

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YUNA LÉLIS BELEZA LOPES

**Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de
Pedagogia do Estado de São Paulo**

Ribeirão Preto - SP

2019

YUNA LÉLIS BELEZA LOPES

**Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia
do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Ciências.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas

Ribeirão Preto - SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lopes, Yuna Lélis Beleza Lopes.

Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto, 2019.

180 p.: qds.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Dispositivos legais. 2. Curso de Pedagogia. 3. Formação profissional docente.

LOPES, Y. L. B. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2019. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.: Umberto de Andrade Pinto

Instituição: UNIFESP - externo

Julgamento: Aprovada.

Profª Drª: Dirce Djanira Pacheco e Zan

Instituição: UNICAMP - externa

Julgamento: Aprovada.

Profª Drª: Cristina Cinto Araújo Pedroso

Instituição: FFCLRP - USP

Julgamento: Aprovada.

Aos meus filhos, Eduardo e Alice.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos amados, pela compreensão da minha ausência.

À minha mãe, por estar com o Eduardo e a Alice nos meus momentos de afastamento para o estudar.

À minha família, que desde sempre me apoiou nas decisões mais aparentemente insanas!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas, a quem sou grata por fazer parte do meu percurso acadêmico e é minha referência.

Aos queridos amigos do GEPEFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo), pelos momentos de troca, tão caros a mim.

Aos amigos que, de alguma forma, estiveram ou se fizeram presentes neste percurso.

Aos docentes que contribuíram para a minha formação inicial no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP) e na Pós-Graduação (PPGEdu-FFCLRP/USP).

Às funcionárias da “Filô”, que sempre me atenderam prontamente: querida Sandra (PPGEdu), Rossana e Fabiana (PPG), Lina (L@ife) e Mara (Graduação-Pedagogia).

E, finalmente, mas não menos importante, à vida... Que me levantava todos os dias!

RESUMO

LOPES, Y. L. B. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2019. 185 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

O modelo atual do curso de Pedagogia foi delineado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Legalmente ficou definido o papel do pedagogo como o profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quanto na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo assim, ficou determinado o papel do pedagogo como o profissional que tem a docência como base de sua formação a qual ocorre principalmente no curso de Pedagogia. A presente pesquisa teve como questão fundante refletir acerca das decorrências dos meios legais do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (públicos estaduais). Tendo em vista que o órgão promotor da política do conhecimento oficial é o CEE/SP, questiona-se acerca das (re)formulações curriculares desses cursos de Pedagogia (quem ou o quê define a pauta em Educação?). No entanto, infere-se sobre a configuração das Deliberações do CEE/SP, a qual encaminha os cursos de Pedagogia ao esvaziamento da formação crítica e científica, à dicotomia entre teoria e prática de ensino; à dissociação entre pesquisa e ensino, entre outras determinações. Apesar de as reformulações dos currículos ocorrerem de modo verticalizado por meio das normativas que tendem a seguir orientações de organismos internacionais multilaterais, considera-se que há espaço para debate e disputa, pois o desenho da organização curricular expressa uma intenção educacional. No percurso metodológico, a investigação pautou-se no levantamento bibliográfico que desse suporte para a análise documental, bem como de uma revisão da literatura relacionada à política de formação docente. O estudo foi desenvolvido mediante uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória por meio de estudos de casos múltiplos e análise de conteúdo dos projetos políticos pedagógicos desses cursos.

Palavras-chave: Dispositivos legais. Curso de pedagogia. Formação profissional docente.

ABSTRACT

LOPES, Y. L. B. **Implications of the regulations of the State Council of Education in the courses of Pedagogy of the State of São Paulo**. 2019. 185 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The current model of the Pedagogy course was delineated from the National Education Guidelines and Bases Law (9.394 / 1996) and the National Curricular Guidelines for the Graduation Course in Pedagogy (CNE Resolution CP / 1/2006). Legally defined the role of the pedagogue as the professional that has teaching as the basis of their training, being able to act both in Early Childhood Education, Early Years, as well as in the management of school and non-school educational processes and in the production and dissemination of the scientific and technological knowledge of the educational field. Thus, the role of the pedagogue was determined as the professional who has the teaching as the basis of his training which occurs mainly in the Course of Pedagogy. The present research had as fundamental question to reflect about the consequences of the legal means of the State Council of Education (CEE / SP) in the courses of Pedagogy of the State of São Paulo (state public). Given that the body that promotes the official knowledge policy is the CEE / SP, it is questioned about the curricular (re) formulations of these courses of Pedagogy (who or what defines the agenda in education?). However, it is inferred on the configuration of the deliberations of the CEE / SP which directs the courses of Pedagogy to the emptying of the critical and scientific formation, to the dichotomy between theory and practice of teaching; to the dissociation between research and teaching, among other determinations. Although reformulations of curricula occur vertically through regulations that tend to follow guidelines of international multilateral organizations, it is considered that there is room for debate and dispute, since the design of the curricular organization expresses an educational intention. In the methodological course the research was based on the bibliographical survey that gave us support for the documentary analysis, as well as a review of the literature related to the policy of teacher training. The study was developed through a qualitative research of exploratory nature through multiple case studies and content analysis of the pedagogical political projects of these courses.

