didática. Assim, já no momento da criação do curso, há uma fragmentação na formação do educador. De acordo com Silva (2003), em sua criação, o curso de Pedagogia já revelava muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo.

Do ponto de vista de Brzezinski (1996), entre os anos 30 e anos 60, os estudos pedagógicos em nível superior (públicos e privados) tiveram uma evolução lenta e irregular no Brasil, pois a resistência à mudança na área da Educação é algo muito intenso, além dessa área do saber não ter prestígio.

Essa estrutura prevaleceu até 1961, ou seja, por mais de duas décadas, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024, que estabeleceu o currículo mínimo do curso de pedagogia.

Uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia decorreu do Parecer 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. A duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior. Com essa nova regulamentação deixava de vigorar, ao menos formalmente, o esquema “3+1” (SAVIANI, 2004).

Com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, a graduação em Pedagogia poderia então ofertar habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Em 1969, o Parecer CFE n° 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam, como finalidade do curso, preparar profissionais da educação (BRASIL, 2005).

De acordo com Saviani (2004), quanto à duração do curso, a reforma do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68 e do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado, introduzindo a matrícula por disciplina e o

regime de créditos, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração.

Seu aspecto mais característico, conforme Saviani (2004) foi a introdução das habilitações, visando formar especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, bem como do professor para o ensino normal. Logo, a intenção era a de superar o caráter generalista do curso, procurando privilegiar a formação de técnicos com funções específicas, objetivando atender a uma nova demanda de profissionais. Entretanto, segundo o autor, as funções correspondentes aos mencionados especialistas não estavam bem caracterizadas e não se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando esses profissionais. Além disso, Saviani (2004) afirma que não foi superado seu caráter generalista, continuando a formar o generalista pela parte comum do currículo e o especialista pela parte diversificada, em um mesmo curso de graduação. A lei ainda previa ser possível fazer tão complexa formação em cursos de curta duração.

Com a aprovação da Lei n. 5.692/71, a tarefa foi a de regular todo o sistema de ensino, com a elaboração e aprovação de um conjunto de oito Indicações a respeito da formação de professores, desde as licenciaturas da área de educação geral, passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pelo preparo de especialistas em educação, até a formação de professores para educação especial, com o intuito de substituir o “curso de pedagogia” (SAVIANI, 2004).

De acordo com Chagas (*apud* SAVIANI, 2004), dentre os documentos, destaca-se a Indicação 70, que previa o preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, em um mesmo curso, organizado na forma de habilitações acrescentadas ao curso de licenciatura.

Segundo Saviani (2004), seu conteúdo não era muito diferente do que foi disposto no Parecer 252/69. As habilitações sofreram um novo arranjo, admitindo três possibilidades:

> a) a organização de três habilitações correspondentes a Administração, Supervisão e Orientação (esquema triplo); b) a organização de duas habilitações, uma delas sendo chamada de “dupla” porque abarca Supervisão e Orientação, ao lado da Administração (esquema duplo); c) a reunião das três funções em

> uma habilitação polivalente em Educação (esquema único) (SAVIANI, 2004, p. 121-122).

Para Silva (2003), nas indicações apresentadas, a partir da reestruturação dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, foi proposta a desestruturação do Curso de Pedagogia que passou a focar, como regra geral, a formação dos especialistas em educação.

A Indicação 70 chegou a ser homologada, mas sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer 252/69. De acordo com Silva (2003), ela não apenas deixaria de resolver problemas referentes ao assunto, como também criaria outros, principalmente porque indicava a redistribuição das tarefas que, até então de responsabilidade do Curso de Pedagogia, a novos cursos e habilitações com status de especialização, em uma perspectiva fragmentária. Ainda segundo a autora, o impacto maior da indicação, na época, foi a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia.

Conforme afirma Brzezinski (1996), neste percurso conflituoso da identidade do curso, a década de 1960 caracterizou-se por processos que buscavam legislar sobre uma profissão que não tinha seu campo de atuação claramente definido, tanto na área da docência, como nas demais atividades do pedagogo.

O conjunto de Indicações a respeito da formação de professores estimulou o movimento dos educadores, que era contra as mudanças que levavam à extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo. Esse movimento começou a se articular no final da década de 1970 e se materializou com a criação, em 1980, do “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, este organizado na forma de comissões regionais. Em 1983, transformou-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que continua em atividade até o presente momento. A mobilização foi relevante para manter vivo o debate e a vigilância sobre as medidas adotadas pela política educacional (SAVIANI, 2004).

Em 1986, o Parecer n. 161 sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, facultando a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que

algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. De acordo com Gatti (2010), ao final dos anos 1980, as instituições privadas se adaptaram para oferecer este tipo de formação, já que a maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis. Somente algumas Faculdades de Educação Públicas propuseram a reformulação dos seus cursos de Pedagogia durante a década de 1990.

Conforme afirma Gatti (2010), essa regulamentação permaneceu em vigor até a aprovação da nova LDB 9394 em 20 de dezembro de 1996. Com sua publicação, são propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, embora tenha sido definido um período de transição para sua efetivação e implantação.

Saviani (2004) defende que o problema do encaminhamento que se deu ao Curso de Pedagogia reside no fato de se subordinar a educação à lógica de mercado. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida à sua dimensão técnica, formando especialistas em educação por meio de algumas poucas regras transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas.

Diante do que foi exposto, verifica-se que a identidade do curso de Pedagogia sofreu mudanças, seja por falta de regulamentação clara, ou por atender a demandas impostas por legislações imprecisas e incoerentes.

3.3. **A LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais**

O planejamento da educação no Brasil, como parte da política pública, acontece por meio da Legislação Educacional cujos principais diplomas legais norteadores são: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as resoluções e normas das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), as Deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Os documentos orientam as propostas referentes à educação.

Com a publicação da LDB 9394 de 1996, são propostas alterações para os cursos de formação de professores. No entanto, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou com a marca da legislação anterior até 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores e, posteriormente, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (GATTI; BARRETO, 2009).

A LDB 9394/96 traz como exigência a formação em nível superior para os professores na Educação Básica, cujos artigos 62 e 63 dispõem que:

> Art. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
>
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que essa lei fixou um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem à exigência.

> Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (GATTI e BARRETO, 2009. p. 43).

Segundo as autoras, da leitura dos artigos 62 e 63 da LDB 9394/96 entende-se que as universidades poderiam organizar a formação de professores, de acordo com seus próprios projetos institucionais, porém os cursos oferecidos deveriam ser em licenciatura plena, podendo ou não incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS). E até mesmo a denominação ISE poderia ser flexibilizada em Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30/9/99, que dispõe sobre os institutos.

> Em apoio a essa interpretação pode-se verificar também o disposto no art. 7º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde se sinaliza a criação dos ISEs “nas instituições não detentoras de autonomia universitária”. Os ISEs, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali. O ISE portava a possibilidade de integração, com base comum, da formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, ficando a institucionalização da Escola Normal Superior no âmbito do ISE (cf. art. 63) (GATTI; BARRETO, 2009. p. 44).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n° 1/99, que consolidou a nova proposta de estrutura formativa trazida pela LDB, propondo tanto um caráter orgânico para seu funcionamento, como flexibilidade de organização e denominação. Os projetos pedagógicos das licenciaturas desses institutos, faculdades de educação, ou faculdade integrada, deveriam obrigatoriamente ter uma articulação entre si, a fim de não funcionarem de modo fragmentado, ficando evidente a preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores (GATTI; BARRETO, 2009).

> Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:
> I. as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
> II. os conteúdos curriculares da educação básica;
> III. as características da sociedade de comunicação e informação.
> Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:
> I. como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; (grifo nosso)
> II. como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
> III. como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.
> Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos (BRASIL, 1996).

Visando à qualidade na formação dos futuros professores, essa Resolução coloca exigências maiores em relação ao corpo docente dos ISEs em relação a

outros cursos de graduação. De acordo com o Artigo 4° da referida Resolução, os institutos superiores de educação devem contar com um corpo docente apto a ministrar os conteúdos e supervisionar as atividades. Além disso, o corpo docente dos institutos superiores de educação deve ter titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, incluindo 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor, 1/3 (um terço) em regime de tempo integral e metade com comprovada experiência na educação básica (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa resolução ressalta ainda a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do projeto político pedagógico, bem como caracteriza um novo momento nas perspectivas de formação de professores, tanto em sua estrutura quanto na articulação formativa dos currículos. Observa-se a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, que devem, também, exercer atividade científica.

No entanto, as normatizações e as autorizações de cursos formadores de professores, após essa resolução, permitiram o aumento de escolas normais superiores, isoladamente, o que não aconteceu com os ISEs, perdendo-se a ideia de organicidade na formação de docentes. A perda se acentuou com as diretrizes curriculares para cada curso de professor especialista, uma vez que houve a proliferação de licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas pela LDB (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que enfatizava o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.

> As diretrizes orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que

> fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas (GATTI; BARRETO, 2009. p. 47).

As Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 – instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, em nível superior para a formação de professores de educação básica. As resoluções indicam a necessidade de as instituições de ensino superior repensarem seus cursos de formação de professores.

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que esta resolução do CNE deve servir como um guia básico para os cursos de formação de professores, sendo referência para as demais diretrizes curriculares de cada área. No entanto, as autoras observam que nem sempre esta resolução serve como perspectiva para os cursos de formação de professores, que não as concretizam em seus currículos, apesar de a adotarem como referência em seu projeto político pedagógico.

As autoras ainda destacam que, apesar de alguns ajustes em razão das diretrizes, é possível verificar que, nas licenciaturas de professores especialistas, há, historicamente, a prevalência de disciplinas na área de formação praticamente sem integração com disciplinas pedagógicas, que ficam com carga-horária e atividades reduzidas.

O Conselho Nacional de Educação, no dia 17 de março de 2005, divulgou para apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, apenas após vários anos, sob pressão das comunidades acadêmica e educacional-empresarial. O

documento foi rejeitado pela comunidade acadêmica pelo fato de conter, para o curso de Pedagogia, diretrizes identificadas como sendo do Curso Normal Superior, e por apresentar diretrizes que definiam o Curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o estudante poderia realizar as duas habilitações, porém de forma desintegrada.

> As principais críticas apontadas no documento, com relação à minuta de resolução, divulgada em março de 2005, são as seguintes:
> - Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.
> - Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades.
> - A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, "visando ao adensamento em formação científica", representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada "do adensamento teórico", da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.
> - Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das "ciências práticas" mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêem as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu[1]/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.
> - Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu.
> - Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que

[1] Sesu - Secretaria de Educação Superior

> significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização (SCHEIBE, 2007, p. 54-55).

Segundo Scheibe (2007), o processo de mobilização nacional culminou na elaboração de novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005.

De acordo com Scheibe (2007), o relatório do parecer apresenta uma introdução, que explicita a trajetória da construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, fazendo um breve histórico do curso, desde a sua criação em 1939. O documento contempla também a finalidade, princípios, objetivos, perfil do licenciado, organização do curso, duração dos estudos e implantação das diretrizes.

Consta também, no relatório do parecer, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em sua formulação, levaram em conta proposições baseadas em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores. Além disso, serviu de base para sua formulação a legislação pertinente:

> - Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
> - Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
> - Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
> - Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP n° 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
> - Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
> - Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

> - Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2005, p.2).

Scheibe (2007) ainda salienta que as funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, buscando uma superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, indicando, ao menos em tese, que a formação no Curso de Pedagogia deve ser mais abrangente do que a oferecida no Curso Normal Superior:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> - produção e difusão do conhecimento científicotecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p.7-8).

Assim, o perfil do graduado em Pedagogia deve contemplar uma formação teórica, acadêmica e de gestão, e diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.

3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia: o modelo de formação proposto

De acordo com Scheibe (2007), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) novamente trouxe à tona o debate acerca da identidade do curso de Pedagogia e da sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo

> princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p.1).

Segundo a autora, essas mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. Após a promulgação da nova LDB 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação iniciou o processo de mudança curricular, solicitando às instituições de ensino superior que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação (SCHEIBE, 2007).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam de um longo processo de discussões e consultas a legislações em vigor, a fim de suprir as carências identificadas ao longo do processo.

Observa-se que, logo em seu artigo 2º, destaca-se a preocupação com o estudo teórico-prático, de reflexão crítica e investigação:

> Art. 2º (...)
> § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:
> I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
> II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, p.1).

Destaca ainda, em seu Artigo 3º, a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, por meio do exercício da profissão:

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.
> Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
> I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

> II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
> III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Destaca-se, também, nesse artigo, a importância do conhecimento da escola, assim como observaram Pimenta (1996) e Silva Jr (*apud* GATTI et al, 2013), educadores que acreditam ser a escola o local ideal para a formação dos professores.

3.4.1. Perfil do egresso

De acordo com o relatório do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), para traçar o perfil do egresso, é necessário considerar que o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Além disso, deve-se considerar que a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, em ambientes escolares e não-escolares, sendo o professor o agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. Nesse processo, professores e alunos ensinam e aprendem, uns com os outros (BRASIL, 2005).

Partindo dessas considerações,

> (...) o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:
> - docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
> - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos,

> bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
> - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005, p.8).

Assim sendo, o egresso do curso de Pedagogia deverá, de acordo com o Artigo 5º, estar apto a:

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
> II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
> III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
> VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
> VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
> XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
> XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre

> processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
> XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
> XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
> § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:
> I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
> II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.
> § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006 p.2-3).

Libâneo (2006) critica o artigo do documento, assim como o documento como um todo, apontando inconsistências, imprecisões conceituais, definições confusas e repetições. Diz em seu artigo intitulado *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*, publicado na revista Educação e Sociedade:

> O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia em 16 atribuições do docente, estabelecendo expectativas de formação de um superprofissional. São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. Além disso, as competências previstas neste artigo são desconectadas, distintas ou sobrepostas ao que se estabelece nos artigos 2º (§ 2º) e 3º (LIBÂNEO, 2006, p. 847).

Além de desaprovar as descrições do egresso, em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações, entre outros aspectos, Libâneo (2006) chama a atenção para o fato de que essa formação visa a 16 atribuições a um único profissional. Além disso, há pouca clareza a respeito da organização curricular para esse fim.

3.4.2. Organização curricular do curso de Pedagogia

A fim de garantir o perfil do egresso proposto no Artigo 5º, em sua organização curricular, a ideia de “núcleos de estudos”, elaborada pela Comissão de Especialistas, em 1999, é retomada:

> A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p.10)

Nas Diretrizes, a estrutura do curso de Pedagogia deve ter a seguinte configuração, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica:

> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
> I - **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
> a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
> b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
> c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
> e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
> f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

> g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
> h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
> i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
> j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
> k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
> l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;
> II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos,** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
> a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
> b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
> c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
> III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
> a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
> b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
> c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p. 3-4).

Os núcleos de estudos deverão proporcionar, aos estudantes, experiências de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, oportunizando a inserção na realidade social de sua área de formação, devendo as práticas docentes ocorrer ao longo do curso, desde seu início (BRASIL, 2005).

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deve garantir atividades acadêmicas de iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico (BRASIL, 2005).

As Diretrizes preveem, ainda, o estudo das teorias educacionais clássicas e das metodologias do processo educativo:

> O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.
> Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender (BRASIL, 2005, p. 12).

Outro aspecto destacado é que os estudos devem buscar estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende, articulando os fundamentos da prática pedagógica.

3.4.3. Duração do curso de Pedagogia

Destaca-se ainda, na organização curricular, a duração do curso, que estabelece, em seu artigo 7º, um mínimo de 3.200 horas, diferenciando-se do mínimo de 2.800 horas previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena. A duração dos estudos e carga horária ficou com a seguinte configuração:

> Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

> I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
> II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
> III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

A partir de então, as habilitações foram extintas, devendo o Curso de licenciatura em Pedagogia formar integradamente para o conjunto das funções a ele atribuídas.

De acordo com Scheibe (2007), o Parecer do CNE determina uma configuração diferenciada para o currículo, trabalhando com um repertório de informações e habilidades, sendo composto por uma pluralidade de conhecimentos e fundamentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Ressalta a autora que os princípios são abrangentes, permitindo todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição.

Conforme as Diretrizes, em seu Artigo 8º, os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

> I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
> II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
> III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação

> superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
> a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
> f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 4-5).

Segundo Scheibe (2007), a integralização dos estudos envolve o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, mediante disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional e pelo estágio curricular.

O estágio curricular deve proporcionar ao estagiário, uma reflexão contextualizada por meio de uma vivência significativa, dando-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, tendo a oportunidade de desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares. Além disso, cabe à proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação. (BRASIL, 2005)

3.5. As Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) em relação à formação de docentes para a educação básica

Este item da seção pretende analisar a Deliberação CEE nº111/2012 e a Deliberação CEE nº 126/2014 (que altera a anterior Deliberação CEE nº111/2012), a fim de compreender como são encaminhadas as exigências para a existência do

curso de Pedagogia no estado de São Paulo, uma vez que são analisadas matrizes curriculares de três universidades estaduais paulistas. Apesar das Deliberações normatizarem tanto os cursos de Pedagogia quanto as licenciaturas, o presente estudo se ateve às regulamentações destinadas ao curso de Pedagogia, dando especial atenção aos artigos relacionados a esse curso.

3.5.1. A Deliberação CEE nº111/2012

O principal objetivo da Deliberação CEE nº111/2012, aprovada em 1º de fevereiro de 2012, foi estabelecer as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos por IES, vinculados ao Sistema Estadual. Esta Deliberação objetivou priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais. Esse item da seção centra-se na análise dos Artigos 1º a 7º, os quais versam sobre a formação de docentes no curso de Pedagogia.

a deliberação causou repercussão negativa entre os professores e pesquisadores da área da educação das universidades estaduais paulistas USP, Unesp e Unicamp, que alegavam que a mesma possuía prazos rígidos para implantação, ferindo a autonomia universitária, além do documento não ter contado com a participação das universidades em sua construção.