Keywords: Legal devices. Course of pedagogy. Professional teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da construção das categorias de análise.	111
----------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos de Pedagogia – Brasil	52
Gráfico 2 – Cursos de Pedagogia – Estado de São Paulo	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções pedagógicas e de formação de professores ao longo da História do curso de Pedagogia no Brasil.....	48
Quadro 2 – Composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Gestão 2016-2017)	89
Quadro 3 – Deliberações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP)	91
Quadro 4 – Estrutura geral dos cursos de Pedagogia públicos estaduais do Estado de São Paulo	113
Quadro 5 – Distribuição das disciplinas nos Percursos Formativos	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas de Caráter Científico e Cultural
AC	Análise de Conteúdo
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DEDIC	Departamento de Educação, Informação e Comunicação
EaD	Ensino a Distância
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
EF – AI	Ensino Fundamental – anos iniciais
EI	Educação Infantil
ES	Ensino Superior
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEFE/FE-USP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Educadores
GEPEFOR-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo
FFCLRP	
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
L@ife	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OM	organismos multilaterais internacionais
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PCC	Prática como Componente Curricular
PEB I	Professora da Educação Infantil
PFP-USP	Programa de Formação de Professores da USP
PI	Projetos Integradores
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho Complementar de Curso
TICs	Tecnologias da Comunicação e Informação
Unesco	Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CURSO DE PEDAGOGIA: SITUANDO O CAMPO EPISTEMOLÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E O PROCESSO DE UNIVERSITARIZAÇÃO	34
2 POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO)	72
2.1 OS REFERENTES LEGAIS QUE CONFIGURAM O CURSO DE PEDAGOGIA....	85
3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA	94
3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	102
3.2 ESTRATÉGIA, PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DOS DADOS: UM PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO COM OS DOCUMENTOS	105
4 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS ESTADUAIS PAULISTAS	112
4.1 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (<i>CAMPUS</i> SÃO PAULO).....	114
4.2 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (<i>CAMPUS</i> RIBEIRÃO PRETO)	117
4.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP).....	119
4.4 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> ARARAQUARA).....	121
4.5 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> BAURU).....	122
4.6 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> MARÍLIA).....	124
4.7 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> PRESIDENTE PRUDENTE).....	126
4.8 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> RIO CLARO)	127
4.9 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – <i>CAMPUS</i> SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)	128
4.10 SÚMULA ACERCA DOS NOVE CURSOS DE PEDAGOGIA ANALISADOS ...	129
5 AS IMPLICAÇÕES DOS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE DELINEIAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA: ACHADOS E REFLEXÕES	134

5.1 NORMATIVAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO) – DELIBERAÇÕES E INDICAÇÕES	134
5.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS ESTADUAIS PAULISTAS.....	147
CONSIDERAÇÕES	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	175
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

Desde os tempos de graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, o processo de construção da profissionalidade docente me instiga. Por trabalhar durante o dia e estudar à noite, questionava-me acerca da complexidade dessa área de atuação uma vez que exige leituras e reflexões constantes. Já no primeiro ano do curso, tive a oportunidade de participar sistematicamente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR-FFCLRP), do qual ainda faço parte.

O grupo tem como propósito investigar os processos de formação para a docência na Educação Superior sob a ótica dos saberes curriculares e pedagógicos, no âmbito da didática e do currículo, nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de forma a propiciar maior integração entre ensino, pesquisa e extensão. O foco da formação de professores não está restrito apenas ao pensar e discutir o currículo e as práticas pedagógicas implícitas, mas inclui a reflexão e a compreensão da problemática docente, as políticas de formação e da organização dos currículos, assim como compreender a formação de maneira mais ampla e crítica, com objetivo de avançar no campo de estudos e pesquisas ‘na’ e ‘para’ a formação de professores.

Durante a graduação, tive também a oportunidade de conhecer o universo da pesquisa por meio de um programa (já extinto) da Universidade de São Paulo denominado Tutoria Científico-Acadêmica Cultural. Nesse programa de iniciação à pesquisa, juntamente com uma colega da graduação, realizamos um mapeamento das parcerias público-privadas com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Teise de Oliveira G. Garcia.

Mediante leituras acerca da privatização do ensino a qual os dados do mapeamento apontaram e a partir de todos os estudos e discussões suscitadas pelo coletivo do GEPEFOR, aproximei-me da temática relacionada à profissionalidade docente assim como a dos desdobramentos e jogos de interesses que perpassam as políticas de formação de professores, a atual instrumentalização da profissão, bem como dos grandes conglomerados empresariais que têm se apropriado do Ensino Superior e, por consequência, dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Algumas disciplinas relacionadas aos trabalhos acadêmicos e seminários de pesquisa, ministradas pelo Prof. Dr. Sérgio Adas também foram primorosas e relevantes para a minha constituição enquanto pedagoga e pesquisadora. No decorrer da licenciatura, procurei participar ativamente das discussões que ocorriam fora da sala de aula (colaborei na organização da

Semana da Educação no ano de 2016 e também participei da primeira paralisação do curso de Pedagogia da FFCLRP – um momento histórico). Considero essas experiências relevantes, tendo em vista que também foram formativas para a construção da minha profissionalidade (não somente docente mas também enquanto pedagoga).

No último ano de graduação (2016), realizei uma investigação de Iniciação Científica (sem fomento) e optei por uma pesquisa para a monografia, que não é obrigatória para o curso de Pedagogia da FFCLRP, intitulada: “A profissionalidade docente dos egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo” – ambos trabalhos sob orientação da Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Novamente os dados e resultados das pesquisas me instigaram e mobilizaram a dar continuidade nos estudos que abarcam a política de formação de professores e acerca da valorização do curso de Pedagogia.

Saliento, ademais, a importância da inserção em processos de investigação sistematizados desde a graduação (a minha trajetória acadêmica foi perpassada pela pesquisa). Pesquisar, de acordo com o que penso, ajuda-nos a compreender de modo mais amplo os textos discutidos nas disciplinas e nos amadurece acadêmica e politicamente. Um outro ponto crucial que considero seria a participação em grupos de estudos, tendo em vista que o trabalho coletivo é inerente ao professor e o coletivo preenche-nos de contribuições, assim como nos encoraja a seguir contra a corrente.

Enfim, a minha trajetória enquanto aluna do curso de Pedagogia, na pesquisa (iniciação científica e monografia), em grupos de estudos, espaços de atuação fora da sala de aula e eventos científicos constituíram-me nesse período e enriqueceram a minha formação em diversos aspectos.