Em 31 de maio de 2012, a Congregação da Faculdade de Educação da USP aprovou uma moção de repúdio à deliberação, por considerar que a medida imposta contrariava os direitos das crianças pequenas à educação de qualidade, ao rebaixar o nível de exigência da formação de seus profissionais, como descrito no parágrafo único do Artigo 3º:

> Art. 3º – a formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:
> I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;
> II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.
> Parágrafo único – a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias (SÃO PAULO, 2012, p.1).

De acordo com Gardenal (2012), os coordenadores do curso de Pedagogia e de licenciatura das três universidades públicas paulistas enviaram um documento ao CEE apontando vários pontos inconsistentes da Deliberação 111/2012, como a formação à parte dos profissionais para trabalhar na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos.

Outro fator de insatisfação apontado foi a proposta da reedição do curso normal superior (o antigo Magistério), realçando o lado mais tecnicista da educação.

> Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:
> I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;
> II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré- escola e anos iniciais do ensino fundamental;
> III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
> IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006 (SÃO PAULO, 2012, p.1).

Além disso, a maneira como os estágios foram sugeridos bem como a sua organização, especificamente nos cursos de Pedagogia, também geraram reações negativas.

> Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:
> I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;
> II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas (SÃO PAULO, 2012, p.2).

Conforme Pinto (*apud* GARDENAL, 2012), salientam que a deliberação ignorou a autonomia universitária e propôs uma formação fragmentada do professor. Além disso, o autor afirma que a deliberação acarretou outro problema: vários cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas estavam em época de

revalidação e a deliberação interferia diretamente na dinâmica e no currículo a ser oferecido, na medida em que, no parágrafo único do artigo 12, afirma a necessidade de se atender às normas para fins de reconhecimento.

> Art. 12 – As alterações curriculares definidas por esta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos.
> Parágrafo único - As alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes.

Por outro ângulo, a análise do documento, em seus artigos 5º e 6º, permite verificar a preocupação com a formação de um professor polivalente e com a necessidade de suprir um aprendizado deficiente em nível médio. No entanto, esta formação exige um tempo maior para a construção dos conhecimentos e pode ser um problema na distribuição da carga horária dos cursos. O aspecto está explicitado em seu artigo 5º, ao se referir ao estudo de conteúdos já vistos anteriormente no Ensino Médio:

> Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:
> I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação;
> II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;
> III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;
> IV – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença (SÃO PAULO, 2012, p.2).

De acordo com Gardenal (2012) observa-se que há pouca clareza a respeito da organização curricular a ser tomada como referência para a organização curricular dos cursos. Além disso, as universidades estaduais paulistas tiveram dificuldade em pensar na divisão dos conteúdos e carga horária, o que gerou questionamentos por parte das universidades e debates entre as mesmas e o CEE.

3.5.2. A Deliberação CEE nº 126/2014

A Deliberação CEE nº 126/2014 altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Ela foi publicada após reivindicações das universidades estaduais paulistas, cujas justificativas foram apresentadas anteriormente.

As principais mudanças na Deliberação dizem respeito à formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas a seguir. Cabe ressaltar que foram analisados neste documento apenas os artigos que dizem respeito à formação docente no curso de Pedagogia.

Quadro 1: Mudanças na formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**
Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura far-se-á **de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais e nos termos desta Deliberação.**	Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais **para os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,** e nos termos desta Deliberação.

Fonte: Deliberações nº111/2012 e nº 126/2014 do CEE

A partir da mudança do Artigo 1º, pode-se observar a preocupação em esclarecer que a formação deverá ser feita em nível superior, o que não havia sido explicitado na Deliberação 111/2012.

Quadro 2: Alteração do termo "Pré-Escola" para "Educação Infantil"

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**
Capítulo I DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A **PRÉ-ESCOLA** E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Capítulo I DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A **EDUCAÇÃO INFANTIL** E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Art. 3º – a formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para: I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e **pré-escola;**	Art. 3º (...) I – **educação infantil** e anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano;
Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo	Art. 4º - (...) (...)

3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas: II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a **pré- escola** e anos iniciais do ensino fundamental;	II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a **educação infantil** e anos iniciais do ensino fundamental;

Fonte: Deliberações nº111/2012 e nº 126/2014 do CEE

A alteração do termo “pré-escola” para “educação infantil” no Artigo 3º, sugerida pelas universidades estaduais paulistas, demonstra que a formação para atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade deve ser a mesma dos demais profissionais, não mais reduzindo o nível de exigência para a atuação nessa faixa etária.

Quadro 3: Objetivo da formação científico-cultural

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**
Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo **ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular**	Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar **e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluirá no currículo**

Fonte: Deliberações nº111/2012 e nº 126/2014 do CEE

Na alteração do Artigo 5º, é excluído o caráter de suprimento à formação precária do Ensino Médio, focando no conhecimento relativo a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na formação científico-cultural.

Quadro 4: Importância dos conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**
Art. 6º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino: II- compreensão da importância dos conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para	Art. 6º (...) II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do

conhecer as características do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças e pré-adolescentes;	desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes;
III- conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação escolar no país e no restante do mundo, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente, especialmente no que se refere às etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da educação escolar básica brasileira.	III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente;
IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares, nacionais e estaduais, para a educação infantil e o ensino fundamental, em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes;	IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos, nacionais, estaduais e municipais, para a educação infantil e o ensino fundamental;
V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para a educação básica, com atenção especial à pré escola e aos anos iniciais do ensino fundamental.	V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos;
VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola e à elaboração do plano de trabalho anual e de ensino do docente, em consonância com o mesmo.	VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino;
VI - domínio e aplicação de técnicas de manejo do tempo, espaço e organização da classe e de gestão do ensino e da aprendizagem, que motivem os alunos, dinamizem e imprimam agilidade e eficiência ao trabalho de sala de aula.	VII - domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula;
VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos;	VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua;
IX - interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.	IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Fonte: Deliberações nº111/2012 e nº 126/2014 do CEE

Uma alteração relevante do Artigo 6º, a respeito dos conhecimentos dos futuros professores, é que os mesmos não apenas devem compreender a importância dos conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, mas conhecê-los efetivamente. Este artigo enfatiza também a importância de se ampliar esse conhecimento, incluindo também as diretrizes estaduais e municipais, deixadas de lado pela Deliberação 111/2012.

Quadro 5: O estágio supervisionado

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**
Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:	Art. 7º (...)
I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;	I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;
II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental; **III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.**	II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente.

Fonte: Deliberações nº111/2012 e nº 126/2014 do CEE

A respeito do estágio supervisionado, o Artigo 7º da Deliberação CEE 111/2012 enfatizava 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência, tanto na pré-escola como nos anos iniciais do ensino fundamental. A alteração da Deliberação CEE 126/2014 destaca a presença e supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio se desenvolve e a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior na vivência dessa experiência.

Além disso, as 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão e as 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas foram reunidas em um único bloco de 200 (duzentas) horas, devendo estas estar de acordo com o projeto político pedagógico do curso de formação docente, sob a orientação do profissional da educação responsável pelo estágio na escola.

Cabe ressaltar que as universidades estaduais paulistas sugeriram que as 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, normatizadas pela Deliberação CEE 111/2012, fossem reduzidas para 300 (trezentas) horas mínimas. No entanto, a Deliberação CEE 126/2014 manteve a carga horária de 400 (quatrocentas) horas.

A Deliberação CEE 111/2012 determinava que as alterações curriculares deveriam aplicar-se às turmas ingressantes a partir do primeiro semestre de 2013. Contudo, passado o prazo estipulado, não houve avanço no diálogo entre CEE-SP e as instituições estaduais. As universidades estaduais paulistas sugeriram que as novas alterações passassem a valer a partir do primeiro semestre de 2016. Em 2014, a Deliberação CEE 126/2014 determinou o primeiro semestre de 2015 como prazo final. Assim, na prática, as universidades tiveram apenas seis meses para que as mudanças fossem aplicadas aos cursos.

Observa-se, pelo conteúdo das Deliberações CEE 111/2012 e 126/2014, uma preocupação para com a melhoria da formação inicial docente. Ao mesmo tempo, há resistência das universidades estaduais paulistas em relação ao que as Deliberações determinam; resistência esta justificada pelo fato de que o modelo que vinha sendo aplicado aos cursos de licenciatura não condizia com o que estava sendo proposto. Sendo assim, pode-se afirmar que as Deliberações permitem às universidades repensarem seus programas.

3.6. **A Resolução 2 – CNE/CEB - 01/07/2015**

A Resolução 2 CNE de 01/07/2015, 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, traz uma variedade de temas, permitindo inúmeras discussões sobre o proposto. Entretanto, nesta pesquisa, destaca-se o tratamento recebido pela prática na estrutura curricular em relação a estas normatizações.

A partir de sua aprovação, revoga-se a Resolução CNE/CP n.1/2002, sendo mantida a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006.

No Artigo 3º, parágrafo 5º, inciso V, enfatiza-se a indissociabilidade entre teoria e prática enquanto princípio, a fim de que haja articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

> Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.
> (...)
> § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
> (...)
> V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
> VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Destaca-se também, nesse artigo, o inciso VI que prevê o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação docente, em consonância com o destacado anteriormente por teóricos como Silva Jr (*apud* GATTI et al, 2013), devendo haver uma parceria entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, como descreve o parágrafo 6º do Artigo 3º:

> § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:
> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

> II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
> VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

O Artigo 5º da Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015 prevê a *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática:

> Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

O Artigo 10 esclarece a articulação entre estudos teórico-práticos na formação inicial.

> Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9).

As 2.200 horas mínimas de atividades formativas devem ser estruturadas dentro dos três núcleos descritos no Artigo 12:

> Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:
> I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
> a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos

pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o

> antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;
> III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:
> a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
> b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
> c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
> d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (BRASIL, 2015, p. 9-11).

Verifica-se a divisão dos estudos em três núcleos, como já havia sido proposto nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. No entanto, observam-se diferenças na redação (sem alterar o conteúdo), bem como algumas modificações em itens, justificadas pelo fato de a CNE/CEB n.º 2 de 2015 contemplar todos os cursos de formação inicial e, diferentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 serem específicas para o curso de Pedagogia.

A partir da Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015, as atividades formativas não estão mais diretamente vinculadas às atividades práticas, pois ganham quantidade de horas específicas.

O artigo 13 (parágrafo 1º e respectivos incisos) define a carga horária do curso. Mantém-se as 3.200 horas mínimas da Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006, porém altera-se a distribuição destas.

> Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como 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, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.
> § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com

> duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Cabe ressaltar que as 400 horas de prática como componente curricular não devem ser confundidas com as 400 horas de estágio supervisionado.

A respeito do prazo, as instituições de educação superior possuem prazo de 2 (dois) anos para se adequarem a essa Resolução.

> Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2015, p.16).

Em 2015, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015, após 4 (quatro) anos de discussão entre as universidades estaduais paulistas e o CEE em virtude da publicação da Deliberação CEE n.111/2012, seguida da Deliberação CEE n. 126/2014, a estrutura curricular dos cursos das referidas universidades começou a ser modificada. Os documentos apontam a necessidade de mudanças relacionadas à articulação da teoria e prática na formação de professores, exigindo novas discussões sobre o currículo dos cursos de Licenciaturas.

A próxima seção desta pesquisa trata de como as mudanças em relação à articulação entre teoria e prática estão sendo encaminhadas pelas universidades estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp) no que diz respeito ao cumprimento das exigências legais.

4. AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS USP, UNESP E UNICAMP

De acordo com Libâneo (*apud* GATTI, 2013), a análise das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil mostram que os currículos desses cursos apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa e as ementas apresentam conteúdos simplificados e com pouca densidade teórica. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que a maioria dos cursos de Pedagogia ainda reforçam as limitações diagnosticadas pela crítica ao longo das últimas décadas, como a falta de identidade, a dubiedade em relação à finalidade do curso, a fragilidade entre teoria e prática, a dificuldade de definir conteúdos e métodos, entre outras.

Libâneo (2013) ainda critica a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as diretrizes nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, ao afirmar que a mesma trouxe mais confusão, pois sobrecarregou o currículo de funções e de disciplinas dispersas com objetivos ambíguos, na medida em que define a docência como base da formação profissional. Destaca que as disciplinas de “fundamentos” e as didáticas não conseguem propiciar a relação entre teoria e prática, o que acaba por comprometer a aplicação do que se ensina nos contextos reais.

De acordo com Pimenta (2000), torna-se um desafio organizar um curso de formação dos professores que articule teoria e prática, em bases teoricamente sólidas.

Além disso, deve-se considerar que essa organização não acontece apenas a partir de bases teóricas, mas também pelo cumprimento de legislações que regulamentam a organização de um curso de licenciatura.

Considerando o levantamento teórico e legal feito até então nessa pesquisa, essa seção é construída por meio da análise das matrizes curriculares de três universidades estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP) campus de São Paulo, Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus de Bauru e Universidade de Campinas (Unicamp). Na análise, observa-se o cumprimento do que é estabelecido pelos documentos legais, no que se refere à carga horária, conteúdo, relação teoria e prática, entre outros, a fim de verificar os aspectos que se aproximam e os que se distanciam do que é exigido por lei.

4.1. Análise das adequações normativas e curriculares das universidades estaduais paulistas

Antes de ser iniciada a análise das grades curriculares de cada uma das universidades, são apresentados quadros comparativos[2], utilizando-se dos dados levantados na seção anterior desta pesquisa a respeito dos quatro documentos que foram tomados como referência, por serem as determinações em vigor mais recentes do CNE e CEE referentes à organização do currículo para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os documentos base para essa análise são: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, as Deliberações 111 de 2012 e 126 de 2014 do CEE e a Resolução 2 do CEE de 2015. A construção desses quadros tem por objetivo compreender em quais aspectos a matriz curricular de um curso de licenciatura em Pedagogia deve obedecer aos documentos acima citados e ter uma maior clareza sobre a organização de seus currículos.

Para facilitar a organização e a análise dos dados, cada universidade teve suas adequações curriculares analisadas separadamente. Realiza-se uma análise aproximativa, por meio de quadros e discussões, sinalizando as aproximações e os distanciamentos do que é previsto nas orientações legais e teóricas.

Considerando a análise individual das universidades, a princípio é apresentado um breve histórico do Curso de Pedagogia de cada uma, a fim de conhecer sua trajetória.

Em seguida, analisa-se a carga horária mínima para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Deliberação CEE nº111/2012, pela Deliberação CEE nº 126/2014 e pela Resolução 2 CNE de 01/07/2015. Nesta primeira etapa, o objetivo é verificar o cumprimento dessa carga horária estabelecida, bem como sua distribuição em relação ao exigido pelos documentos.

Outro aspecto observado é o Estágio Supervisionado que, segundo Gatti e Nunes (2009), teve seu número de horas ampliado pela legislação, tendo em vista proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de educação básica. Nessa direção, verifica-se como o mesmo é articulado com as disciplinas do curso.

[2] Os quadros comparativos construídos encontram-se no Apêndice.

Além disso, observa-se a distribuição das disciplinas do curso nos três núcleos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/2006.

Ainda, são levados em consideração os prazos estabelecidos para readequação das matrizes curriculares pelos quatro documentos que embasaram essa análise.

Ao se optar pela análise individual, há o entendimento de que esta possibilita o aprofundamento em diferentes aspectos em cada uma das universidades, visto que a estrutura do PPP, da grade curricular, de seus planos de ensino e demais documentos são diferentes para cada uma delas. Assim, a análise é encaminhada de acordo com o conteúdo desses documentos.

Após essa reflexão, a questão a ser respondida é se o documento atende ou não às exigências legais e se as universidades analisadas articulam teoria e prática em seus cursos de licenciatura em Pedagogia.

4.2. O curso de licenciatura em Pedagogia da USP de São Paulo

Para a construção desse item da pesquisa, os dados analisados referem-se à Faculdade de Educação da USP (FEUSP), cujo campus é localizado na cidade de São Paulo, capital, na Avenida da Universidade, 308. - CEP: 05.508-040, Cidade Universitária.

4.2.1. Histórico

A compreensão do histórico do curso de Licenciatura em Pedagogia da USP de São Paulo é pautada no Projeto Político Pedagógico de 2011[3], última versão disponível na página da web da instituição no momento desta etapa da presente pesquisa.

A história da criação do Curso de Pedagogia da USP tem origem na criação desse curso no Brasil, como visto anteriormente nessa pesquisa.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da USP, o Instituto de Educação foi instalado em 1933, sendo incorporado à Universidade de São Paulo em 23 de janeiro de 1934. Em 1938, foi

[3] Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppppedagogiaversao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade e, posteriormente, no Departamento de Educação.

Em 4 de abril de 1939 foi promulgado o Decreto-Lei nº 1.190 de criação do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Com a Reforma Universitária de 1968 e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação, que passou a funcionar a partir de 1º de janeiro de 1970.

Esse primeiro Curso de Pedagogia foi planejado para quatro anos de duração, com a possibilidade do aluno escolher uma das três Habilitações oferecidas a partir do 3º ano, sendo elas: Administração Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional. Uma vez concluído o curso, o aluno poderia cursar as outras Habilitações. Esse programa vigorou até 1989, sem grandes modificações (FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP, 2011).

Com a reforma curricular de 1990, o curso básico foi ampliado para quatro anos e possibilitou ao aluno escolher entre dois eixos com ênfases específicas, oferecidos no terceiro e no quarto ano: estudos psicológicos e estudos sociológicos de educação. As habilitações eram cumpridas após a formação básica do pedagogo, sendo que a Habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional era cumprida em um ano e a Habilitação em Supervisão Escolar, Educação Especial (Deficientes Mentais) e Educação Especial (Deficientes Visuais) eram cumpridas em seis meses. No entanto, a nova reforma no Curso de Pedagogia de 1999 integrou todas essas habilitações no conjunto de formação básica de quatro anos (FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP, 2011).