Logo após me formar (2017), fui convocada pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto para trabalhar como PEB I (Professora na Educação Infantil) sob o regime celetista (tendo em vista que a forma do processo foi seletivo). Trabalhei na rede pública por aproximadamente dois anos (em diversas salas, pois a rotatividade de professores é alta – o que precariza o trabalho docente). Essa experiência mostrou-me que não é somente o dito do senso comum que se torna evidente nos discursos da escola (de que a teoria é uma coisa, mas na prática é outra), mas sim os diferentes interesses que perpassam e rondam a Educação até desembocarem no ato educativo (sala de aula).

Diante desse repertório, passei a me inquietar acerca das consequências das Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) para os cursos de Pedagogia, tendo em vista que é um órgão deliberativo e regulatório (o qual pode não

recredenciar um curso, caso o mesmo não siga as orientações das normativas). E, diante dessas imposições, pensar o que as Universidades Públicas têm conseguido fazer para manter sua autonomia e resistir diante de tanta pressão do Conselho.

Pesquisar o curso de Pedagogia a partir de seu campo epistemológico, pautada por referenciais teóricos críticos acerca do que seja a docência, a profissionalidade, a especificidade da profissão, o currículo, a política de formação de professores, dentre tantas outras concepções importantes que têm sido reduzidas a um pedagogo ou professor realizador de tarefas prontas, enfim, compreender essa complexidade talvez fortaleça as Universidades Públicas a não sucumbirem ao fim do curso de Pedagogia (concebido enquanto campo epistemológico).

Ao pensar a trajetória profissional, consideramos a identidade do pedagogo na perspectiva de uma construção sócio-histórica-cultural, subsidiada pela organização curricular do curso de Pedagogia, enquanto teoria da prática educativa e modo intencional de realizar a Educação. Essas proposições surgiram a partir do momento em que foi possível conhecer as ambiguidades históricas referentes ao perfil do pedagogo e a organização do curso frente às mudanças educativas e legislativas.

O presente trabalho foi iniciado por meio de aprofundamento teórico sobre metodologias em pesquisa qualitativa (perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético). O percurso inicial deu-se por: delineamento do objeto de pesquisa, pois, com o decorrer da proposta, refinamos os objetivos (por meio da pesquisa documental); estudos dos referenciais teóricos e metodológicos; levantamento de produções para suporte da análise de dados (*corpus*); mapeamento de artigos relacionados a política e formação de professores (em bases de dados); análise dos documentos legais do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP) e Conselho Nacional de Educação (CNE) para desembocar na análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (públicos estaduais) mediante estudo de casos múltiplos.

Durante o Mestrado, foi possível participar de uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Psicologia denominada: Revisão Bibliográfica¹- Mapeando o Campo do Conhecimento e Situando seu Objeto de Estudo – o que coadunou com a intenção inicial de uma revisão sistematizada relacionada à temática: políticas de formação de professores.

No primeiro semestre (2/2017) também participei da disciplina pedagógica² preparatória para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e, no segundo semestre da pós-

¹ Disciplina: código – 5945139 (FFCLRP/USP).

² Disciplina: código – RFI 5784 – Didática para o ensino superior: fundamentos teórico-metodológicos (FMRP/USP).

graduação (1/2018), fui monitora PAE bolsista na disciplina Didática I³. O PAE auxilia o aluno de pós-graduação a compreender melhor a dinamicidade em que é construída a prática educativa pautada em referenciais teóricos, partindo, também, do pressuposto que realizamos uma disciplina (pré-requisito) que nos ajuda para esse momento em sala de aula com o docente responsável.

A partir de setembro de 2018, o presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). A possibilidade de participação em eventos científicos no percurso do mestrado certamente também contribuiu para a delimitação do objeto de pesquisa, bem como para debater e refletir a respeito da temática e seus desdobramentos no atual contexto político do país.

A fundamentação teórica está pautada nos seguintes eixos temáticos de estudos: profissionalidade docente (BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 1999, 2009, 2017); políticas educacionais (EVANGELISTA, 2013; SHIROMA; SANTOS, 2014); campo epistemológico do curso de Pedagogia (FABRE, 2004; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; PIMENTA et al., 2011, 2017); currículo (MOREIRA, 2010; SILVA, 2011); política curricular (APPLE, 2011); percurso histórico do curso no Brasil (SAVIANI, 2012, 2013); dentre outras ricas contribuições. Os seguintes autores nortearam a fundamentação metodológica: Bardin (2016); Bogdan e Biklen (1994); Cardoso, Alarcão e Celorico (2010); Cellard (2014); Deslauriers e Kérisit (2014); Yin (2001), dentre outros. Tais documentos estudados constituem-se de livros (em sua maioria), artigos, textos oficiais (justificativas de leis e demais disposições normativas).

Ser professor é uma construção, logo tem caráter histórico, cria o conhecimento e o seu fazer profissional dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-estrutural. A questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão do professor sobre a sua prática é um dos pressupostos para a construção da profissionalidade docente.

A formação do professor para a Educação Básica (EB) ocorre principalmente no curso de Pedagogia, ou seja, o curso forma para a docência na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental – anos iniciais (EF – AI) e gestão educacional. Existe um grave quadro na formação desses profissionais tendo em vista a falta de identidade do curso de Pedagogia, lugar/tempo de construção de representações sobre a profissão professor. A inquietação investigativa parte do questionamento acerca da identidade do curso de Pedagogia e da atual realidade desses cursos no Estado de São Paulo (e no país), os quais ocorrem – em sua maioria

³ Disciplina: código – 5961012 (FFCLRP/USP).

– na modalidade à distância e a formação docente acontece, predominantemente, em instituições privadas – o que aponta para o crescimento de um mercado educacional.

Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo geral compreender o processo de reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo mediante os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e os documentos oficiais do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP) órgão este responsável pelas diretrizes de formação de professores assim como pelo credenciamento dos cursos de Licenciatura (estaduais e municipais).

A expressão ‘currículo’ é associada a diferentes concepções sobre o tema, as quais derivam da forma como a Educação é concebida historicamente, de influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento (fatores socioeconômicos, políticos e culturais). Desse modo, é necessário conceber o currículo como algo orientado pela dinâmica da sociedade. Ou seja, o currículo é compreendido como um espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político.

Nesse aspecto, é importante que se problematize acerca dos impactos das Deliberações do CEE/SP nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (públicos estaduais) de São Paulo, ou seja, quais implicações são ocasionadas na organização do currículo desses cursos para as adequações às normativas e, também, tendo em vista que os conceitos utilizados nos dispositivos legais por vezes são reconfigurados e despojados de seu caráter político (reinventando o modelo de docência), o que promove uma nebulosidade conceitual (CUNHA, 2014) haja vista que alguns discursos em documentos oficiais não aparecem de modo sistematizado.

O esforço de elucidação na redação foi para tentar evitar interpretações controvertidas devido aos diversos conceitos trabalhados, os quais são multireferenciais. Os termos e expressões foram utilizados tentando sanar possíveis interpretações dúbias acerca da confrontação. Nesse sentido, buscamos trazer os limites da pesquisa também.

A Seção 1 discorre acerca do curso de Pedagogia por meio de uma breve contextualização da sua construção legal e das ideias pedagógicas que perpassaram o percurso histórico do curso desde a sua criação legal, as quais desembocam em discussões concernentes às políticas educacionais e acerca da Pedagogia enquanto campo de conhecimento para além da denominação de um curso de Licenciatura. Tal seção também discorre sobre saberes construídos no interior da profissionalidade docente e sobre a formação teórica enquanto fundante da especificidade da profissão professor.

A Seção 2 abarca a problemática das políticas educacionais em meio às exigências de organismos multilaterais – suas insuficiências e contradições – com o propósito de ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional bem como a natureza política do currículo.

O percurso metodológico está descrito na Seção 3, intitulada: “Metodologia: caminhos da pesquisa” – a qual apresenta duas subseções, a saber: “Procedimento de coleta dos dados” e “Estratégia e procedimento de organização e análise de dos dados: um processo de interlocução com os documentos”.

A 4ª Seção relaciona-se com a caracterização dos cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo abordando as informações gerais extraídas dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

E, finalmente, a 5ª Seção, que discorre acerca das normativas do Conselho Estadual de Educação (São Paulo) e como estes dispositivos legais perpassam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

Apesar de as normatizações acerca das reformulações dos currículos ocorrerem de modo verticalizado (com a ausência de debates em torno da elaboração das políticas) uma vez que as normativas seguem orientações de organismos internacionais multilaterais, consideramos que há espaço para discussões e disputa. Inferimos sobre a configuração ideológica das deliberações do CEE/SP as quais conduzem ao esvaziamento de uma formação crítica e científica dos professores; à dicotomia entre teoria e prática de ensino; à dissociação entre pesquisa e ensino, dentre outras determinações e implicações.

1 CURSO DE PEDAGOGIA: SITUANDO O CAMPO EPISTEMOLÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A definição da finalidade educativa e os diferentes sentidos dados historicamente à Pedagogia, materializados no currículo, expressam abordagens diferentes, influenciadas pela internacionalização das políticas educacionais, pelas reformas no ensino sob o impacto da hegemonia neoliberal, dentre outros fatores. O esvaziamento dos estudos sistemáticos de Educação conduz à descaracterização do profissional formado nos cursos de Pedagogia e, também, da teoria pedagógica.

Por consequência, o que se entende por Pedagogia acaba justificando uma dada orientação de formação pedagógica que nem sempre coaduna com as propostas das entidades científicas – pesquisadores críticos da área educacional.

No Brasil, essa ideia mostra-se profícua como mote de compreensão dos caminhos que o curso de Pedagogia percorreu ao longo de sua história [dado que o século XX foi o século da Pedagogia, pois a mesma se constituiu enquanto ciência]. Sob uma fraca e inexpressiva discussão acerca do estatuto identitário da Pedagogia, o curso foi assumindo contornos curriculares que explicitam o embate entre posições ideológicas, políticas e conceituais não estabelecidas a partir do debate sobre a epistemologia da própria Pedagogia (SEVERO, 2017, p. 129).

Os delineamentos curriculares perpassados por conceitos incoerentes dos fundamentos da Pedagogia enquanto ciência de conhecimento específico trouxeram imprecisões e reflexos no estatuto identitário do curso. Saviani (2012) salienta que a universidade não se preocupou com uma formação específica, com o preparo pedagógico-didático dos professores. Consideramos que, na ausência desses fundamentos pedagógicos e científicos, a prática docente também carece de significado, assim como o pedagogo formado nos cursos de Pedagogia (pois a legislação tem abarcado muitas disposições para esse profissional – o que acarreta a superficialidade dos fundamentos teóricos nas organizações curriculares).

A Pedagogia, para além de um curso do Ensino Superior (ES), é um campo da Ciência da Educação (portanto, epistemológico) o qual abarca saberes científicos construídos historicamente – das teorias e das práticas pedagógicas. No Brasil, a Pedagogia também é utilizada para denominar o curso de graduação cujo objetivo, dentre outros, é formar professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Em nossas publicações consideramos que **o objeto da Pedagogia como ciência da educação** é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa [articulação dialética⁴ da teoria e da prática]. Nossa posição vai além do que estabelece Durkheim ao propor a Pedagogia como uma reflexão sobre as coisas da educação. Pensamos que a intencionalidade dessa reflexão é mais ampla, uma vez que **o papel da Pedagogia** será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas. A ampliação da definição de Durkheim justifica-se, pois os estudos contemporâneos sobre a formação de professores que demonstram que a **prática docente** é uma prática sócio-histórica que se organiza e se desenvolve mediante saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida e transformada. A docência passa a ser vista para além da arte (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68, destaques nossos).