Em 2007, a estrutura do curso sofreu nova adequação para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e às Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a principal mudança foi a inclusão de quatro disciplinas obrigatórias para suprir as 220 horas que faltavam no currículo. Assim, o curso passou a ter a duração mínima de 9 semestres, sendo incluídos seis semestres com Atividades Práticas, divididos entre Estágios e Projetos. O curso passou a ter uma carga horária total de 3.240 horas, ultrapassando a carga mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

No final do ano de 2008, formalizou-se a recriação da Comissão de Coordenação do Curso de Pedagogia (CoC Pedagogia) e a transformação da

Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas (CAL) em Comissão de Coordenação dos Cursos de Licenciaturas (CoC Licenciaturas), com o objetivo de avaliar continuamente o currículo do Curso de Pedagogia. Com a recriação das CoCs, promoveram-se fóruns e reuniões gerais com os professores da FEUSP, a fim de levantar as primeiras avaliações e propostas de adequação curricular do Curso de Pedagogia (FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP, 2011).

Em 2010, a partir das discussões, foi então deliberada a definição de três percursos formativos:

- Escolarização e Docência
- Política e Gestão
- Educação e Cultura.

A proposta foi finalizada em 2011, com a definição da composição dos percursos e as mudanças passaram a vigorar a partir de 2012. A estrutura pautou-se, de acordo com seu PPP, nos seguintes objetivos: articular o currículo às atividades práticas, buscando integrar os conhecimentos das antigas Habilitações ao currículo comum da graduação em Pedagogia; flexibilizar a organização curricular, possibilitando opções aos alunos por aprofundamento em percursos formativos; distribuir a carga horária de estágio e atividades práticas ao longo do curso; incluir o Trabalho Complementar de Curso de forma optativa.

Essa estrutura, em vigor de 2012 a 2016, tinha duração mínima de 9 semestres, com 28 disciplinas obrigatórias 11 disciplinas optativas eletivas, totalizando 3.270 horas, das quais 2.340 horas envolviam aulas teóricas e práticas, 450 horas de atividades práticas na forma de Estágios Curriculares Obrigatórios, 570 horas de Atividades Práticas como Componentes Curriculares e distribuídas ao longo do curso em todas as disciplinas obrigatórias, 480 horas de Estudos Independentes, complementando toda a dimensão teórica (FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP, 2011).

Na última reestruturação descrita, há a preocupação com a relação teoria e prática, como forma de atender às exigências legais.

4.2.2. A nova reestruturação curricular

A nova grade[4] curricular e o novo Projeto Político Pedagógico, que serão implementados a partir do ano de 2017, ainda não foram disponibilizados para consulta pública na página da web do curso. No entanto, a instituição concedeu a nova grade curricular para esta pesquisa, enviada por correio eletrônico. A instituição não disponibilizou o novo PPP do curso, informando que esse documento seria disponibilizado em sua página da web para consulta pública apenas na segunda quinzena de janeiro de 2017, ou seja, após esta etapa da pesquisa ser concluída. Desta forma, para essa pesquisa, foi utilizado o PPP de 2011, última versão do documento disponível para consulta.

De acordo com os dados descritos nas Informações Específicas da nova grade curricular, o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia terá um total de 3240 horas.

Analisando as alterações legais referentes à carga horária do curso, verifica-se que a nova matriz curricular atende à carga horária mínima de 3200 horas exigidas pelas determinações em vigor mais recentes do CNE e CEE.

Na estrutura a ser implantada a partir de 2017, o curso terá duração mínima de 8 semestres (4 anos), compreendendo 34 disciplinas obrigatórias que atendem à formação comum e 09 disciplinas optativas eletivas. Entre as disciplinas optativas eletivas, o aluno poderá direcionar sua formação segundo seus interesses para aprofundamento de acordo com disciplinas pertencentes aos três percursos formativos: *Escolarização e Docência, Política e Gestão da Educação; Educação e Cultura.*

Apesar de ser descrito na grade curricular que a carga horária total do curso é de 3240 horas, ao se somar a carga horária das atividades previstas, este valor não é o mesmo. Considerando as disciplinas, os estágios, os estudos independentes e as práticas como componentes curriculares, a carga horária total do curso alcançará o montante de 3.260 horas, ultrapassando as 3.200 horas mínimas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Deliberação CEE nº111/2012, Deliberação CEE nº 126/2014 e Resolução 2 CNE de 01/07/2015.

[4] O termo "grade curricular" é utilizado neste item da seção em conformidade ao utilizado pelo documento, ou seja, o PPP do curso a entrar em vigor em 2017.

Quadro 6: Disposição da carga horária para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da USP

Resolução 2 CNE de 01/07/2015	**Matriz Curricular da USP**
Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.260[5] horas:
Art. 13. – (...) § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP tem duração mínima de quatro anos (ideal de 08 semestres e máxima de 12).e compreende: • 2.100 horas distribuídas em 34 disciplinas obrigatórias que atendem à formação comum, sendo 1.680 horas de aula e 420 horas de trabalho; • 09 disciplinas optativas eletivas, totalizando 540 horas de aula; • 420 horas de estágios curriculares obrigatórios; • 200 (duzentas) horas de estudos independentes.

Fonte: Resolução 2 CNE de 01/07/2015 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

O A Resolução 2 CNE de 01/07/2015 exige um mínimo de 2.200 horas dedicadas às atividades formativas. Verifica-se que a nova matriz curricular da USP contempla 2.220 horas, sendo 1.680 horas de aula em disciplinas obrigatórias e 540 horas de aula em disciplinas optativas eletivas, atendendo à carga horária mínima exigida por esse documento. Além disso, o tempo mínimo de 8 semestres ou 4 anos exigidos serão integralizados em no mínimo 8 semestres ou quatro anos e no máximo em 12 semestres ou no máximo 6 anos.

O curso contará com a inclusão do Trabalho Complementar de Curso (TCC), em caráter opcional para os alunos, tornando-se obrigatório após a sua matrícula. O

[5] Apesar de constar na Grade Curricular do curso um total de 3240 horas, observa-se que a soma total da carga horária atinge até 3460 horas. Essa somatória poderá ser alterada ao serem adicionadas as 180 horas do Trabalho Complementar de Curso, que não são obrigatórias, conforme será apresentado mais adiante nesta pesquisa.

TCC é visto como um mecanismo a mais de iniciação à pesquisa que, para Linhares (2004), torna-se um eixo essencial na formação de professores. Assim, o TCC pode ser iniciado a partir do 7º semestre, compreendendo 180 horas, sendo permitido ao aluno optar por utilizar essas horas no interior dos Estudos Independentes ou como uma ampliação da carga horária em seu histórico escolar.

Considerando que o TCC poderá ser realizado em caráter opcional como uma ampliação da carga horária no histórico escolar do aluno, acrescentando-se as 180 horas a ele atribuídas, o curso então poderá chegar a 3440 horas.

Conforme consta na página de apresentação do curso na web, o TCC tem como objetivo a culminância de um processo de aprofundamento teórico por parte do aluno ao longo de todo o curso, sendo que cada aluno contará com a colaboração de um professor para sua orientação.

Há previsão de 420 horas de atividades práticas a serem iniciadas no 3º semestre, sob a forma de Estágios Curriculares Obrigatórios, distribuídas nas seguintes disciplinas:

- Projeto Integrado de Estágio em Docência em Educação Especial
- Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira
- Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil
- Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências
- Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas
- Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização
- Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens

Cada um desses sete projetos terá 60 horas de Prática sob a forma de Estágios Curriculares Obrigatórios, totalizando 420 horas, ultrapassando as 400 horas mínimas exigidas, estando em consonância com a Resolução 2 CNE de 01/07/2015.

Já a Deliberação CEE nº 126/2014 especifica a distribuição da carga horária do estágio supervisionado, sendo que as 400 horas exigidas devem ser distribuídas em 200 horas de acompanhamento do efetivo exercício da docência e 200 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas. Todavia, a grade curricular da USP não trata

dessa divisão. Assim, procurou-se compreender se há essa divisão do estágio na proposta do curso.

As disciplinas dedicadas ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia da USP foram então distribuídas nesses dois blocos descritos pela Deliberação CEE nº 126/2014 a partir da análise dos objetivos, do programa resumido e da ementa de cada uma das disciplinas de estágio, com a intenção de compreender em qual das duas modalidades cada uma das disciplinas se enquadra. Contudo, faltam subsídios no documento para tal finalidade. Utilizando-se dos elementos disponíveis para esta pesquisa, as disciplinas de estágio ficaram então com a seguinte divisão:

Quadro 7: Distribuição das disciplinas do Estágio Supervisionado

Acompanhamento do efetivo exercício da docência	**Atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas**
• Projeto Integrado de Estágio em Docência em Educação Especial • Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil • Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências • Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas • Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens	• Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira • Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização
5 disciplinas com 60 horas cada **Total – 300 horas**	2 disciplinas com 60 horas cada **Total – 120 horas**

Fonte: Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

Considerando que cada uma das disciplinas possui carga horária de 60 horas, o estágio dedicado ao acompanhamento do efetivo exercício da docência compreende 300 horas, ultrapassando as 200 horas propostas pela Deliberação CEE nº 126/2014. Já as atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas possuem um total de 120 horas, não atingindo o mínimo de 200 horas estabelecido por tal Deliberação, faltando, ainda, 80 horas. Assim, observa-se que a distribuição da carga horária não corresponde com a exigência da Deliberação CEE nº 126/2014, uma vez que não atinge as 200 horas de estágio em atividades de gestão de ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, faltando, ainda 140 horas.

No entanto, é importante ressaltar que a Resolução 2 CNE de 01/07/2015 não trata dessa divisão da carga horária do Estágio Supervisionado. Sendo assim,

conforme essa Resolução, há cumprimento da carga horária mínima exigida de 400 horas por parte da grade curricular do curso a ser implantado em 2017 pela USP.

Conforme consta em sua nova grade curricular, há 400 horas de trabalho (Práticas como Componentes Curriculares) a serem realizadas ao longo do curso, distribuídas nas seguintes disciplinas:

Quadro 8: Distribuição da carga horária de Prática como Componente Curricular

Disciplina	**Carga horária de Prática como Componente Curricular**
1º semestre	
Fundamentos Econômicos da Educação	10 horas
Sociologia da Educação I	10 horas
Filosofia da Educação I	10 horas
História da Educação I	10 horas
Didática I	25 horas
2º semestre	
Sociologia da Educação II	10 horas
Filosofia da Educação II (questões de Educação e Cultura no Pensamento Filosófico)	10 horas
Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	10 horas
História da Educação II	10 horas
Didática II	25 horas
3º semestre	
Educação Especial Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	20 horas
Pesquisa Educacional: Questões TeóricoMetodológicas e Prática Pedagógica	20 horas
Política e Organização da Educação Básica I – Poeb I	10 horas
A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	10 horas
4º semestre	
Coordenação do Trabalho na Escola I	20 horas
Política e Organização da Educação Básica II – Poeb II	20 horas
5º semestre	
Cultura e Educação Afrobrasileira e Indígena	10 horas
Educação Infanti	10 horas
6º semestre	
Educação Comparada	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Ciências	15 horas
7º semestre	
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de História	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização	15 horas

8º semestre	
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Arte	15 horas
Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Educação Fìsica	15 horas
Currículos e Programas	15 horas
	Total – 400 horas

Fonte: Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

Verifica-se, então, que a carga horária total de 400 horas para as Práticas como Componentes Curriculares, distribuídas em 28 disciplinas ao longo do processo formativo, atingem a carga horária mínima de 400 horas estipuladas pela Resolução 2 CNE de 2015, em seu Artigo 13, parágrafo 1º, inciso I.

Como descrito na página de apresentação do curso na web, as Práticas como Componentes Curriculares são entendidas como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional e se voltam para a compreensão das práticas, compreendendo atividades de leituras, realização de trabalhos, pesquisas orientadas, entre outras.

Finalmente, há a previsão da realização de 200 horas de atividades sob a forma de Estudos Independentes, complementando toda a dimensão teórica, que equivale às 200 horas de Atividades teórico-práticas exigidas no Artigo 13, parágrafo 1º, Inciso IV da Resolução 2 CNE de 01/07/2015. Tais atividades se darão por meio da participação em atividades práticas de diferentes dimensões educativas como seminários, oficinas, jornadas, encontros, congressos, pesquisas acadêmicas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a museus, instituições educacionais e culturais, participação em grupos cooperativos de estudos, pesquisas de Iniciação Científica, projetos de Extensão Universitária, participação em eventos acadêmicos da área educacional, entre outras.

Na página de apresentação do curso na web consta que essas atividades são tratadas como equivalentes ao que se convencionou denominar no Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP) como Atividades Acadêmicas de Caráter Científico e Cultural (AACC).

A respeito da estrutura do curso, a mesma deverá ser constituída nos três núcleos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A fim de verificar a presença dos núcleos, foi feita a análise das disciplinas obrigatórias em seus objetivos, programas resumidos e ementas.

As disciplinas consideradas como pertencentes ao núcleo de estudos básicos são aquelas que embasam teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento no campo da Educação, como História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Didática e Estatística. Além disso, fazem parte desse núcleo as disciplinas que se referem à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar e ao ofício da docência.

Assim sendo, as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia da USP que podem ser classificadas como pertencentes a esse núcleo são:

Quadro 9: Disciplinas do núcleo de estudos básicos

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	**Disciplinas**
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;	**1º semestre** Fundamentos Econômicos da Educação Sociologia da Educação I Filosofia da Educação I História da Educação I Didática I **2º semestre** Sociologia da Educação II Filosofia da Educação II Psicologia da Educação I História da Educação II Didática II **3º semestre** Política e Organização da Educação Básica I – Poeb I Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Prática Pedagógica **4º semestre** Política e Organização da Educação Básica II – Poeb II **5º semestre** Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena **6º semestre** Educação Comparada **7º semestre** LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais **8º semestre** Currículos e Programas

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;	

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

As disciplinas pertencentes ao núcleo de aprofundamento fornecem instrumentos para a atuação do professor por tratarem dos conteúdos do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, didáticas, metodologias e práticas específicas de ensino. Além dessas disciplinas, pertencem a este núcleo aquelas relacionadas ao nível de educação especial e educação de jovens e adultos, específicas do curso de Pedagogia.

Quadro 10: Disciplinas do núcleo de aprofundamento

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	**Disciplinas**
II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:	**3º semestre** Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;	**4º semestre** Coordenação do Trabalho na Escola I **5º semestre** Educação Infantil **6º semestre** Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Matemática Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Ciências **7º semestre** Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização **8º semestre** Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Arte Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

Por fim, o núcleo de estudos integradores abarca as disciplinas e atividades desenvolvidas que abordam metodologias de pesquisa, estudos independentes, atividades científico-culturais, entre outras.

Quadro 11: Núcleo de estudos integradores

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Atividades
III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	• Estudos Independentes • Trabalho Complementar de Curso (TCC) • Atividades Acadêmico-científico-culturais

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da USP

Em relação à estrutura a partir dos núcleos, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, verifica-se que a grade curricular do curso de Pedagogia da USP atende a esse propósito, abarcando as três dimensões. Contudo, observa-se que as ementas são superficiais, não se podendo afirmar, por exemplo, o seu real cumprimento.

Segundo as Informações Específicas da Grade Curricular do curso, mediante aprovação em todas as disciplinas, o aluno receberá o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia. O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP é reconhecido pelo Proc. CEE 589/2001, renovado, pelo prazo de 5 anos, através do Parecer CEE nº 296/2012 (publicado no D.O.E. de 24/08/2012), com as seguintes Habilitações:

- Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil, e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- Habilitação Integrada: Administração Escolar da Educação Básica, Supervisão Escolar da Educação Básica e Orientação Educacional da Educação Básica.

Em relação aos prazos, a USP não cumpriu o estabelecido pela Deliberação 111/2012, pois a mesma determina que as alterações sejam feitas às turmas ingressantes a partir do primeiro semestre de 2013. Todavia, a estrutura curricular do curso de Pedagogia, implementada em 2012 por essa universidade, permaneceu em vigor até 2016. O mesmo pode ser dito a respeito da Deliberação CEE nº 126/2014, pois as alterações curriculares definidas neste documento deveriam ser aplicadas às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015. No entanto, a USP atendeu o prazo estabelecido pela Resolução 2 CNE de 01/07/2015, cujo prazo para adaptação curricular é de dois anos a contar de sua publicação, ou seja, até 01/07/2017.

4.2.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da USP de São Paulo

Após a análise do PPP e da grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da USP de São Paulo, identifica-se em suas Atividades Práticas de

Estágios Curriculares Obrigatórios o ponto relevante para a articulação entre teoria e prática.

As atividades são distribuídas em horário semanal ao longo do curso, a partir do 4º semestre, procurando atender as especificidades das disciplinas obrigatórias ou disciplinas optativas eletivas. De acordo com o PPP, além de atender às exigências legais, essa distribuição busca uma racionalidade formal do currículo (FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP, 2011).

Segundo o PPP do curso, as atividades de estágio, norteadas pela "vida escolar", se dão preferencialmente nas escolas públicas, a fim de dar aos alunos uma visão geral das tarefas, objetivos e problemas dos professores e demais profissionais de educação inseridos nesse contexto escolar, de forma a acompanhar seu cotidiano, colocando em prática o que Pimenta (1996) afirma a respeito do estágio e a formação inicial de professores articulados à realidade das escolas.

O objetivo da FEUSP é viabilizar as práticas de ensino a fim de responder às expectativas das redes públicas de ensino, buscando-se estabelecer convênios com as redes de ensino e as escolas. Essa iniciativa traz benefícios tanto para a formação docente como para as instituições conveniadas, pois agrega práticas de prestação de serviço, aprendizagem e pesquisa, havendo benefício mútuo.

Os planos de ensino das disciplinas que contemplam o estágio supervisionado, em seus objetivos expressos no PPP do curso, mostram que o estágio objetiva propiciar ao aluno experiências em diferentes espaços formais de educação, preferencialmente em instituições públicas de ensino regular, criando articulações entre a legislação, a política, os fundamentos, os aspectos metodológicos e as práticas pedagógicas, tratando-se da parte aplicada da disciplina.

Em seus documentos, a FEUSP coloca a escola como um local central na formação dos professores, como ressaltado por Silva Jr (*apud* GATTI et al, 2013).

4.3. O curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp de Bauru

Para essa pesquisa, os dados analisados referem-se à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru, localizado na Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Núcleo Habitacional Presidente Geisel – CEP 17033-360 - Bauru – SP.

4.3.1. Histórico

A construção do histórico do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru toma por referência o Projeto Político Pedagógico do curso de 2014[6], última versão disponível para consulta pública na página da web da instituição até o momento desta etapa da pesquisa.

O pedido oficial para a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia foi feito em 22 de setembro de 2000, tendo o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, idealizado sua criação, que visava atender às exigências dos projetos educacionais no estado de São Paulo no que se refere à qualidade na formação docente nas universidades públicas paulistas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

Sua aprovação foi feita pelo Conselho Universitário da UNESP em 17 de maio de 2001 (Resolução UNESP nº 33, de 1º de junho de 2001), sendo que o curso iniciou no ano letivo de 2002, com o objetivo inicial de formar professores para a atuação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua grade curricular inicial (currículo 3001) foi estruturada em quatro eixos:

1. Educação e Desenvolvimento Humano
2. Educação e Sociedade
3. Educação e Comunicação
4. Educação e Saber Escolar

A estrutura inicial do curso contemplava a Prática Pedagógica como **núcleo articulador,** tendo a prática pedagógica como eixo central, levando o graduando à compreensão das articulações entre a escola e a sociedade. Essa estrutura foi mantida na reestruturação do curso em 2006, quando o mesmo foi reorganizado para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

Como não havia, na proposta inicial, a formação profissional para a Gestão Escolar, embora sua estruturação nos quatro eixos mencionados tenha sido mantida, o curso foi reformulado para a inclusão da formação profissional também em Gestão Escolar, resultando na grade curricular denominada como currículo 3002, para alunos ingressantes a partir de 2007. Foi oferecido aos egressos do currículo

[6] Disponível em: < http://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em 14 jun. 2016.

3001, nos anos de 2010 e 2011, um curso complementar para que pudessem ser capacitados em Gestão Escolar (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

Com o objetivo de reestruturar a fim de atender à demanda formativa, a partir de 2011 iniciou-se um processo de discussão pelo corpo docente do Departamento de Educação. Contudo, antes que o corpo docente encaminhasse as mudanças ao CEE/SP, foi publicada a Deliberação n. 111/2012, normatizando os cursos de formação de professores no estado de São Paulo.

Assim, a reestruturação do currículo desse curso resulta, de acordo com seu PPP, tanto das exigências legais deliberadas pelo CEE/SP (Deliberações 111/2012 e 126/2014), como de uma preocupação e demanda do próprio curso. O novo currículo, implementado para os estudantes que iniciaram o curso em 2015, procurou manter alguns princípios que sustentam sua criação, como a importância dada à prática pedagógica (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

4.3.2. A nova reestruturação curricular

De acordo com seu PPP, o curso de Licenciatura em Pedagogia de Bauru distingue-se no âmbito da Prática de Ensino desde sua criação, em que se procurou organizar um curso que articulasse teoria e prática. Desta forma, a nova reestruturação do curso, em vigor desde 2015, procurou manter esses princípios.

Conforme consta no PPP, tal reestruturação não foi resultado apenas das exigências legais, mas também de uma demanda do próprio curso, oferecendo formação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), articulados à Gestão Educacional. Diante da necessidade, foram criadas novas disciplinas e outras foram excluídas, visando atender aos anseios da formação de professores para a escola contemporânea.

É importante deixar claro que tal reestruturação antecede à Resolução 2 do CNE de 2015.

Em sua atual estrutura, o Currículo implementado para os estudantes que iniciaram o curso a partir de 2015 (Currículo 3003), possui uma carga horária total de 3.400 horas. Assim, verifica-se que a nova matriz curricular atende à carga horária mínima de 3200 horas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso

de Licenciatura em Pedagogia, Deliberação CEE nº111/2012 e Deliberação CEE nº 126/2014.

Conforme descrito em seu PPP, a carga horária de 3.400 horas é distribuída em 2.820 horas para Disciplinas de Atividades Formativas, 480 horas para as Disciplinas de Estágio Supervisionado e 100 horas de Atividades Teórico-práticas.

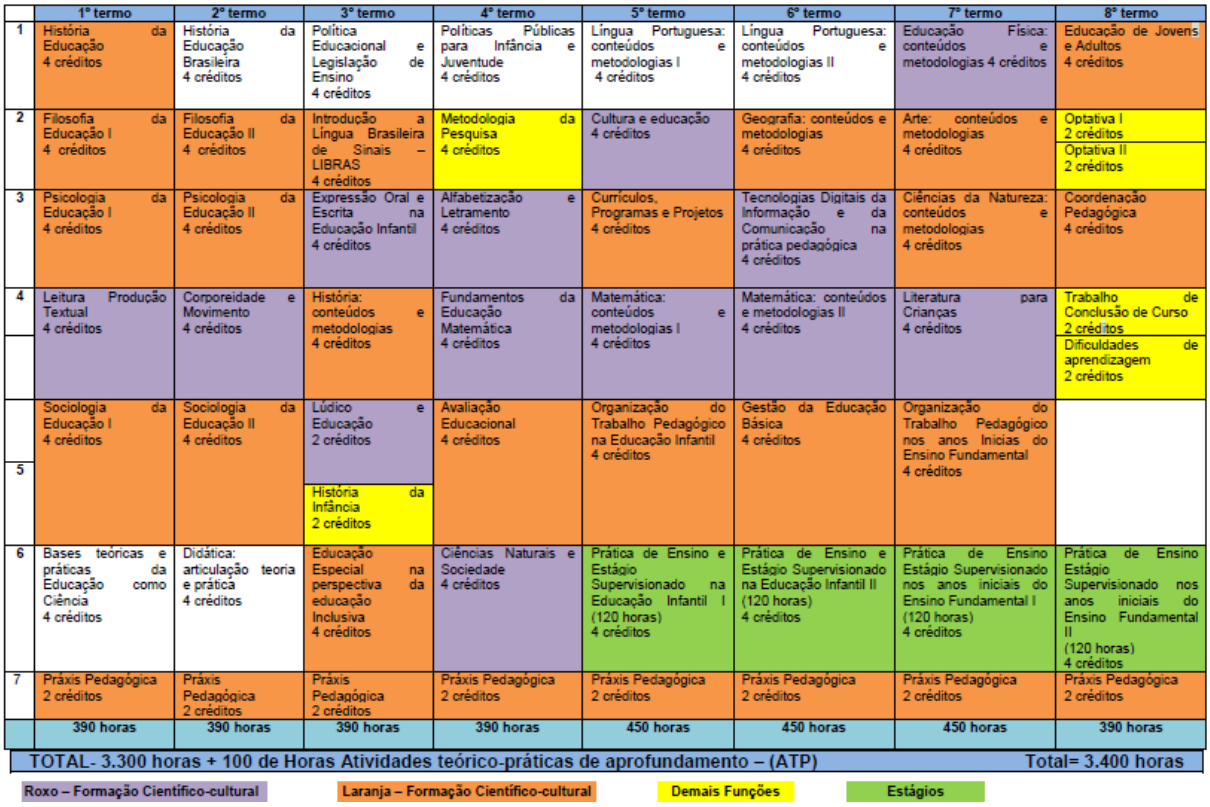
Quadro 12: Disposição da carga horária para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp x Deliberação CEE nº111/2012

Deliberação CEE nº111/2012	**Matriz Curricular da Unesp**
Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.400 horas:
Art. 4º - (...) I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental; III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado; IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006	• Disciplinas de Atividades Formativas - 2.820 horas • Disciplinas de Estágio Supervisionado - 480 horas • Atividades Teórico-práticas - 100 horas

Fonte: Deliberação CEE nº111/2012 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unesp

Apesar de seu PPP trazer essa divisão da carga horária, não foi possível identificá-la por meio da análise de sua grade curricular e nem mesmo pela leitura integral desse documento, não havendo dados descritivos para tal. A soma da carga horária das disciplinas traz um total de 3.300 horas, referentes às 2.820 de Disciplinas de Atividades Formativas e 480 horas de Disciplinas de Estágio Supervisionado, não havendo como identificar, nem na grade curricular do curso, nem em seu PPP, as 100 horas referentes às Atividades Teórico-práticas, bem como identificar em qual momento essas atividades são apresentadas. No entanto, o PPP do curso apresenta a distribuição das disciplinas, mencionando essas 100 horas de Atividades Teórico-práticas ao apresentar a carga horária total do curso:

Imagem 1: Distribuição das disciplinas



	1° termo	2° termo	3° termo	4° termo	5° termo	6° termo	7° termo	8° termo
1	História da Educação 4 créditos	História da Educação Brasileira 4 créditos	Política Educacional e Legislação de Ensino 4 créditos	Políticas Públicas para Infância e Juventude 4 créditos	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias I 4 créditos	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II 4 créditos	Educação Física: conteúdos e metodologias 4 créditos	Educação de Jovens e Adultos 4 créditos
2	Filosofia da Educação I 4 créditos	Filosofia da Educação II 4 créditos	Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 4 créditos	Metodologia da Pesquisa 4 créditos	Cultura e educação 4 créditos	Geografia: conteúdos e metodologias 4 créditos	Arte: conteúdos e metodologias 4 créditos	Optativa I 2 créditos / Optativa II 2 créditos
3	Psicologia da Educação I 4 créditos	Psicologia da Educação II 4 créditos	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil 4 créditos	Alfabetização e Letramento 4 créditos	Currículos, Programas e Projetos 4 créditos	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na prática pedagógica 4 créditos	Ciências da Natureza: conteúdos e metodologias 4 créditos	Coordenação Pedagógica 4 créditos
4	Leitura Produção Textual 4 créditos	Corporeidade e Movimento 4 créditos	História: conteúdos e metodologias 4 créditos	Fundamentos da Educação Matemática 4 créditos	Matemática: conteúdos e metodologias I 4 créditos	Matemática: conteúdos e metodologias II 4 créditos	Literatura para Crianças 4 créditos	Trabalho de Conclusão de Curso 2 créditos / Dificuldades de aprendizagem 2 créditos
5	Sociologia da Educação I 4 créditos	Sociologia da Educação II 4 créditos	Lúdico e Educação 2 créditos / História da Infância 2 créditos	Avaliação Educacional 4 créditos	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil 4 créditos	Gestão da Educação Básica 4 créditos	Organização do Trabalho Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental 4 créditos	
6	Bases teóricas e práticas da Educação como Ciência 4 créditos	Didática: articulação teoria e prática 4 créditos	Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva 4 créditos	Ciências Naturais e Sociedade 4 créditos	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I (120 horas) 4 créditos	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II (120 horas) 4 créditos	Prática de Ensino Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (120 horas) 4 créditos	Prática de Ensino Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II (120 horas) 4 créditos
7	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos	Práxis Pedagógica 2 créditos
	390 horas	390 horas	390 horas	390 horas	450 horas	450 horas	450 horas	390 horas

TOTAL- 3.300 horas + 100 de Horas Atividades teórico-práticas de aprofundamento – (ATP) Total= 3.400 horas

Roxo – Formação Científico-cultural | Laranja – Formação Científico-cultural | Demais Funções | Estágios

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp. Bauru, 2015, p. 10

Ao analisar a divisão das disciplinas e sua legenda, verifica-se que as disciplinas destacadas em roxo referem-se à Formação Científico-cultural, assim como as disciplinas destacadas em laranja. Novamente, não há no PPP, ou mesmo nas ementas das disciplinas, qualquer apontamento a respeito dos critérios para a divisão das disciplinas, o que impossibilita a compreensão de quais disciplinas referem-se à Formação Científico-cultural.

Sendo assim, apenas pode-se afirmar, por meio da análise dessa divisão, que a Carga horária de Estágio Supervisionado é de 480 horas, ultrapassando as 400 horas exigidas pela Deliberação CEE nº111/2012, distribuída em 4 disciplinas de 120 horas cada, destacadas em verde, sendo elas:

- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I
- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II
- Prática de Ensino Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I
- Prática de Ensino Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II

Como visto anteriormente, a distribuição da carga horária do estágio supervisionado prevista pela Deliberação CEE nº 126/2014 especifica que as 400 horas devem ser distribuídas em 200 horas de acompanhamento do efetivo exercício da docência e 200 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas. Assim como a grade curricular da USP, a matriz curricular da Unesp também não trata dessa divisão. A partir da ementa das disciplinas de Estágio Supervisionado[7], procurou-se compreender se há essa divisão do estágio na proposta do curso.

Os planos de ensino das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II são apresentadas com outras denominações: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II. Tais disciplinas apresentam as mesmas ementas e objetivos gerais em seus planos, porém os objetivos específicos e conteúdos programáticos são distintos:

Quadro 13: Disciplinas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil

Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I)	**Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II)**
Ementa: A disciplina, de caráter teórico-prático, visa articular a partir do eixo Práticas Pedagógicas os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, aprofundar estudos interdisciplinares e proporcionar a reflexão sobre a prática para uma atuação do Pedagogo como agente de transformação social na docência, na gestão e na pesquisa. Esta prática deverá estudar o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. O trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, bem como a diversidade na sala de aula e as dificuldades de aprendizagem.	**Ementa:** A disciplina, de caráter teórico-prático, visa articular a partir das Práticas Pedagógicas os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, aprofundar estudos interdisciplinares e proporcionar a reflexão sobre a prática para uma atuação do Pedagogo como agente de transformação social na docência, na gestão e na pesquisa. Esta prática deverá estudar o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. O trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, bem como a diversidade na sala de aula e as dificuldades de aprendizagem.
Objetivos: **Objetivo Geral** • Aprofundar estudos interdisciplinares e de natureza teórico-prática, articulando conhecimentos adquiridos nas demais	**Objetivos:** **Objetivo Geral** • Aprofundar estudos interdisciplinares e de natureza teórico-prática, articulando conhecimentos adquiridos nas demais

[7] Na página da web para consulta pública do curso há um documento disponível, referente à regulamentação do estágio supervisionado, elaborado e revisado em outubro de 2009, ou seja, anterior à última reestruturação do curso. O documento apresenta dados diferentes da última versão do PPP a respeito do estágio, como por exemplo a carga horária referente ao estágio.

disciplinas do curso em torno de projetos de análise e de intervenção escolar. **Objetivos Específicos** • Caracterizar e compreender o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, especialmente aquelas voltadas para a Educação infantil; • Compreender as especificidades da organização da escola na Educação Infantil; • Desenvolver estudos envolvendo a gestão do ensino articulado à gestão da escola, visando compreender o trabalho docente em sua totalidade; • Conhecer e analisar as atividades diretamente envolvidas à organização do trabalho pedagógico (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, Conselho de classe; Conselho de Escola, Reunião de Pais e Mestres etc.); • Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, verificando seus desdobramentos na organização escolar e na sala de aula; • Buscar elementos na organização do trabalho pedagógico nas salas dos Anos Iniciais para subsidiar a elaboração de projetos de intervenção.	disciplinas do curso em torno de projetos de análise e de intervenção escolar. **Objetivos Específicos** • Compreender as especificidades do trabalho pedagógico realizado na educação Infantil; • Propiciar a reflexão e a compreensão acerca do papel do professor da educação infantil a partir de estudos relacionados ao cotidiano escolar; • Desenvolver estudos teórico-práticos referentes ao processo ensino/aprendizagem nos Anos Iniciais, com destaque para a questão da superação do fracasso escolar; • Favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica, articulando os conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas do semestre e dos semestres anteriores; • Realizar atividades de exercício da docência nos Anos Iniciais, visando a aproximação, problematização e análise do trabalho no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; • Elaborar, desenvolver e analisar projetos de intervenção pedagógica na Educação Infantil a partir dos elementos obtidos na aproximação com o cotidiano escolar.
Conteúdo Programático: **Unidade I** – Organização, Planejamento e Gestão do Trabalho Docente na Educação Infantil Organização do trabalho escolar na Educação Infantil e a gestão da sala de aula; O Projeto Político Pedagógico e sua relação com as ações desenvolvidas na escola e na sala de aula. **Unidade II** – A gestão do ensino A sala de aula nos Anos Iniciais: a gestão do ensino e seus elementos; A observação nos Anos Iniciais: subsídios para compreensão do trabalho pedagógico e para a intervenção.	**Conteúdo Programático:** **Unidade I** – O trabalho pedagógico na Educação Infantil A formação de professores para Educação Infantil – saberes necessários à docência; A aprendizagem da docência e a difícil articulação universidade/escola. **Unidade II** – Organização, Planejamento e Gestão do Trabalho Docente na Educação infantil; Organização do trabalho escolar Educação infantil e a gestão da sala de aula; Os conteúdos e os objetivos na Educação Infantil; Os métodos e os procedimentos de ensino na Educação infantil; A relação professor/aluno/conhecimento na Educação infantil.