Todavia, os legisladores que estruturaram as diretrizes para o curso de Pedagogia, desde a sua criação, não reconheceram a Pedagogia enquanto ciência, uma vez que o que estava em jogo era o poder e a concepção de pedagogo. Esse ‘não reconhecimento’ tem por consequência a, ainda, ausência de identidade do curso e, também, dos profissionais⁵ que nele se formam (dado que a articulação entre a Pedagogia e a docência é materializada de modo simplista e reducionista, sendo considerada como orientação para a prática, ou seja, organizadora da prática docente).

Portanto, consideramos relevante a ponderação de Nonato e Silva (2002) pela definição do que seja Pedagogia a fim de configurar a identidade da mesma desde a criação do curso que leva o seu nome.

Como área de conhecimento, situa-se entre as Ciências da Educação. Como curso, o identificamos como um instrumento político-pedagógico de formação do educador. Mas identificar sua identidade individual [enquanto curso] demandava a tarefa de verificar como ele foi sendo construído e se construindo em meio às relações sociais e os valores, em meio a estrutura política e os avanços e receios da política educacional para a formação, o profissionalismo e a valorização do educador e o sistema de emprego para o setor de 1939 a 1999 (NONATO; SILVA, 2002, p. 67).

Nesse sentido, as autoras concebem a construção identitária do curso de Pedagogia em meio ao contexto sócio-histórico pelo qual o curso perpassou tendo em vista o recorte temporal que delimitaram para a discussão.

⁴ O sentido dialético constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da Educação enquanto prática social.

⁵ Nesse sentido, o pedagogo deve ser o profissional “que conjuga a teoria com a prática a partir de sua própria ação” (HOUSSAYE et al., 2004, p. 39), independentemente da sua área de atuação (se docente ou não).

De acordo com Silva (2002), a fragilidade de que se reveste o campo do conhecimento denominado Pedagogia advém da inconstância dos debates acerca das funções do curso de Pedagogia, presente durante toda a sua história e que, por consequência, reflete em seu campo epistemológico e a torna vulnerável às investidas de outras áreas e esferas para se apropriarem das discussões. Posto isso, destaca a importância da definição do estatuto teórico da Pedagogia.

Mediante a revisão do curso de Pedagogia no Brasil, Libâneo (2011) destaca que, quando da sua criação e nas décadas seguintes, os legisladores não priorizaram o campo de conhecimento científico da Pedagogia, pois os mesmos objetivavam resolver questões concernentes ao currículo e práticas da formação para a demanda daquele período e salienta que a “atividade escolar, a docência, constituem-se em desdobramentos da pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso. E a pedagogia não pode ser reduzida a um curso⁶, já que ela é, antes, um campo científico” (LIBÂNEO, 2011, p. 67). Nesse sentido, entendemos “campo científico” enquanto área legitimada do conhecimento sistematizado por meio de teorias e fundamentos que auxiliam as práticas sociais.

Em consonância com o debate das concepções de docência e Pedagogia, Franco (2011) ressalta que não é correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docência, mas que é a docência que se faz pela Pedagogia.

A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa uma concepção epistemológica. Enquanto a docência esteve historicamente conformada aos princípios da racionalidade técnica, a Pedagogia ‘abandonando’ sua vocação epistemológica tornou-se tecnologia organizadora da prática docente [instrumentalizada] (FRANCO, 2011, p. 127).

É necessário que a legitimidade da Pedagogia seja reconhecida como instância produtora de saberes (FABRE, 2004), ou seja, enquanto campo epistemológico tendo em vista que a Pedagogia apresenta e produz conhecimentos legítimos, específicos e historicamente legitimados. O estatuto epistemológico da Pedagogia se desdobra em uma “[...] rede conceitual que permite pensar o que é próprio da pedagogia.” (FABRE, 2004, p. 98).

Nesse sentido, Fabre et al. (2004) defendem que os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes disciplinares ou com os saberes sobre a Educação uma vez que os saberes pedagógicos não devem ser reduzidos aos saberes didáticos nem como um objeto de práticas mas, pelo contrário, articularem-se com esses saberes didáticos e outros saberes.

⁶ Devido aos limites e objeto da pesquisa, não abordamos o debate acerca do curso de Pedagogia enquanto formador de pedagogo e/ou docente.

De acordo com Pimenta e Libâneo (2011, p. 31), as “novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia”. Os autores trazem para o debate a nova demanda da sociedade para o curso de Pedagogia pois, como percebemos, o campo epistemológico da Pedagogia está distante de ter o seu espaço legitimado e garantido com coerência conceitual pela legislação brasileira.

Apesar do debate por vezes contraditório em torno da cientificidade da Pedagogia, há que se destacar o protagonismo dos pesquisadores da área educacional bem como do movimento dos educadores – principalmente na década de 1980.

[...] [a comunidade científica e educadores] alimentou [fomentou] os debates sobre as mudanças necessárias no curso e exerceu forte influência na tramitação das diferentes propostas para as DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura – DCNP]. Embora as propostas não fossem consensuais [...] há de se destacar o avanço político com a promulgação das DCNs no que se refere ao poder de interferência dos educadores no Ministério da Educação (MEC) (PINTO, 2017, p. 167).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP/2006) (BRASIL, 2006), fixadas dez anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁷- BRASIL, 1996), resultou de posições “em disputa”. Naquele momento, essa normativa legal, a qual norteou a organização curricular dos cursos de Pedagogia, significou um avanço para a formação profissional (pois elevou o curso para o nível do Ensino Superior), apesar de seu caráter genérico.

No entanto, ao tratar da docência, as DCNP concebem uma proposta abrangente para a formação do licenciado em Pedagogia. Dentre as atribuições do pedagogo, a legislação compreende a docência como base de sua formação e, conseqüentemente, como identidade do curso. Saviani (2012) alega que o quadro de crise do curso de Pedagogia provavelmente tem relação com a demora na definição de suas diretrizes curriculares ocorrida em 2006 – 10 anos após a LDBEN (BRASIL, 1996).

Concordamos com Franco Libâneo e Pimenta (2007, p. 91) ao referirem que: “[...] O texto das diretrizes [DCNP], ao subsumir a docência à Pedagogia peca na essencialidade do propósito formativo. O princípio deveria ter sido o esclarecimento teórico do conceito, a partir do qual seriam formuladas diretrizes e normas”. Trata-se de uma visão simplista, reducionista

⁷ Em seu artigo 62, a respeito dos profissionais da Educação, aborda: “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 [...]” (BRASIL, 1996, p. 26).

da Pedagogia e do exercício profissional, bem como de uma precária fundamentação teórica – com imprecisões conceituais.

Pinto (2017) salienta que as DCNP representam um avanço político inquestionável, um deles representado pela elevação da formação de professores do nível médio para o superior. No entanto, o autor também enfatiza as fragilidades dessa licenciatura do curso de Pedagogia quanto ao domínio dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, uma vez que “secundariza a formação do *pedagogo* para priorizar a formação do *professor* dos Anos Iniciais da Educação Básica [...]” (PINTO, 2017, p. 175, destaques do autor). O autor utiliza o termo pedagogo para defini-lo enquanto profissional formado no curso de Pedagogia para atuar no campo pedagógico para além da sala de aula: “Assim, no meu entendimento, atualmente, o curso tem formado *professores* e, de modo marginal, o pedagogo” (p. 176). De acordo com o autor:

[pesquisas na área de formação de professores] confirmam que a sobrecarga de atribuições previstas para o pedagogo nas DCNs [DCNP] do curso provocou um inchaço e uma difusão de disciplinas que, embora ainda centralizadas em torno da docência nos anos iniciais da Educação Básica, não permitem que essa Licenciatura debruçe-se *efetiva e exclusivamente* sobre a formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PINTO, 2017, p. 178, destaques nossos).

O dispositivo legal que definiu as DCNP se configurou como uma solução negociada sem o consenso da própria comunidade acadêmica. Segundo Saviani (2012), o movimento de educadores (representado pela ANFOPE⁸) não concentrou sua atenção nas questões necessárias relativas à formação do professor, de modo geral, e do pedagogo, em especial, tendo se voltado para o aspecto da organização do curso. No entanto, Saviani (2012) faz um adendo acerca dessa discussão.

[...] embora esse aspecto deva ser levado em conta [de qual foi o foco da ANFOPE naquele período], não parece que esse tenha sido o ponto decisivo. Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando-se em conta a **característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante** e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que **disposições anteriores do próprio conselho [...] conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado** [apesar da disputa do movimento dos educadores] (SAVIANI, 2012, p. 59, destaques nossos).

⁸ Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

Conforme se observa, a excessiva preocupação da ANFOPE com a regulamentação da profissão dificultou o exame dos aspectos referentes ao próprio significado e conteúdo da Pedagogia, o que concedeu a possibilidade, para os elaboradores oficiais, de uma redação superficial das DCNP.

Nesse contexto sócio-histórico em que se desestrutura/reestrutura a formação do pedagogo⁹ no Brasil, Pimenta (2011) a reflete em torno do campo pedagógico, visto que, historicamente, o curso de Pedagogia tem se constituído (ou deveria) no único espaço no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da Educação e do ensino.

Sendo assim, entendemos que os profissionais da Educação e pesquisadores críticos necessitam entrar na disputa em meio à conjuntura neoliberal¹⁰ na qual estamos inseridos atualmente no país, pois, no plano da definição de políticas educacionais, em especial às orientações curriculares, a Pedagogia vem adquirindo cada vez mais fortemente a conotação de operacionalização metodológica do ensino e, portanto, não se pode permitir que a Educação seja reduzida ao ensino, nem a Pedagogia aos métodos de ensino – os conceitos não devem ser utilizados de forma tão acrítica.

A fim de compreender o curso de Pedagogia desde a sua criação no final da década de 1930, foi realizada uma revisitação da literatura – por meio de referenciais teóricos os quais abordam a temática – para que fosse possível compreender o processo histórico do curso, bem como a profissionalidade docente.

1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E O PROCESSO DE UNIVERSITARIZAÇÃO

Devido à importância da contextualização histórica para a compreensão dos acontecimentos e das ações que dela decorrem, realizamos uma breve reconstituição da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil¹¹, o qual surge de uma demanda sócio-histórica a

⁹ Pedagogo – profissional licenciado em Pedagogia.

¹⁰ A expressão neoliberal decorre de uma reunião promovida em 1989 (Consenso de Washington) com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados desse encontro foram publicados em 1990 como um conjunto de recomendações que influenciariam os rumos tomados na política mundial. Para a América Latina, o consenso implicava um programa rigoroso de equilíbrio fiscal (reformas administrativas, corte profundo nos gastos públicos, incentivo à privatização etc). Entretanto, o termo liberal advém de décadas anteriores.

¹¹ Referencial teórico: Saviani (2012, 2013).

partir da criação de instituições específicas para a formação de professores (ou seja, da maneira intencional de realizar a Educação).

Para tal, pautamo-nos em aspectos legais educacionais com um recorte histórico a partir dos anos de 1930 – década da criação do curso de graduação em Pedagogia no Brasil de forma mais sistematizada e institucional – assim como da constituição do espaço acadêmico da Pedagogia no país e suas tendências pedagógicas – modo de realizar o ato educativo – ou seja, são as diferentes maneiras pelas quais a Educação é compreendida, teorizada e praticada.

Apesar do risco de se incorrer em uma explicação mecânica, este panorama é necessário posto que os posicionamentos ideológicos de cada momento histórico na construção do curso tiveram impactos nos acontecimentos das políticas educacionais e para o debate em torno da cientificidade da Pedagogia.

Concebemos a periodização enquanto modo de compreensão do objeto de estudo e, mesmo que alguns períodos tenham apresentado a predominância de alguma tendência pedagógica, salientamos que também coexistiram tendências contra-hegemônicas – orientações que “buscam intencional e sistematicamente colocar a Educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 145).