Fonte: Planos de ensino das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II

O mesmo ocorre nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Prática de Ensino e Estágio

Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, cujas denominações em seus planos de ensino também são diferentes: Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais I e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais II. Ambas disciplinas apresentam uma única ementa e os mesmos objetivos gerais, possuindo objetivos específicos e conteúdos programáticos distintos:

Quadro 14: Disciplinas do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental

Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais I	**Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais II**
Ementa: A disciplina, de caráter teórico-prático, visa articular a partir do eixo Práticas Pedagógicas os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, aprofundar estudos interdisciplinares e proporcionar a reflexão sobre a prática para uma atuação do Pedagogo como agente de transformação social na docência, na gestão e na pesquisa. Esta prática deverá estudar o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, bem como a diversidade na sala de aula e as dificuldades de aprendizagem.	**Ementa:** A disciplina, de caráter teórico-prático, visa articular a partir do eixo Práticas Pedagógicas os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, aprofundar estudos interdisciplinares e proporcionar a reflexão sobre a prática para uma atuação do Pedagogo como agente de transformação social na docência, na gestão e na pesquisa. Esta prática deverá estudar o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, bem como a diversidade na sala de aula e as dificuldades de aprendizagem.
Objetivos: **Objetivo Geral** • Aprofundar estudos interdisciplinares e de natureza teórico-prática, articulando conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso em torno de projetos de análise e de intervenção escolar. **Objetivos Específicos** • Caracterizar e compreender o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, especialmente aquelas voltadas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais; • Compreender as especificidades da organização da escola nos Anos Iniciais; • Desenvolver estudos envolvendo a gestão do ensino articulado à gestão da escola, visando compreender o trabalho docente em sua totalidade; • Conhecer e analisar as atividades diretamente envolvidas à organização do trabalho pedagógico (Hora de	**Objetivos:** **Objetivo Geral** • Aprofundar estudos interdisciplinares e de natureza teórico-prática, articulando conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso em torno de projetos de análise e de intervenção escolar. **Objetivos Específicos** • Compreender as especificidades do trabalho pedagógico realizado nos Anos Iniciais; • Propiciar a reflexão e a compreensão acerca do papel do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de estudos relacionados ao cotidiano escolar; • Desenvolver estudos teórico-práticos referentes ao processo ensino/aprendizagem nos Anos Iniciais, com destaque para a questão da superação do fracasso escolar; • Favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica, articulando os conteúdos

Trabalho Pedagógico Coletivo, Conselho de classe; Conselho de Escola, Reunião de Pais e Mestres etc.); • Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, verificando seus desdobramentos na organização escolar e na sala de aula; • Buscar elementos na organização do trabalho pedagógico nas salas dos Anos Iniciais para subsidiar a elaboração de projetos de intervenção.	desenvolvidos pelas disciplinas do semestre e dos semestres anteriores; • Realizar atividades de exercício da docência nos Anos Iniciais, visando a aproximação, problematização e análise do trabalho no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; • Elaborar, desenvolver e analisar projetos de intervenção pedagógica nos Anos Iniciais a partir dos elementos obtidos na aproximação com o cotidiano escolar.
Conteúdo Programático: **Unidade I** – Organização, Planejamento e Gestão do Trabalho Docente nos Anos Iniciais Organização do trabalho escolar nos Anos Iniciais e a gestão da sala de aula; O Projeto Político Pedagógico e sua relação com as ações desenvolvidas na escola e na sala de aula. **Unidade II** – A gestão do ensino A sala de aula nos Anos Iniciais: a gestão do ensino e seus elementos; A observação nos Anos Iniciais: subsídios para compreensão do trabalho pedagógico e para a intervenção.	**Conteúdo Programático:** **Unidade I** – O trabalho pedagógico nos Anos Iniciais A formação de professores para os Anos Iniciais – saberes necessários à docência; A aprendizagem da docência e a difícil articulação universidade/escola. **Unidade II** – Organização, Planejamento e Gestão do Trabalho Docente nos Anos Iniciais; Organização do trabalho escolar nos Anos Iniciais e a gestão da sala de aula; Os conteúdos e os objetivos nos Anos Iniciais; Os métodos e os procedimentos de ensino nos Anos Iniciais; A relação professor/aluno/conhecimento nos Anos Iniciais.

Fonte: Planos de ensino das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II

A partir dos objetivos específicos e do conteúdo programático de cada uma das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, observa-se que as mesmas abordam conteúdos relacionados ao estágio dedicado ao acompanhamento do efetivo exercício da docência, e atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas. No entanto, não fica clara a divisão da carga horária para esse fim pela Deliberação CEE nº 126/2014. Todavia, considerando que cada uma das quatro disciplinas de estágio possui carga horária de 120 horas, o estágio ultrapassa as 400 horas exigidas por tal Deliberação, que compreende o estágio como um instrumento de iniciação dos futuros professores na sua prática futura. Conforme a própria Deliberação aponta, os estágios têm se caracterizado por propostas superficiais que não informam como serão realizados, supervisionados e inspecionados.

A partir da análise da grade curricular do curso e do seu PPP, não foi possível identificar a quantidade de horas exigidas pela Deliberação CEE nº111/2012:

- 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;
- 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;
- 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Portanto, apesar de ultrapassar a carga horária total de 3.200 horas exigidas pela Deliberação 111, não há clareza nos documentos a respeito da divisão da carga horária do curso.

O curso é oferecido no período noturno, com duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos para integralização da carga horária, sendo as disciplinas oferecidas semestralmente.

As 400 horas de trabalho de Práticas como Componentes Curriculares a serem realizadas ao longo do curso não foram levadas em conta nessa pesquisa, pois foram estabelecidas pela Resolução 2 CNE de 2015, documento posterior à reestruturação do curso. Todavia, conforme consta no PPP do curso, já mencionado anteriormente nessa pesquisa, o curso de Licenciatura em Pedagogia de Bauru distingue-se no âmbito da Prática de Ensino desde sua criação, preocupando-se com a articulação entre teoria e prática.

Segundo seu PPP, o Currículo 3001 do Curso de Licenciatura em Pedagogia contemplou a Prática Pedagógica como **núcleo articulador**, a partir do qual se estabeleciam os demais eixos norteadores da formação do professor. As disciplinas deixam de ser classificadas como exclusivamente teóricas ou práticas, passando a se configurar como disciplinas que desenvolvem essas duas dimensões de maneira articulada, ou seja, teórico-práticas. A concretização desse processo ocorrerá por meio da disciplina “Práxis Pedagógica”, de caráter integrador, criada para esse fim:

> Em continuidade, nesse projeto, assumimos a Disciplina **Práxis Pedagógica** como aquela que, devido ao seu valor enquanto prática social, que se dá na instituição escolar, resulta da relação entre a escola e sociedade e se concretiza na forma de decisões, planos, ações, processos, empreitas no interior da escola. Por isso, o curso

> vai além das questões de natureza técnica, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas deverá levar os graduandos a compreensão das articulações entre a escola e a sociedade por meio da do desenvolvimento de um Projeto temático que articulará os conteúdos de cada semestre (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014, p. 18).

Tal disciplina, vista como articuladora da organização curricular, de acordo com seu PPP, tem por objetivos:

> - articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização, viabilizando o processo de formação do Pedagogo por meio da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;
> - desenvolver a práxis a partir da ação docente articulando atividades de ensino, pesquisa, extensão e Gestão Educacional em torno de Eixos Temáticos que contemplem questões específicas das disciplinas/atividades (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014, p. 19).

De acordo com o PPP do curso, as Disciplinas Práxis Pedagógica, Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado estão articulados entre si e com as demais disciplinas, exigindo uma prática interdisciplinar e diálogo entre os diferentes campos do saber.

O PPP ainda ressalta que houve aumento da carga horária de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, além de prever maior articulação teórico-prática com a criação da disciplina Práxis Pedagógica, a ser desenvolvida em todos os semestres do curso, cujo objetivo é abordar temáticas relativas ao cotidiano da educação básica.

De acordo com o documento, a Prática Pedagógica, enquanto núcleo da organização curricular, tem o objetivo de articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização e desenvolver a práxis a partir da ação docente articulando atividades de ensino, pesquisa, extensão e Gestão Educacional em torno de Eixos Temáticos contemplados nas disciplinas.

Assim, de acordo com o PPP do curso, não existem disciplinas teóricas nem práticas, mas disciplinas que, com suas especificidades, trabalham essas duas dimensões de maneira articulada. Ainda afirma que a articulação entre teoria e prática se dá partindo-se do pressuposto de que a atividade e a reflexão são

indissociáveis, determinando que a proposta do curso seja constituída com a participação dos docentes para que o conhecimento seja organizado de forma integrada, desde o início, permitindo que os estudos fiquem a serviço das questões decorrentes da prática profissional, o que implica na teorização daquilo que é vivido. A teoria e a prática, então, são vistas como núcleo integrador da proposta do curso, na medida em que os dois aspectos devem ser trabalhados concomitantemente, devendo compreender um movimento de ir e vir entre a teoria e a prática (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

Desta forma, o documento revela a preocupação com a relação entre teoria e prática, mantendo-se uma relação entre pensamento e ação, sempre pautada no contexto, conforme aponta Gatti (2003).

Além disso, o PPP traz a informação de que essa articulação teoria e prática é incrementada com a pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O TCC, de acordo com seu Plano de Ensino, deve ser desenvolvido no último semestre do curso, sendo atribuído a ele 60 horas. Contudo, em sua grade curricular, constam 30 horas para esta atividade. Ainda segundo seu Plano de Ensino, o TCC consiste na elaboração de uma monografia de caráter teórico-prático sobre questões da Educação, atendendo às exigências da pesquisa científica, caracterizando-se por ser uma síntese dos conhecimentos adquiridos durante o curso, abordando o processo de formação do Pedagogo.

Os três núcleos que devem estruturar o curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, não estão delimitados no PPP do curso, nem em sua grade curricular. Dessa forma, procurou-se identificar os núcleos a partir da análise das disciplinas do curso, em suas ementas, objetivos e conteúdos programáticos.

No caso da matriz curricular da Unesp, as disciplinas que podem ser classificadas como pertencentes ao núcleo de estudos básicos[8], definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia como sendo composto por disciplinas que embasam o aluno de Pedagogia teoricamente a partir de outras áreas do conhecimento, são:

[8] Não foram consideradas nessa classificação as disciplinas referentes ao Estágio Supervisionado e as disciplinas Práxis Pedagógicas

Quadro 15: Disciplinas do núcleo de estudos básicos

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Disciplinas
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de	**1º semestre** História da Educação Filosofia da Educação I Psicologia da Educação I Leitura e Produção Textual Sociologia da Educação Bases Teóricas e Práticas da Educação como Ciência **2º semestre** História da Educação Brasileira Filosofia da Educação II Psicologia da Educação II Sociologia da Educação II Didática: articulação teoria e prática **3º semestre** Política Educacional e Legislação de Ensino Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS **4º semestre** Avaliação Educacional **5º semestre** Cultura e Educação Currículos, Programas e Projetos **6º semestre** Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica Gestão da Educação Básica

escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;	

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unesp

A partir do Quadro 15, identifica-se a composição do núcleo de estudos básicos, pautada em disciplinas de diferentes áreas do conhecimento no campo da Educação, a fim de embasar o aluno teoricamente.

As disciplinas classificadas como pertencentes ao núcleo de aprofundamento, ou seja, aquelas que tratam dos conteúdos do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, educação especial e educação de jovens e adultos, são:

Quadro 16: Disciplinas do núcleo de aprofundamento

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Disciplinas
II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;	**2º semestre** Corporeidade e Movimento **3º semestre** Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil História: conteúdos e metodologias Lúdico e Educação História da Infância Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva **4º semestre** Políticas Públicas para Infância e Juventude Alfabetização e Letramento Fundamentos da Educação Matemática Ciências Naturais e Sociedade **5º semestre** Língua Portuguesa: conteúdos e

	metodologias Matemática: conteúdos e metodologias I Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil **6º semestre** Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II Geografia: conteúdos e metodologias Matemática: conteúdos e metodologias II **7º semestre** Educação Física: conteúdos e metodologias Artes: conteúdos e metodologias Ciências Naturais: conteúdos e metodologias Literatura para Crianças Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental **8º semestre** Educação de Jovens e Adultos Coordenação Pedagógica Dificuldades de Aprendizagem

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unesp

A partir do Quadro 16, verifica-se que a estrutura do núcleo de aprofundamento visa fornecer ao licenciando metodologias específicas para a prática na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Identifica-se, também, o núcleo de estudos integradores, abordando as seguintes atividades:

Quadro 17: Núcleo de estudos integradores

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Atividades
III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	**4º semestre** Metodologia da Pesquisa **8º semestre** Trabalho de Conclusão de Curso Atividades Acadêmico-científico-culturais

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unesp

A respeito da estruturação do curso, constata-se que as disciplinas contemplam os núcleos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006.

Sendo aprovado em todas as disciplinas, o aluno poderá exercer as funções de magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), bem como desenvolver atividades como Gestor Educacional.

A Unesp não cumpriu o prazo o estabelecido pela Deliberação 111/2012, pois a mesma determinava que as alterações fossem feitas às turmas ingressantes a partir do primeiro semestre de 2013. Porém, respeitou os prazos da Deliberação CEE nº 126/2014, pois as alterações curriculares definidas neste documento deveriam ser aplicadas às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015. Em relação à Resolução 2 CNE de 01/07/2015, cujo prazo para adaptação curricular é de dois anos a contar de sua publicação, ou seja, até 01/07/2017, as alterações ainda não foram feitas por essa universidade, estando ainda dentro do prazo.

4.3.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Unesp de Bauru

Mediante a análise do PPP e da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp de Bauru, pode-se afirmar que o diferencial de sua organização está na busca pelo eixo articulador entre teoria e prática, por meio da disciplina “Práxis Pedagógica”.

Mediante a análise do Plano de Ensino das oito disciplinas de Práxis Pedagógica, constatou-se que as ementas apresentam uma redação semelhante, diferenciando-se uma das outras apenas na ênfase dada a cada semestre.

As ementas das disciplinas trazem a informação de que as disciplinas partem do princípio de interdisciplinaridade e contextualização, sendo que a cada semestre é abordado um tema do cotidiano escolar, visando à transposição dos conteúdos de fundamentos e teórico-práticos para a transformação da realidade do cotidiano escolar da escola pública (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP, 2014).

Quadro 18: Ênfase dada na ementa para cada disciplina

Disciplina	**Ênfase dada na ementa**
Práxis Pedagógica I	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os

	conhecimentos das diferentes disciplinas para a compreensão da relação entre sociedade e a educação na contemporaneidade.
Práxis Pedagógica II	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para compreensão do papel e da função da escola.
Práxis Pedagógica III	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para a compreensão do espaço da sala aula, bem como a indissociabilidade deste espaço como lócus de ensino e de aprendizagem.
Práxis Pedagógica IV	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para o planejamento de projeto acerca da necessidade de transformação de uma escola da homogeneidade para uma escola da e na heterogeneidade.
Práxis Pedagógica V	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para a garantia de uma prática pedagógica que prova aprendizagem significativa e contextualizada para todas as crianças de zero a três anos.
Práxis Pedagógica VI	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para a garantia de uma prática pedagógica que prova aprendizagem significativa e contextualizada para todas as crianças de três a cinco anos.
Práxis Pedagógica VII	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para compreensão do papel da escola concernente a alfabetização e o letramento como um direito fundamental.
Práxis Pedagógica VIII	Neste semestre a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para a compreensão da importância da gestão participativa e democrática na escola para a garantia do ensino e da aprendizagem, de todos os alunos.

Fonte: Plano de Ensino do curso de Pedagogia da Unesp

Apesar de cada disciplina apresentar uma ênfase distinta, fica vago o que será trabalhado, sendo uma informação superficial.

Além disso, o conteúdo programático das oito disciplinas é o mesmo, não deixando claro o conteúdo a ser trabalhado a cada semestre. O item do plano de ensino diz que o conteúdo abordará será um tema contemporâneo do cotidiano escolar a ser trabalhado na forma de projeto interdisciplinar, articulando as disciplinas do semestre, mas não trata do que será especificamente. Ainda, os objetivos das oito disciplinas são os mesmos.

Desta forma, pode-se afirmar que a proposta do eixo articulador entre teoria e prática por meio da disciplina “Práxis Pedagógica” é superficial, pois não apresenta

os conteúdos a serem trabalhados, bem como a forma como estes conteúdos serão trabalhados ou supervisionados.

Ainda, nota-se a ausência da escola como espaço para formação do professor, observando-se que a escola acaba por não cumprir esse papel na formação docente, como destacado por Gatti e Nunes (2009), que afirmam ser a escola um objeto quase ausente nas ementas, levando a uma formação de caráter mais abstrato.

4.4. O curso de licenciatura em Pedagogia da Unicamp

Para essa pesquisa, os dados analisados referem-se à Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp), cujo campus é localizado em na cidade de Campinas–SP, Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz - Cidade Universitária, CEP: 13083-865.

4.4.1. Histórico

O histórico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unicamp baseia-se no Projeto Político Pedagógico da faculdade[9], reformulado para 2017, ainda não disponível para consulta pública na página da web da instituição no momento desta etapa da presente pesquisa. O acesso a este documento foi proporcionado pelo departamento do curso, enviado via correio eletrônico.

O curso de Pedagogia da FE-Unicamp teve sua solicitação para que fossem autorizados sua instalação e seu funcionamento em outubro de 1973, começando a funcionar em 1974. No momento de sua criação, o curso foi organizado em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, não constando a habilitação para o magistério nos anos de 1974, 1975 e 1976. A habilitação de magistério só esteve presente a partir de 1977, dando o direito ao licenciado a atuar no ensino de primeiro e segundo graus (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017).

De acordo com o PPP, o curso foi reconhecido em 03 de outubro de 1977, organizado em quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar,

[9] <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/graduacao/abr-2017/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2017.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau. O currículo era organizado em dois blocos, sendo um núcleo comum a todas as habilitações e um específico a cada habilitação escolhida, podendo o aluno concluir no mínimo uma e, no máximo, duas habilitações. O estágio acontecia no segundo bloco, de acordo com a habilitação específica.