Desse modo, torna-se necessário a compreensão do cenário da Educação (o que a experiência histórica nos mostra) a partir da criação e implantação do curso de Pedagogia no Brasil, pois percebemos que, mediante o panorama histórico, perpassam influências da história e da política de cada época.

No início da década de 1930, o movimento de renovação educacional ganhou força ao postular a superação das ideias pedagógicas tradicionais e a sua substituição pelo ideário da Pedagogia Nova e, assim, publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no qual uma das reivindicações populares em pauta tratava de mais escolas e defesa da universalização do ensino. Segundo o documento, o caminho para tal ampliação passaria pela formação e profissionalização de professores e de técnicos em Educação (AZEVEDO, 1932).

Conforme Saviani (2012) aponta, a profissionalização docente advém da necessidade de organização do campo educacional (preparar docentes para a escola secundária), a qual “[...] implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular” (p. 27). Assim, no início da década de 1930 ocorreu uma preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no Ensino Secundário e Normal na nova Faculdade (Educação, Ciências e Letras), então introduzida na organização do sistema universitário.

Essas pretensões, impulsionadas pelo marco que foi o movimento renovador, culminaram no Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) que criou o curso de Pedagogia (como estudo da forma de ensinar) com a intencionalidade de preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Escola Normal, bem como preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas (técnico em Educação ou especialista em Educação). A constituição do espaço acadêmico da Pedagogia coincide com a difusão do movimento renovador no Brasil pois “[...] desenvolve-se um esforço intencional no sentido de constituir a pedagogia ao mesmo tempo como uma profissão de base científica e como uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios” (SAVIANI, 2012, p. 83).

A concepção normativa da época¹², com o intuito de padronizar o curso, organizou a estrutura curricular pautada no modelo do Esquema 3 + 1¹³ (Apêndice A), adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de Pedagogia, o qual consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas da área (Bacharelado) e um ano de disciplinas pedagógicas dedicado à Didática e à Prática de Ensino (o curso de Didática – Licenciatura que preparava para a docência).

De acordo com Prado (2016), a fim de acelerar a expansão de ensino e contratação de professores, o governo da época estabeleceu licenças para lecionar (para o ensino) em detrimento de promover a discussão em torno das especificidades para a formação docente.

O que se entende é que a entrada na profissão docente se dá pelo trabalho a partir de um ‘bom’ bacharelado que dá base à ‘licença para o ensino’ e não a entrada em uma profissão que merece uma graduação em um curso específico para a profissão docente (PRADO, 2016, p. 105).

Desse modo, ocorreu uma dicotomia entre o bacharel (pedagogo que poderia atuar como técnico em Educação) e o licenciado (professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal secundário – Magistério). E, também, esse modelo de currículo pleno fechado para o curso de Pedagogia acabou por impossibilitar o desenvolvimento do espaço acadêmico desse campo epistemológico.

Do período em que se seguiu com o processo de redemocratização do país (década de 1940) até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, fixada em 1961, ocorreram poucas

¹² Podemos perceber a influência do ideário escolanovista na organização curricular dos cursos de licenciatura e Pedagogia devido à presença e destaque da psicologia educacional nos 3 anos para a formação em bacharel, posto que um dos pilares do movimento da Escola Nova foi a Psicologia.

¹³ Prado (2016, p. 104) concebe o sistema de formação 3 + 1 do seguinte modo: “a formação propedêutica, via entrada pelo Bacharelado em três anos é seguida de uma formação para o ensino, marcadamente pela didática, em mais um ano”.

ou substanciais alterações na organização do curso de Pedagogia, ou seja, sua estrutura curricular continuava a mesma (com o esquema 3 + 1). Entretanto, no mesmo ano fixou-se o currículo mínimo¹⁴ do curso de Bacharelado em Pedagogia que visava manter uma unidade de conteúdo mesmo com a continuidade do modelo 3 + 1, o que tornou o dispositivo legal incoerente (pois o rol de disciplinas sofreu algumas alterações, mas não em aspectos substanciais).

Em 1961, fixara-se o **currículo mínimo** do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE [então Conselho Federal de Educação] e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e **visava manter uma unidade de conteúdo**, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado [separando, deste modo, teoria e prática]. **Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia**, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, [contradição] manifesta na estrutura curricular do esquema 3 + 1 (SAVIANI, 2012, p. 192, destaques nossos).

Apesar da duração do curso de Pedagogia ter se mantido em quatro anos (abrangendo Bacharelado e Licenciatura) e da aparente ruptura com o esquema 3 + 1, o caráter generalista do currículo foi mantido¹⁵. A diferença do currículo mínimo para a organização curricular anterior se deu em razão de uma certa flexibilidade na maneira como as disciplinas poderiam ser cursadas a partir da nova regulamentação – as disciplinas de Bacharelado e Licenciatura poderiam ser cursadas simultaneamente.

A Lei nº 5.540 de 1968 (conhecida como Lei da Reforma Universitária) reconheceu a competência para a oferta de habilitações na graduação em Pedagogia (de especialistas em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional - BRASIL, 1968). Apesar da reestruturação, a organização curricular permaneceu fragmentada pois o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos colocando de um lado as disciplinas dos chamados ‘Fundamentos da Educação’ (parte comum) e, de outro, as disciplinas das ‘habilitações específicas’ (parte diversificada). Também nesse período, a reforma do ensino modificou o

¹⁴ Parecer CFE nº 292/1962. Segundo Pinto (2017), a implementação do Esquema 3 + 1 “ilustra a precariedade em torno da concepção profissional de ensino por parte das políticas educacionais no Brasil [...]” (Ibid., p. 164).

¹⁵ O que permite a comparação com a atual estrutura curricular dos cursos de Pedagogia determinada pelas DCNP, em seu artigo 6º (Apêndice B).

regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos – modelo que ainda não foi superado.