Conforme consta em seu PPP atual:

> O curso passou por várias reformas, em que se destacaram: a relação teoria-prática e as habilitações propostas (reformulação de 1079[10]); ampliação e diversificação da didática na formação do pedagogo, bem como a ampliação da carga horária de estágios (reformulação de 1984); a obrigatoriedade da formação para o magistério nas séries iniciais, a pesquisa como eixo de formação, a criação do curso noturno (reformulação de 1992); a docência como base da formação, a formação teórica sólida e interdisciplinar, não fragmentada em habilitações, o eixo da pesquisa, a criação dos núcleos temáticos, a organização curricular por módulos bimestrais; o compromisso ético e político com a escola pública (reformulação de 1997) (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017, p. 18).

As reformulações apontadas ocorreram a fim de atender às exigências legais, bem como às demandas. Segundo o PPP do curso, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em maio de 2006, houve a necessidade de se repensar alguns aspectos do currículo, principalmente sobre os estágios, as práticas de formação e a carga horária do curso.

Desta forma, a partir de 2008 foi implementado o novo currículo, após as adequações demandadas pelas Diretrizes do curso. A carga horária então estabelecida foi de 3.465 horas, podendo ser integralizadas em 8 semestres no Curso Diurno, em período integral, e em 10 semestres no Curso Noturno. A distribuição dessa carga horária era de 2940 horas em disciplinas teórico-práticas, 420 horas em estágio e 105 horas em práticas curriculares. A estruturação do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia esteve em vigor até 2016.

4.4.2. A nova reestruturação curricular

De acordo com o PPP, nos anos de 2011 e 2012, docentes e estudantes participaram de Fóruns de Avaliação do Curso de Pedagogia, com o objetivo de

[10] Acredita-se que o ano correto da reformulação seja 1979.

avaliar o currículo em vigência na prática. A avaliação justifica-se pelo fato de corresponder aos anos de conclusão da primeira turma do período integral (2011) e noturno (2012) adequadas ao novo currículo proposto, que entrou em vigou no ano de 2008. Após a realização dessas avaliações, evidenciou-se a necessidade de adequações curriculares, que passariam a integrar o currículo, a partir do ano de 2015.

No entanto, em meio ao processo de adequação curricular do curso, o CEE-SP aprovou a Deliberação CEE-SP no 111/2012, e posteriormente, a Deliberação CEE-SP no 126/2014, que altera o texto da normativa anterior.

Desta forma, diante desta nova demanda, foi preciso readequar o curso, atendendo não apenas às necessidades apontadas pela avaliação, mas também em atendimento às proposições normativas, que orientam uma nova redistribuição da carga horária.

Após discussões para as adequações exigidas pelas Deliberações, o novo Currículo para os cursos de Pedagogia Integral e Pedagogia Noturno, a entrar em vigor a partir de 2017, terá 3.735 horas, podendo ser integralizado em no mínimo 08 semestres e no máximo 12 semestres no Curso Diurno, em período integral, e no mínimo em 10 semestres e no máximo 15 semestres no Curso Noturno. Assim, a carga horária do curso ultrapassa as 3.200 horas mínimas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Deliberação CEE nº111/2012, Deliberação CEE nº 126/2014 e Resolução 2 CNE de 01/07/2015.

No entanto, em seu PPP, não há menção de que tal readequação visa atender à Resolução 2 CNE de 2015, sendo referenciadas apenas as Deliberações 111 e 126 do CEE-SP como exigência legal na justificativa para tal reestruturação da matriz curricular do curso. Apesar disso, tal documento também foi considerado para a análise deste curso na presente pesquisa.

De acordo com o PPP, as 3.735 horas serão distribuídas em 3.210 horas para disciplinas teórico-prática-orientação, 420 horas para estágio e 105 horas para práticas curriculares, ficando assim distribuídas:

Quadro 19: Disposição da carga horária para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unicamp

Deliberação CEE nº111/2012	**Resolução 2 CNE de 01/07/2015**	**Matriz Curricular da Unicamp**
Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.735 horas:

Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (tres mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas: I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental; III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado; IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006 (SÃO PAULO, 2012, p.1).	Art. 13. – (...) § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	• Disciplinas para formação didático-pedagógica específica para educação infantil e anos iniciais do Fundamental I – 2040 horas • Estágio – 420 horas • Formação Científico Cultural – 855 horas • Formação das demais funções – 420 horas

Fonte: Deliberação CEE nº111/2012, Resolução 2 CNE de 01/07/2015 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

Em relação à Deliberação CEE nº111/2012, a distribuição da carga horária do curso atende ao que é exigido, sendo que as disciplinas para formação didático-

pedagógica específica para educação infantil e anos iniciais do Fundamental I contemplam 2040 horas, ultrapassando as 1600 horas exigidas; o Estágio totaliza 420 horas, ultrapassando as 400 horas estipuladas, a Formação Científico Cultural, 855 horas, ultrapassando as 800 horas e as disciplinas de Formação das demais funções, 420 horas, superando as 400 horas exigidas pela Deliberação.

Quanto à distribuição da carga horária imposta pela Resolução 2 CNE de 2015, identificam-se 2460 horas dedicadas às atividades formativas, superando as 2400 horas estipuladas pela Resolução, sendo 2040 horas de disciplinas para formação didático-pedagógica específica para educação infantil e anos iniciais do Fundamental I e 420 horas de Formação das demais funções. Quanto ao Estágio, a carga horária do curso supera as 400 horas, uma vez que são previstas 420 horas neste documento do CNE.

A prática como componente curricular, que para Gatti (2013) deve ser vista como núcleo do processo de formação, consta na matriz como Práticas Curriculares, perfazendo um total de 105 horas, não atingindo as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, previstas pela Resolução 2 CNE de 2015. Além de não cumprir com a carga horária, tal atividade está prevista apenas no sétimo semestre do curso integral e no nono semestre do curso noturno, não ocorrendo ao longo do curso.

A prática é composta por atividades de formação que ocorrem fora da sala de aula e dos estágios supervisionados, estando entre elas: participação em Congressos, Seminários, Simpósios, Colóquios, Mesas Redondas; audiência de defesas de dissertação ou tese; trabalhos de Iniciação Científica; monitorias; estágios extracurriculares; participação em grupos de pesquisa da FE; apresentação de trabalhos em eventos científicos; representação estudantil; participação em atividades culturais no âmbito da FE e da Unicamp (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017).

As Práticas Curriculares também constam no PPP como sendo atividades de Formação Científico Cultural. Somadas as horas das 13 disciplinas, tem-se um total de 855 horas previstas para Formação Científico Cultural, assim distribuídas:

Quadro 20: Disciplinas de Formação Científico Cultural

Disciplina	Carga horária de formação científico cultural
Educação E Tecnologias	90 horas

História da Educação I	30 horas
História da Educação II	30 horas
História da Educação III	30 horas
Educação, Corpo e Arte	90 horas
Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	60 horas
Escola e Conhecimento de História e Geografia	60 horas
Escola e Cultura Matemática	60 horas
Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	60 horas
Eletiva	60 horas
Eletiva	60 horas
Eletiva	60 horas
Estudo e Produção Acadêmica	60 horas
Práticas Curriculares	105 horas
Total	**855 horas**

Fonte: Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

Pode-se afirmar as atividades correspondem às e Atividades Teórico-práticas exigidas no Artigo 13, parágrafo 1º, Inciso IV da Resolução 2 CNE de 01/07/2015, que devem perfazer, de acordo com esse documento, 200 horas. Sendo assim, a carga horária para esse fim ultrapassa o que é exigido.

Não há clareza no PPP e nas ementas das disciplinas sobre como tais atividades são encaminhadas, realizadas ou supervisionadas. Algumas dessas disciplinas também fazem parte das Disciplinas para formação didático-pedagógica específica para educação infantil e anos iniciais do Fundamental I, ajudando a compor as 2040 horas previstas para esse fim.

Sobre o Estágio Supervisionado, visto por Gatti e Barreto (2009) como a situação ideal para a integração entre teoria e prática, no PPP do curso consta uma carga horária de 420 horas. No entanto, a análise da matriz curricular do curso mostra que a carga horária dedicada ao estágio é de 600 horas, distribuídas em Teoria, Prática e Orientação.

Quadro 21: Disciplinas de Estágio Supervisionado

Disciplina	Teoria	Prática	Orientação
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos inicias do EF	30 horas	60 horas	
Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar		60 horas	30 horas
Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	30 horas	60 horas	
Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF		60 horas	30 horas
Estágio Supervisionado III – Educação Infantil		90 horas	30 horas
Estágio Supervisionado IV – Educação		45 horas	15 horas

Infantil			
Estágio Supervisionado V – Educação não-formal		45 horas	15 horas
	60 horas	**420 horas**	**120 horas**
		Total	**600 horas**

Fonte: Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

O pré-requisito para matricular-se nas disciplinas de Estágio é já ter cumprido o equivalente a 30% das disciplinas do Curso.

A fim de verificar a distribuição da carga horária de Estágio Supervisionado exigida pela a Deliberação CEE nº 126/2014, as disciplinas dedicadas a esse fim foram distribuídas, verificando-se suas ementas, uma vez que o PPP do curso não trata dessa divisão.

Quadro 22: Distribuição das disciplinas de Estágio Supervisionado

Acompanhamento do efetivo exercício da docência	**Atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas**
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos inicias do EF – **90 horas**	Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar – **90 horas**
Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF – **90 horas**	Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – **90 horas**
Estágio Supervisionado III – Educação Infantil – **120 horas**	Estágio Supervisionado V – Educação não-formal – **60 horas**
Estágio Supervisionado IV – Educação Infantil – **60 horas**	
4 disciplinas **Total – 360 horas**	3 disciplinas **Total – 240 horas**

Fonte: Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

De acordo com o Quadro 22, a distribuição da carga horária do estágio supervisionado está de acordo com o que é exigido pela Deliberação CEE nº 126/2014, pois ultrapassa as 200 horas de acompanhamento do efetivo exercício da docência, dedicando-se 360 horas para esse fim, e as 200 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino e atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, sendo previstas 240 horas para essas atividades. Assim, observa-se que a distribuição da carga horária corresponde ao exigido pela Deliberação CEE nº 126/2014, uma vez que ultrapassa as 200 horas de nas duas modalidades de atividades exigidas.

Em relação à Resolução 2 CNE de 01/07/2015, a mesma não trata dessa divisão da carga horária do Estágio Supervisionado. Sendo assim, conforme essa

Resolução, há cumprimento da carga horária mínima exigida de 400 horas por parte da grade curricular do curso a ser implantado em 2017 pela Unicamp.

A respeito da estrutura do curso, que deve ser constituída nos três núcleos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi feita a análise das disciplinas obrigatórias apenas em suas ementas a fim de verificar a qual dos núcleos pertencem.

As disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unicamp consideradas como pertencentes ao núcleo de estudos básicos, ou seja, aquelas que embasam o aluno de Pedagogia teoricamente a partir de outras áreas do conhecimento no campo da Educação, são:

Quadro 23: Disciplinas do núcleo de estudos básicos[11]

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Disciplinas
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à	• Filosofia da Educação I • História da Educação I • Sociologia Geral • Filosofia da Educação II • Psicologia I • História da Educação II • Educação, Cultura e Linguagens • Educação e Antropologia Cultural • Sociologia da Educação I • Didática – Teoria e Prática • Psicologia II • Filosofia da Educação III • Educação e Antropologia Cultural • História da Educação III • Política Educacional: Organização da Ed. Brasileira • Psicologia da Educação • Avaliação • Organização do Trabalho Pedagógico e gestão escolar • Sociologia da Educação II • Educação e Tecnologias • Educação não-formal • Escola e Currículo • Educação de Surdos e Língua de Sinais

[11] Para essa divisão, não foram considerados os semestres em que as disciplinas ocorrem, pois há diferenças nas grades curriculares do curso integral e no curso noturno.

educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;	

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

A partir do Quadro 23, identifica-se a composição do núcleo de estudos básicos, pautada em disciplinas de diferentes áreas do conhecimento no campo da Educação, além da presença de uma disciplina dedicada à Educação não-formal, não presente nas matrizes curriculares da USP e UNICAMP.

As disciplinas pertencentes ao núcleo de aprofundamento, ou seja, aquelas que fornecem instrumentos para a atuação do professor por tratarem dos conteúdos do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Unicamp, são, de acordo com a classificação feita nessa pesquisa (tendo em vista os dados disponíveis para tal em seu PPP):

Quadro 24: Disciplinas do núcleo de aprofundamento

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Disciplinas
II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;	• Introdução à Pedagogia – Org. do trabalho pedagógico • Pesquisa e Prática Pedagógica • Metodologia do Ensino Fundamental • Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita • Escola e Conhecimento de História e Geografia • Escola e Cultura Matemática • Escola e Conhecimento em Ciências Naturais • Educação, Corpo e Arte • Políticas de Educação Infantil • Pedagogia da Educação Infantil • Educação Especial e Inclusão • Educação de Jovens e Adulto

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

A partir do Quadro 24, verifica-se que a estrutura do núcleo de aprofundamento visa a fornecer ao licenciando metodologias específicas para a prática na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, destacando-se a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica que, segundo seu PPP, tem por objetivo aproximar o estudante do campo profissional da Pedagogia, pautando-se pela apresentação da produção acadêmico-científica das linhas de pesquisa da FE e seus diálogos com a prática deste profissional. Assim, pretende-se ampliar a perspectiva do estudante sobre a diversidade teórica e metodológica que sustentam a pesquisa educacional.

Finalmente, no núcleo de estudos integradores, ou seja, disciplinas e atividades desenvolvidas que abordam metodologias de pesquisa, estudos independentes, atividades científico-culturais, entre outras, encontram-se:

Quadro 25: Núcleo de estudos integradores

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Atividades
III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do	• Estudo e Produção Acadêmica • • Metodologias de Pesquisa em Ciências da Educação • TCC I • TCC II • Práticas Curriculares • Formação Científico Cultural

campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 e Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unicamp

Em relação à estrutura a partir dos núcleos, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, verifica-se que a grade curricular do curso de Pedagogia da Unicamp também contempla as três dimensões exigidas. Contudo, não há subsídios suficientes para classificar as três disciplinas eletivas em um dos núcleos, uma vez que o PPP do curso traz apenas os nomes das disciplinas, não constando seus objetivos e ementas.

De acordo com o PPP, a pesquisa, que de acordo com Linhares (2004), é um eixo essencial na formação de professores, está presente na grade curricular de graduação em Pedagogia desde o primeiro semestre do curso, perpassando todo o período dessa formação. Ao final do Curso, como resultado de um processo de construção de conhecimentos e perspectivas investigativas, o aluno realiza o Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de monografia, de caráter teórico, podendo ser uma pesquisa de campo ou memorial de formação. O TCC é dividido em duas etapas, distribuídas em duas disciplinas obrigatórias. Na disciplina TCC I o aluno deverá iniciar o Trabalho de Conclusão de curso, sob a orientação de um docente. Já na disciplina TCC II, o aluno deverá apresentar o trabalho.

De acordo com o PPP do curso, sua proposta curricular é norteada pela valorização do trabalho pedagógico como base da formação sólida, interdisciplinar e articulada do profissional da educação, permitindo a compreensão da educação em todas suas dimensões. O documento ainda enfatiza que a pesquisa perpassa a discussão e produção de conhecimento em todas as disciplinas, e não apenas àquelas específicas (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017).

Mediante aprovação em todas as disciplinas, o curso de licenciatura em Pedagogia da Unicamp qualifica o licenciado para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e

educacional, no âmbito escolar e institucional, bem como para o trabalho em instituições não-escolares e não formais.

Em relação aos prazos para a reestruturação do curso, a Unicamp não cumpriu o estabelecido pela Deliberação 111/2012 e pela Deliberação CEE nº 126/2014. A respeito do prazo estabelecido pela Resolução 2 CNE de 01/07/2015, a Unicamp terá até 01/07/2017 para readequar sua matriz.

4.4.3. O diálogo entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Unicamp

Com base na análise do PPP e da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Unicamp, afirma-se que a busca pela articulação entre teoria e prática no curso está prevista em seu estágio e nas Práticas Curriculares.

O estágio supervisionado inicia-se a partir do 5º semestre do curso, tanto no curso integral como no curso noturno.

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia da Unicamp, os estágios curriculares supervisionados são entendidos a partir da indissociabilidade entre teoria e prática. Ainda, afirma que o estágio não tem caráter meramente ilustrativo ao propor imersão nos contextos educativos e em projetos articulados, na dimensão da docência e da gestão democrática, em espaços formais e não-formais (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017).

As informações a respeito de como o Estágio Supervisionado será conduzido não constam no PPP do curso. A estrutura curricular anterior possuía um documento orientador a respeito do estágio. No entanto, ainda não foi disponibilizado o novo documento com a nova reestruturação do curso, não sendo possível compreender como essa atividade será encaminhada.

As práticas curriculares, definidas como atividades de formação extracurricular, são atividades de formação que ocorrem fora da sala de aula, representando outras experiências formadoras (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 2017).

Tanto o estágio curricular supervisionado como as práticas curriculares constituem um eixo que tem a intenção de articular teoria e prática.

4.5. Reflexão sobre as análises

A partir das análises das matrizes curriculares das três universidades é possível fazer uma reflexão de que as instituições esforçam-se para cumprir com as exigências legais impostas pelo CNE e CEE e procuram articular teoria e prática em seus cursos de licenciatura em Pedagogia. O não cumprimento de uma ou outra exigência não pode ser visto como um problema na estrutura desses cursos, sendo mais importante a busca pela formação de qualidade. Assim, pode-se afirmar que os três cursos têm potencial para atender às exigências legais. Contudo, a concretização de uma dinâmica mais interdisciplinar e coerente com a articulação entre teoria e prática, como se pode notar, tem encontrado alguns entraves para sua concretização. Destaca-se entre esses entraves a concorrência entre disciplinas de formação específica e pedagógica, a frequente mudança da norma e a presença inexpressiva da escola de educação básica como espaço de formação nas ementas, das diferentes disciplinas dos cursos.

A concorrência por espaço entre as disciplinas de formação específica na área de conhecimento científico do professor e as de formação pedagógica foi identificada como um dos problemas enfrentados na reestruturação dos currículos. Na estrutura dos cursos da USP e Unicamp, por exemplo, observa-se um número maior de disciplinas do núcleo de estudos básicos do que do núcleo de aprofundamento, ou seja, há mais disciplinas dedicadas à formação teórica a partir de outras áreas do que disciplinas que fornecem instrumentos para a atuação do professor. No caso da Unicamp, essa diferença é expressiva, uma vez que há 23 disciplinas no núcleo básico e 12 disciplinas do núcleo de aprofundamento, conforme a classificação das disciplinas por núcleos feita nessa pesquisa.

Além disso, outra dificuldade é adequar a matriz curricular às exigências tanto do CNE como do CEE, uma vez que houve um número considerável de orientações nacionais e estaduais entre os anos de 2006 e 2015. Por exemplo, apenas no prazo de 2012 a 2015 foram três as alterações impostas. Isso dificulta a estruturação de um conjunto de procedimentos que promovam a consolidação das mudanças, pois nem bem se atende a uma norma, outra já é instituída, provocando instabilidade.

Verifica-se também a presença da escola básica em suas ementas de forma inexpressiva, uma vez que são poucas as disciplinas que tratam a escola como local

de formação. Outro problema é a dificuldade em construir um vínculo no Estágio ou outras atividades entre as universidades e escola pública, havendo uma parceria entre ambos.

Observa-se que a USP, em sua nova reestruturação, a entrar em vigor em 2017, procura contemplar as atuais exigências do CNE e CEE, identificando-se em suas Atividades Práticas de Estágios Curriculares Obrigatórios o eixo para a articulação entre teoria e prática.

A Unesp, em sua grade atual, apresenta sua última reestruturação levando em consideração as recentes Deliberações do Estado de São Paulo referentes à formação inicial do curso de Pedagogia, mas ainda não se adequou à Resolução do CNE de 2015. No entanto, é possível identificar a preocupação com a relação entre teoria e prática na formação de professores, desde a concepção da proposta de abertura do referido curso.

Por fim, a Unicamp, faz uma reestruturação de seu curso com início em 2017 baseando-se apenas nas Deliberações do Estado de São Paulo, não mencionando em seus documentos a Resolução do CNE de 2015. A análise da organização do curso permite compreender a importância dada ao estágio e às práticas curriculares como princípio integrador entre teoria e prática.

Portanto, conclui-se a necessidade de uma reflexão sobre a construção da identidade do curso de Pedagogia, a partir do real papel do professor, para a implementação de ações que modifiquem esse quadro de inconstância nas Políticas Públicas de Formação inicial docente.

Conforme visto anteriormente nessa pesquisa, Azanha (2004) afirma que o estabelecimento de normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável de currículo. Sendo assim, tantas exigências do CNE e CEE podem acabar por prejudicar a formação de uma identidade mais consistente para o curso.

CONSIDERAÇÕES

A LDB 9.394/96 coloca em debate a formação inicial docente, propondo uma revisão dos modelos vigentes. Assim, surge a necessidade de um outro modelo de formação docente, apontando para a especificidade de cada área, acarretando na formulação de diretrizes específicas para os cursos de licenciatura, apresentadas em 2002 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do CNE. Em 2006, são definidas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia pelo CNE.

A partir de então, o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido regulamentado por normativas do CNE e CEE, que impõem um modelo de formação. Ainda, pode-se afirmar que há um número de orientações nacionais e estaduais, que têm o intuito de influenciar na construção dos Projetos Pedagógicos e na estrutura curricular desse curso.

Em 2012, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo aprova a Deliberação nº111/2012, cujo principal objetivo é estabelecer as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, cursos estes oferecidos por IES, vinculadas ao Sistema Estadual Paulista.

Com a aprovação da Deliberação CEE nº111/2012, inicia-se um debate entre as universidades estaduais paulistas USP, Unesp e Unicamp e o CEE, pois os professores e pesquisadores da área da educação das universidades questionam sobre os prazos rígidos para implantação e a não participação das universidades na construção do documento.

Dessa mobilização, surge a Deliberação CEE nº 126/2014 que é publicada após reivindicações das universidades estaduais paulistas, alterando dispositivos da Deliberação 111/2012.

Em julho de 2015, somente quase quatro anos após a aprovação da Deliberação CEE nº111/2012, as universidades estaduais começam a adaptar suas matrizes curriculares às Deliberações as quais apontam a necessidade da articulação da teoria e prática na formação de professores, exigindo outras discussões sobre o currículo dos cursos de Licenciaturas no estado de São Paulo.

Observa-se nos documentos regulatórios dos cursos de licenciatura a ênfase da prática como componente curricular, com orientações específicas para o curso de

licenciatura de Pedagogia. No entanto, em meio a essa reestruturação, é aprovada a Resolução 2 CNE em 01/07/2015, alterando, novamente, a estrutura dos cursos de formação em licenciatura.

Logo, verifica-se uma inconstância nas normatizações a respeito da organização curricular que devem ser tomadas como referência para a organização dos cursos, gerando a descontinuidade das políticas formativas.

Observa-se que vários autores que discutem sobre o tema afirmam que a teoria deve existir, porém sempre aliada à prática. A partir do que foi pesquisado, pode-se afirmar que a formação inicial só é relevante se incluir um componente de prática profissionalizante, uma vez que esta possibilita a interação com as tarefas educativas.

Assim, nessa pesquisa, são analisadas as adequações curriculares dos cursos de Pedagogia da USP, Unesp e Unicamp, tendo como referência seus PPP's e suas matrizes curriculares, partindo das adequações curriculares das três universidades feitas a partir de tais documentos regulatórios na perspectiva da relação entre teoria e prática.

As análises permitem verificar que as três universidades procuram cumprir com as exigências legais dispostas pelo CNE e CEE e articular teoria e prática em seus cursos de licenciatura em Pedagogia, sendo que o não cumprimento de algumas exigências não pode caracterizar um problema na estrutura desses cursos, podendo-se afirmar que os três cursos atendem às exigências legais.

Todavia, a concretização da articulação entre teoria e prática tem encontrado alguns entraves para sua concretização, como a concorrência entre disciplinas de formação específica e pedagógica, a frequente mudança da norma e a presença inexpressiva da escola de educação básica como espaço de formação.

Observa-se, ainda, que as três universidades procuram atender as atuais exigências do CNE e CEE em sua reestruturação curricular, identificando-se em cada uma delas um o eixo para a articulação entre teoria e prática.

Portanto, constata-se uma dificuldade encontrada por parte das universidades na interpretação do que os documentos legais exigem, bem como sua dificuldade em atender, ao mesmo tempo, os entes estaduais e federais.

Assim, a análise feita nessa pesquisa contribui para a reflexão a respeito da da construção da identidade do curso de Pedagogia, a partir do real papel do professor, para a implementação de ações que modifiquem esse quadro de

inconstância nas Políticas Públicas de Formação inicial docente, uma vez que o estabelecimento de normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável de currículo, aspecto este preconizado por Azanha (2004).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez: 2003.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <http://observatoriodasmetropoles.net/download/miolo_livro_curso_baixada.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CES n. 133/2001, de 30 de janeiro de 2001**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, 19.02.2002.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006. 15.05.2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015.** Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 07 Ago. 2016.
_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

CALADO, S.S. & FERREIRA, S.C.R. **Análise de documentos:** Método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I – 2004/2005.

CANDAU, V.M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/graduacao/abr-2017/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2017.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP. Grade curricular 2017 para o curso de Licenciatura em Pedagogia. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=48&codcur=48015&codhab=103&tipo=N>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____. Página de apresentação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da USP. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/graduacao/apresentacao>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppppedagogiaversao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). Fundamentos de epidemiologia. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf> Acesso em: 11 mai. 2015.

GARDENAL, Isabel. **Unicamp, USP e Unesp pedem revisão de deliberação do Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/06/26/unicamp-usp-e-unesp-pedem-revis%C3%A3o-de-delibera%C3%A7%C3%A3o-do-conselho-estadual-de>. Acesso em: 10 set. 2016.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:.<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 22 set. 2016.

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

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 24 fev. 2016.

GATTI, B.A. Et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. Textos produzidos para o 11º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e para o 1º Congresso Nacional de Formação de Professores. São Paulo: Unesp, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta è a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n.2, p. 201-210.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Formação docente e Trajetórias**. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, V.2. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 23 dez. 2016.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, A M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: Pimenta, Selma G. Ghedin, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, v, p. 7-224.

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LINHARES, C. F. S. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente** In: ALVES, Nilda (Org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

MELLO, Guiomar Namo. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, nº 3, 2º Sem./1996.
NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC, 2010. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PIMENTA, S. G. **De professores, Pesquisa e didática.** Ed. Papirus, 2002. São Paulo.

_____. **Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor.** Revista de Educação Brasileira AEC, Rio de Janeiro, n. 104, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em 8 mai. 2014.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012.** Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2012/Del%20CEE%20111-12.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126/2014.** São Paulo, 2014. Disponível em: < https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=68206&acao=entrar>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n° 132/2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=68777&acao=entrar>. Acesso em:17 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica.** Paideia (Ribeirão Preto), v. 14, p. 113-124, 2004.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14. n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf >. Acesso em: 04/05/2016.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.
SILVA, C S B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, jul/dez 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Nº 13, Jan-Abr, 2000. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4147/4147_8.PDF>. Acesso em 10 mar. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bauru, 2014. Disponível em: < http://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em 14 jun. 2016.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ CURRICULAR DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

Grade Curricular

Faculdade de Educação

Curso: Pedagogia

Observações:
Reformulação curricular

Informações Básicas do Currículo

Data de Início: 01/01/2017 Duração Ideal 8 semestres
Mínima 8 semestres
Máxima 12 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	1680	420	2100
Optativa Livre	0	0	0
Optativa Eletiva	540	0	540
Total	2220	420	2640 (Estágio: 420)

Informações Específicas

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP tem duração mínima de quatro anos e compreende: • 34 (trinta e quatro) disciplinas obrigatórias, visando à formação comum; • 9 (nove) disciplinas eletivas a serem cursadas de um total de 130 cadastradas, sendo que 6 (seis) devem ser da própria Unidade e 3 (três) podem ser realizadas também em outras Unidades da USP, desde que tenham no mínimo 4 (quatro) créditos aula, que possibilitam o aluno direcionar sua formação segundo seus interesses e aptidões; • 420 horas de estágios curriculares obrigatórios; • 200 (duzentas) horas de estudos independentes; • 180 (cento e oitenta) horas de Trabalho Complementar de Curso (TCC-opcional, mas torna-se obrigatório após a matrícula). A carga total do curso de Pedagogia será de 3.240 (três mil, duzentas e quarenta) horas, tendo duração ideal de 08 (oito) semestres e máxima de 12 (doze). Mediante aprovação em todas as disciplinas, o aluno receberá o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia. O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP é reconhecido pelo Proc. CEE 589/2001, renovado, pelo prazo de 05 anos, através do Parecer CEE nº 296/2012 (publicado no D.O.E. de 24/08/2012), com as Habilitações: "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil, e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação Integrada: Administração Escolar da Educação Básica, Supervisão Escolar da Educação Básica e Orientação Educacional da Educação Básica". CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO • professor de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade Normal (antiga habilitação específica para o magistério, de classe especial, itinerante, de salas ambiente e outras modalidades e adotadas em instituições escolares, públicas e particulares; • diretor e assistente de direção em diferentes instituições de ensino, inclusive creches e escolas de Educação Infantil; • orientador educacional em todas as instituições e modalidades de ensino da Educação Básica; • coordenador pedagógico nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica; • supervisor de ensino no sistema público estadual, municipal e em instituições privadas; • assessor pedagógico para assuntos educacionais nos mais diversos setores da sociedade civil; • diretor de ensino no sistema público estadual, municipal e em instituições privadas; • especialistas em diversas instituições que atendam crianças, jovens ou adultos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, população-alvo da educação especial.

Grade Curricular

Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares; AACA=Carga horária em Atividades Acadêmicos-Científico-Culturais

Disciplinas Obrigatórias

1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801501	Estudos Independentes I	0	0	0	0		25
EDA0101	Fundamentos Econômicos da Educação	4	0	60		10	
EDF0113	Sociologia da Educação I	4	0	60		10	

EDF0115	Filosofia da Educação I	4	0	60		10
EDF0119	História da Educação I	4	0	60		10
EDM1111	Didática I	4	0	60	0	25
	Subtotal:	20	0	300		65

2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801502	Estudos Independentes II	0	0	0	0		25
EDF0114	Sociologia da Educação II	4	0	60		10	
EDF0116	Filosofia da Educação II (questões de Educação e Cultura no Pensamento Filosófico)	4	0	60		10	
EDF0118	Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	4	0	60	0	10	
EDF0120	História da Educação II	4	0	60		10	
EDM1112	Didática II	4	0	60	0	25	
	Subtotal:	20	0	300		65	

3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4800707	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Educação Especial	2	2	90	60		
	4801700 - Educação Especial - Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares			Indicação de Conjunto			
4801503	Estudos Independentes III	0	0	0	0		25
4801700	Educação Especial - Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	4	0	60	0	20	
	4800707 - Projeto Integrado de Estágio em Docência em Educação Especial			Indicação de Conjunto			
4801702	Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Prática Pedagógica	4	0	60		20	
EDA1221	Política e Organização da Educação Básica I - Poeb I	4	0	60	0	10	
EDF1223	A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	4	0	60		10	
	Subtotal:	18	2	330	60	60	

4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801504	Estudos Independentes IV	0	0	0	0		25
EDA0223	Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira	2	2	90	60		
	EDA1219 - Coordenação do Trabalho na Escola I			Indicação de Conjunto			
	EDA1222 - Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II			Indicação de Conjunto			
EDA1219	Coordenação do Trabalho na Escola I	4	0	60	0	20	
	EDA0223 - Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira			Indicação de Conjunto			
EDA1222	Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II	4	0	60	0	20	
	EDA0223 - Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira			Indicação de Conjunto			
	Subtotal:	10	2	210	60	40	

5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801505	Estudos Independentes V	0	0	0	0		25
EDA0224	Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena	4	0	60	0	10	
EDM0340	Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil	2	2	90	60		
	EDM1327 - Educação Infantil			Indicação de Conjunto			
EDM1327	Educação Infantil	4	0	60	0	10	
	EDM0340 - Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil			Indicação de Conjunto			
	Subtotal:	10	2	210	60	20	

6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801506	Estudos Independentes VI	0	0	0	0		25
4801703	Educação Comparada	4	0	60	0	15	
EDM0341	Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	2	0	30	0	15	
	EDM0343 - Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências			Indicação de Conjunto			
EDM0342	Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Ciências	2	0	30		15	
	EDM0343 - Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências			Indicação de Conjunto			
EDM0343	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências	2	2	90	60		
	EDM0341 - Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Matemática			Indicação de Conjunto			
	EDM0342 - Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Ciências			Indicação de Conjunto			

	Subtotal:	10	2	210	60	45	

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801507	Estudos Independentes VII		0	0	0		25
EDF1665	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais		4	0	60	0	15
EDM0344	Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia		2	0	30	0	15
EDM0346 -	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas			Indicação de Conjunto			
EDM0345	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História		2	0	30		15
EDM0346 -	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas			Indicação de Conjunto			
EDM0346	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas		2	2	90	60	
EDM0344 -	Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Geografia			Indicação de Conjunto			
EDM0345 -	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História			Indicação de Conjunto			
EDM0349	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização		4	2	120	60	15
	Subtotal:		14	4	330	120	60

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4801508	Estudos Independentes VIII		0	0	0		25
EDM0347	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Arte		2	0	30	0	15
EDM0350 -	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens			Indicação de Conjunto			
EDM0348	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física		2	0	30	0	15
EDM0350 -	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens			Indicação de Conjunto			
EDM0350	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens		2	2	90	60	
EDM0347 -	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Arte			Indicação de Conjunto			
EDM0348 -	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física			Indicação de Conjunto			
EDM1333	Currículos e Programas		4	0	60	0	15
	Subtotal:		10	2	210	60	45

Disciplinas Optativas Eletivas

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4800100	Trabalho Complementar de Curso		2	5	180		

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
4800704	Atividades de Cultura e Extensão: Práticas Formativas I		0	2	60		
4800705	Atividades de Cultura e Extensão: Práticas Formativas II		0	2	60		
EDA0637	Seminários de Administração Escolar I		4	0	60		
EDA0638	Seminários de Administração Escolar II		4	0	60		
EDA0639	Seminários de Economia Política da Educação I		4	0	60		
EDA0640	Seminários de Economia Política da Educação II		4	0	60		
EDA0644	Políticas de Atendimento à Alunos com Necessidades Educacionais Especiais		4	1	90	30	
EDA0645	Educação, Meio Ambiente e Sociedade		4	0	60		
EDA0659	Seminários de Cultura Escolar I		4	0	60		
EDA0660	Seminários de Cultura Escolar II		4	0	60		
EDA0662	Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero		4	0	60		
EDA0663	Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero		4	0	60		
EDA0664	Cultura e Educação I: Teoria da Complexidade e Cultura Escolar		4	1	90	30	
EDA0665	Cultura e Educação I I: Imaginário e Processos Simbólicos		4	1	90	30	
EDA0666	Cultura e Organização I: a Multidimensionalidade do Fenômeno Sócio- Organizacional Educativo		4	0	60		
EDA0668	Financiamento da Educação Básica no Brasil		4	0	60		
EDA0669	Paulo Freire - Teoria, Método e Práxis		4	0	60		
EDA0670	Financiamento da Educação Básica no Brasil: Os Anos 2000		4	0	60		
EDA0671	Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação		4	0	60		
EDA0673	Teoria dos Campos Sociais:gênese e Estrutura		4	0	60	0	
EDA0674	'Trabalho e Educação na Sociedade Brasileira'		4	0	60	0	
EDA0675	Seminários de Política Educacional I: Modalidades da Educação Básica		4	0	60		
EDA0676	Seminários de Política Educacional II: Tópicos Atuais		4	0	60		
EDA0690	Políticas Sociais e Educação Especial: a Construção de		4	0	60	0	

	Práticas Intersetoriais					
EDA0691	Cultura & Educação III: Mitologias - Uma Introdução	4	1	90	30	
EDA0692	Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	4	0	60	0	
EDA0693	Introdução à Pedagogia Socialista	4	0	60		
EDA0694	Literatura, Cultura e Educação: Hermenêutica e Processos Formativos	4	0	60		
EDA0695	Teorias da Administração Escolar no Brasil	4	0	60		
EDA0696	Direção de Unidade Escolar	4	0	60		
EDA0697	Fundamentos da Avaliação de Sistemas e de Unidades Escolares	4	0	60		
EDA0698	Política Educacional e Diversidade	4	0	60		
EDA0700	Introdução à Análise e Interpretação de Dados e Indicadores Educacionais	4	0	60	0	20
EDF0206	Sociologia da Educação III (Sociedade, Política e Educação)	4	0	60		
EDF0215	Educação e Cultura Brasileira	4	0	60		
EDF0216	História da Infância e da Família	4	0	60		
EDF0217	Análise Psicológica do Cotidiano Escolar	4	0	60		
EDF0225	História da Escolarização Elementar no Brasil	4	0	60		
EDF0310	Introdução à Pesquisa Educacional	4	0	60		
EDF0531	Uma Introdução a História do Século X X : Cultura e Educação	4	0	60		
EDF0535	Filosofia da Educação (Filosofia, Cultura e Educação)	4	0	60		
EDF0604	A Teoria de L. S. Vigotski e suas Contribuições para a Educação	4	0	60		
EDF0605	Leituras e Perspectivas da Sociologia da Educação Contemporânea	4	0	60		
EDF0648	Educação: Caráter Universal e Relativismo Histórico	4	0	60		
EDF0650	O Projeto Educativo de Platão	4	0	60		
EDF0662	História de Educação Moderna e Contemporânea: Os Pedagogos "Menores"	4	0	60		
EDF0663	Afetividade como Valor e os Impasses Educativos	4	0	60		
EDF0664	O Pensamento de Rousseau em Educação	4	0	60		
EDF0673	Juventude e Educação	4	0	60		
EDF0674	Psicanálise, Infância e Educação	4	0	60		
EDF0675	História da Escrita e da Leitura na Escola Primária no Brasil	4	0	60		
EDF0677	Educação Privada e Educação Pública em Rousseau	4	0	60		
EDF0681	Mídia e Educação: Um Debate Contemporâneo	4	0	60		
EDF0682	Educação e Infância Problemática: Elementos de Psicanálise e Educação Especial	4	0	60		
EDF0683	Temas Transversais em Educação	4	0	60		
EDF0684	Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Intelectual	4	1	90	30	
EDF0686	A Escrita no Ensino Fundamental: das Letras aos Textos	4	0	60		
EDF0687	Educação e Atualidade - a Questão do Sujeito	4	0	60		
EDF0689	Teatro Grego e Educação	4	0	60		
EDF0690	Psicologia e Educação: Uma Abordagem do Cotidiano Escolar	4	0	60		20
EDF0691	Construindo Um Projeto de Pesquisa na Área da Educação - Questões Epistemológicas e Práticas	4	0	60		
EDF0692	Freud, a Educação e a Pedagogia	4	0	60	0	
EDF0693	A Adolescência na Contemporaneidade: Uma Abordagem Psicanalítica e Filosófica	4	0	60	0	
EDF0694	Multiculturalismo e Educação: Introdução à Temática	4	0	60	0	
EDF0696	Educação e Pesquisa:história da Educação	4	0	60	0	
EDF0702	Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos	4	0	60		
EDF0703	A Indústria Cultural e o Hip Hop: Uma Reflexão Sobre a Cultura de Massas, a Música de Contestação Urbana e o Acesso ao Masculino nas Metrópoles	4	0	60	0	
EDF0704	Memória e Memórias de Formação e de Leitura	4	0	60		
EDF0705	Freud e os Fundamentos da Educação	4	0	60	0	
EDF0706	Conhecimento e Mercadoria: : Um Estudo Sobre os Processos de Mercantilização da Educação, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura	4	0	60		
EDF0707	A Escola e a Cultura Brasileira	4	0	60		
EDF0708	A Obra de Pierre Bourdieu: Uma Interpretação	4	1	90	0	
EDF0710	Leituras de Norbert Elias	4	0	60		
EDF0711	Práticas Escolares e Discursos Psicológicos: Perspectivas Críticas	4	1	90		20
EDF0712	Escola, Cultura e Aprendizagem	4	1	90		
EDF0713	Ética e Educação	4	0	60		
EDF0714	Filosofia da Educação: Educação, Ética, Política e Cidadania	4	0	60	0	

EDF0715	Filosofia da Educação: História do Pensamento Pedagógico	4	0	60	0		
EDF0716	Estudos Foucaultianos e Educação	4	1	90			
EDF0717	Multiculturalismo na Educação	4	0	60			
EDF0718	Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: Temas Contemporâneos	4	0	60	0		
EDF0719	Perspectiva Histórico-Cultural: Implicações para a Prática Pedagógica	4	0	60			
EDF0720	Hannah Arendt: da Filosofia Política à Filosofia da Educação	4	0	60	0		
EDF0721	A Sofística como Movimento Educativo	4	0	60	0		
EDF0722	Cultura, Veículos de Comunicação e História da Educação	4	0	60	0		
EDF0723	Diversidades, Desigualdades e Educação: Aportes Teóricos e Estudos Contemporâneos	4	0	60			
EDF0724	História da Educação Brasileira: dos Anos 1940 aos Dias Atuais	4	0	60	0		
EDF0725	História da Profissão Docente no Brasil	4	0	60	0		
EDF0726	História do Ensino Superior no Brasil	4	0	60	0		
EDF0727	História e Historiografia do Ensino Secundário e do Ensino Profissional no Brasil	4	0	60	0		
EDF0728	Desigualdades e Diferenças nas culturas e Educação	4	0	60			
EDF0729	Leitura, Escrita, Valores e Educação	4	1	90			
EDF0730	A escola, Culturas Populares Brasileiras e Culturas Urbanas	4	1	90			
EDM0291	Elementos de Pedagogia e Didática: interação entre educação e saúde	4	0	60	60		
EDM0325	Coordenação do Trabalho na Escola II	4	1	90	30	30	
EDM0429	Metodologia do Ensino de Psicologia I	4	2	120	60	60	
EDM0430	Metodologia do Ensino de Psicologia II	4	2	120	60	60	
EDM0449	Metodologia do Ensino de Lingüística I	4	2	120	90		
EDM0450	Metodologia do Ensino de Lingüística II	4	2	120	90		
EDM0603	Currículo de Arte: Artes Visuais	4	0	60			
EDM0615	Educação Matemática	4	0	60			
EDM0637	Apropriações do Urbano: a Cidade pelas Lentes e Traços de Crianças	4	0	60	0		
EDM0642	Biologia e Educação	4	0	60	0		
EDM0664	Arte e Educação Infantil I : Música e Arte Visuais	4	1	90	30		
EDM0665	Artes e Educação Infantil I I: Dança e Teatro	4	0	60	0		
EDM0667	Linguagem e Conhecimento	4	0	60			
EDM0669	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	4	1	90	30		
EDM0671	Educação Infantil e Sociedade	4	0	60			
EDM0672	O Ensino e a Aprendizagem das Artes Visuais, Projeto Curricular e Projeto Político-pedagógico	4	0	60			
EDM0675	Metodologia e Fundamentos da Alfabetização/ Letramento de Jovens e Adultos	4	0	60			
EDM0677	Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências	4	0	60			
EDM0678	Natureza, Cultura Científica e Educação	4	0	60			
EDM0679	Educação Nutricional	4	1	90	30		
EDM0681	Metodologia e Fundamentos da Alfabetização em Países de Língua Oficial Portuguesa: uma introdução	4	1	90	30		
EDM0684	História das Ciências	4	0	60		0	0
EDM0689	Texto e Imagem: Literatura para Crianças na Escola	4	0	60			
EDM0690	Leitura e Produção de Textos	4	0	60			
EDM0691	Elementos Teórico-Conceituais para o Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	0	60			
EDM0692	Formação, Projetos e Práticas Pedagógicas: a Didática e a Gestão do Trabalho Docente na Vida Escolar	4	0	60		20	
EDM0696	Avaliação da Aprendizagem	4	0	60			

Créditos | Fale conosco
© 1999 - 2016 - Superintendência de Tecnologia da Informação/USP

ANEXO 2

MATRIZ CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

O quadro a seguir apresenta a nova organização curricular do curso de Pedagogia com a distribuição das disciplinas no departamento ao longo dos semestres.

Ano	Semestre	Departamento	Disciplina	Créditos	Carga horária
1º	1º	Educação	História da Educação	04	60h
1º	1º	Educação	Filosofia da Educação I	04	60h
1º	1º	Educação	Psicologia da Educação I	04	60h
1º	1º	Ciências Humanas	Leitura e Produção Textual	04	60h
1º	1º	Educação	Sociologia da Educação	04	60h
1º	1º	Educação	Bases Teóricas e Práticas da Educação como Ciência	04	60h
1º	1º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 390 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
1º	2º	Educação	História da Educação Brasileira	04	60h
1º	2º	Educação	Filosofia da Educação II	04	60h
1º	2º	Educação	Psicologia da Educação II	04	60h
1º	2º	Educação	Corporeidade e Movimento	04	60h
1º	2º	Educação	Sociologia da Educação II	04	60h
1º	2º	Educação	Didática: articulação, teoria e prática	04	60h
1º	2º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 390 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
2º	1º	Educação	Política Educacional e Legislação de Ensino	04	60h
2º	1º	Educação	Introdução a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	04	60h
2º	1º	Educação	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil	04	60h
2º	1º	Educação	História: conteúdos e metodologias	04	60h
2º	1º	Educação	Lúdico e Educação	02	30h
2º	1º	Educação	História da Infância	02	30h
2º	1º	Educação	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	04	60h
2º	1º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h

O quadro a seguir apresenta a nova organização curricular do curso de Pedagogia com a distribuição das disciplinas no departamento ao longo dos semestres.

Carga horária Total do Semestre: 390 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
2º	2º	Educação	Políticas Públicas para Infância e Juventude	04	60h
2º	2º	Educação	Metodologia da Pesquisa	04	60h
2º	2º	Educação	Alfabetização e Letramento	04	60h
2º	2º	Educação	Fundamentos da Educação Matemática	04	60h
2º	2º	Educação	Avaliação Educacional	04	60h
2º	2º	Educação	Ciências Naturais e Sociedade	04	60h
2º	2º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 390 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
3º	1º	Educação	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias	04	60h
3º	1º	Educação	Cultura e Educação	04	60h
3º	1º	Educação	Currículos, Programas e Projetos	04	60h
3º	1º	Educação	Matemática: conteúdos e metodologias I	04	60h
3º	1º	Educação	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	04	60h
3º	1º	Educação	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I	08	120h
3º	1º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 450 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
3º	2º	Educação	Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias II	04	60h
3º	2º	Educação	Geografia: conteúdos e metodologias	04	60h

O quadro a seguir apresenta a nova organização curricular do curso de Pedagogia com a distribuição das disciplinas no departamento ao longo dos semestres.

3º	2º	Educação	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica	04	60h
3º	2º	Educação	Matemática: conteúdos e metodologias II	04	60h
3º	2º	Educação	Gestão da Educação Básica	04	60h
3º	2º	Educação	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil II	08	120h
3º	2º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 450 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
4º	1º	Educação	Educação Física: conteúdos e metodologias	04	60h
4º	1º	Artes e Representação Gráfica	Artes: conteúdos e metodologias	04	60h
4º	1º	Educação	Ciências Naturais: conteúdos e metodologias	04	60h
4º	1º	Educação	Literatura para Crianças	04	60h
4º	1º	Educação	Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60h
4º	1º	Educação	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	08	120h
4º	1º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 450 horas/Aulas					
Ano	**Semestre**	**Departamento**	**Disciplina**	**Créditos**	**Carga horária**
4º	2º	Educação	Educação de Jovens e Adultos	04	60h
4º	2º	Educação	Disciplina Optativa I	02	30h
4º	2º	Educação	Disciplina Optativa II	02	30h
4º	2º	Educação	Coordenação Pedagógica	04	60h
4º	2º	Educação	Trabalho de Conclusão de Curso	02	30h
4º	2º	Educação	Dificuldades de Aprendizagem	02	30h

O quadro a seguir apresenta a nova organização curricular do curso de Pedagogia com a distribuição das disciplinas no departamento ao longo dos semestres.

4º	2º	Educação	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	08	120h
4º	2º	Educação	Práxis Pedagógica	02	30h
Carga horária Total do Semestre: 390 horas/Aulas					

ANEXO 3

MATRIZ CURRICULAR DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (UNICAMP)

30

GRADE DE PEDAGOGIA 2017– INTEGRAL

Sem.	Disciplina	C. H. semanal		
		T	P	O
1	EP107 Introdução à Pedagogia – Org. do trabalho pedagógico	4		
	EP130 Filosofia da Educação I	4		
	EP110 História da Educação I	4		
	EP140 Sociologia Geral	4		
	EP142 Educação e Antropologia Cultural	4		
	EP570 Estudo e Produção Acadêmica		2	2
2	EP230 Filosofia da Educação II	4		
	EP128 Psicologia I	4		
	EP210 História da Educação II	4		
	EP340 Sociologia da Educação I	4		
	EP347 Educação, Cultura e Linguagens	2	2	
	EP319 Pesquisa e Prática Pedagógica	4	2	
3	EP129 Psicologia II	4		
	EP165 Política Educacional: Organização da Ed. Brasileira	4	2	
	EP152 Didática – Teoria Pedagógica	4	2	
	EP412 História da Educação III	4		
	EP330 Filosofia da Educação III	4		
4	EP153 Metodologia do Ensino Fundamental	4	2	
	EP226 Psicologia e Educação	4		
	EP445 Sociologia da Educação II	4		
	EP164 Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	4	2	
	EP158 Educação, Corpo e Arte	4	2	2
	EP372 Avaliação	2	2	
	ELETIVA	4		
5	EP471 Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	4	2	2
	EP473 Escola e Cultura Matemática	4	2	2
	EP472 Escola e Conhecimento de História e Geografia	4	2	2
	EP474 Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	4	2	2
	EP376 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do EF	2	4	
	EP910 Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar		4	2
6	EP790 Políticas de Educação Infantil	4		
	EP144 Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	4	2	
	EP377 Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	2	4	
	EP911 Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF		4	2
	ELETIVA	4		
7	EP139 Pedagogia da Educação Infantil	4		
	EP348 Educação Especial e Inclusão	4		2
	EP162 Escola e Currículo	4		
	EP146 Educação e Tecnologias	2	2	2
	EP912 Estágio Supervisionado III - Educação Infantil		6	2
	EP808 TCC I			4
	EP147 Práticas Curriculares		7	
	ELETIVA	4		

8	EP887 Educação não-formal	2	2	2
	EP529 Educação de Surdos e Língua de Sinais	2	2	2
	EP913 Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil		3	1
	EP914 Estágio Supervisionado V - Educação não-formal		3	1
	EP879 Educação de Jovens e Adultos	2		
	EP809 TCC II			4

T – vetor Teoria / P – vetor Prática / O – vetor Orientação

12 créditos em disciplinas eletivas – qualquer código de disciplinas da Unicamp.
07 créditos em práticas curriculares – EP147

APÊNDICE

APÊNDICE 1

QUADRO COMPARATIVO - A ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA: NÚCLEOS

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	Resolução 2 CNE de 01/07/2015
Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais	Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação

na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;	educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em

c) atividades de comunicação e expressão cultural.	projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

APÊNDICE 2

QUADRO COMPARATIVO - ALTERAÇÕES LEGAIS PARA A DISPOSIÇÃO DA CARGA HORÁRIA PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Deliberação CEE nº111/2012	**Deliberação CEE nº 126/2014**	**Resolução 2 CNE de 01/07/2015**
Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.200 horas mínimas:	Distribuição das 3.200 horas mínimas:
Art. 4º - (...) I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré- escola e anos iniciais do ensino fundamental; III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado; IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006	Mantém-se a distribuição prevista pela Deliberação CEE nº111/2012.	Art. 13. – (...) I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

APÊNDICE 3

QUADRO COMPARATIVO – ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Deliberação CEE nº111/2012	Deliberação CEE nº 126/2014
Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo: I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental; II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental; III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.	"Art. 7º (...) I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teóricopráticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente.

APÊNDICE 4

QUADRO COMPARATIVO – PRAZO PARA IMPLEMENTAÇÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	**Deliberação CEE nº111/2012**	**Deliberação CEE nº 126/2014**	**Resolução 2 CNE de 01/07/2015**
Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. § 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.	Art. 12 – As alterações curriculares definidas por esta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos.	Art. 13 – O *caput* do artigo 12 da Deliberação CEE nº 111/2012 passa a vigorar com a seguinte redação: *"Art. 12 – As alterações curriculares definidas nesta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos".*	Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

APÊNDICE 5

QUADRO COMPARATIVO – ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS

Diretrizes Curriculares Nacionais/2006	**Deliberação CEE nº111/2012**	**Deliberação CEE nº 126/2014**	**Resolução 2 CNE de 01/07/2015**
Art. 7º - (...) • 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.	Não trata sobre o assunto.	Não trata sobre o assunto.	Art. 13 (...) § 1º(...) IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.