Como decorrência dessa reestruturação, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº 252/69¹⁶, o qual dispunha sobre a organização e funcionamento do curso de Pedagogia (uma nova regulamentação) determinando que, além da formação dos especialistas (habilitações técnicas), o curso de Pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores (Escola Normal – a qual podemos considerar que foi a gênese de uma cultura profissional). Dessa forma, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados. No entanto, o modelo de habilitação técnica fragmentou a formação do pedagogo, contribuindo para uma descaracterização desse profissional e, assim, um esvaziamento do curso de Pedagogia.

Essa regulamentação do curso de Pedagogia [1969], não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) [...] só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006 [DCNP] (SAVIANI, 2012, p. 43).

O tempo de vigência das habilitações por um período de mais de duas décadas acentuou o hiato na construção da identidade profissional do pedagogo, tendo em vista que esse modelo de formação de especialista no curso de Pedagogia fragmentava a sua organização curricular e o reduzia à uma profissão instrumentalizada.

No final da década de 1960 e durante a década de 1970 o modelo educacional tecnicista¹⁷ foi implantado – tornando-se a orientação oficial da época – e os pedagogos passaram a ser formados para atuarem segundo essa referência, de caráter instrumental. A Reforma do Ensino oriunda da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) foi influenciada pelo modelo tecnicista, pois visava à profissionalização do então Ensino Secundário.

Convém citar a influência de Valnir Chagas (membro do então CFE) na fixação dos meios legais e elaboração dos pareceres relativos às reformas do ensino, ao curso de Pedagogia e formação de professores (licenciaturas também) no decorrer das décadas de 1960 e 1970.

¹⁶ A ementa fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Porém, não saiu do mínimo, não avançando nas possibilidades desse campo epistemológico.

¹⁷ Essa concepção de ensino, ao pretender a objetivação do trabalho pedagógico, mecanizou o processo de ensino-aprendizagem, fragmentou o ato pedagógico e implantou a padronização do sistema de ensino. Em contrapartida, perdeu-se de vista a especificidade da Educação.

Em suma, independentemente de ter sido intencional ou não, parece-me que Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar. Pelas tarefas que desempenhou; por ser o membro do CFE encarregado de traduzir, em termos normativos, as expectativas e os desígnios dos governantes; por ser o homem de confiança do ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho; pelo afinco com que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar [...] (SAVIANI, 2013, p. 379).

Apesar de não aderir explicitamente à corrente pedagógica tecnicista, Valnir Chagas, membro do CFE, recomendou premissas da organização curricular com enfoque sistêmico na racionalidade, eficiência e produtividade cujas orientações coadunavam com as intenções das políticas educacionais no período do regime militar.

Durante o governo ditatorial, a formação de professores seguiu esse modelo que, apesar de ter por discurso o interesse em melhorar a Educação brasileira, visava alinhar o Brasil às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, cujo objetivo era a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, a objetivação do trabalho pedagógico seria garantida pela busca da eficiência, secundarizando o papel do aluno e do professor.

A concepção produtivista da Educação, cunhada por Saviani (2012), advém desse período em que o curso de Pedagogia reside em uma tendência que subordina a Educação à lógica do mercado (investidores¹⁸ da classe empresarial), como tem ocorrido nos dias atuais.

[...] essa mesma década de 1960 encerra-se com a crise das teorias renovadoras [...]. No interior dessa crise, articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964 (SAVIANI, 2012, p. 93).

Essa forma de organizar a Educação pela lógica empresarial, a qual se consolidou por meio da tendência tecnicista em conceber a Educação brasileira, culminou e legitimou a instrumentalização do ensino, logo, do papel do professor, bem como distanciou ainda mais a escola de seu papel de socializadora do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

¹⁸ Pode-se tomar como exemplo de investida dos empresários no âmbito educacional, à época, a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES – 1961) por investidores do Rio de Janeiro e São Paulo (em parceria com empresários multinacionais) que visava desarticular as organizações que assumiam a defesa dos interesses públicos em prol de interesses mercadológicos/empresariais.

A emergência e predominância da concepção produtivista de Educação teve como pano de fundo a teoria do capital humano¹⁹, que buscava imprimir uma nova orientação pedagógica²⁰ inspirada na formulação de Schultz (1967), posto que a base de toda a reforma educacional da época estava pautada nos princípios de racionalidade e produtividade (busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios).

As implicações decorrentes desse período para a Educação e para as ideias pedagógicas foram diversas. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (por meio da psicologia behaviorista) os quais, no campo educacional, configuraram a orientação pedagógica tecnicista. No decorrer do tempo, essa tendência tecnicista (produtivista) foi delineando-se mais claramente e aprimorando-se também.

De acordo com Saviani (2013), na metade final da década 1970 e início dos anos 1980, essa orientação tecnicista foi alvo de críticas²¹, no entanto, manteve-se como referência da política nacional e continuou influenciando nos projetos de lei.

No final dos anos 1970, a Pós-Graduação foi cunhada enquanto instrumento estratégico para a viabilização das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) com o objetivo de formar quadros de alto nível para impulsionar o desenvolvimento do país. Em contrapartida, conforme aborda Saviani (2013, p. 393), a Pós-Graduação, ao refletir as contradições da sociedade brasileira, “[...] acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação”.

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola [logo, da formação de professores] utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2013, p. 397).

¹⁹ Formação de recursos humanos na qual o investimento em capital humano é uma adequação referenciada pelas exigências do mercado para o desenvolvimento econômico de um país e sua possibilidade de se tornar competitivo, ou seja, refere-se à concepção de sujeito valorizado apenas como força de trabalho.

²⁰ Tendência que considera a Educação como investimento, a qual abarca o valor econômico da Educação – passou a ser entendida como um mero bem de consumo, porém um bem de produção (relevante para o desenvolvimento econômico) (SAVIANI, 2012).

²¹ Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu a tendência crítico-reprodutivista (crítica porque concebia a Educação a partir dos condicionantes sociais e, reprodutivista, porque suas análises concluíam que a função básica da Educação era reproduzir e servir às condições sociais dominantes – e não propuseram alternativas de superação do modelo da época). As teorias que se destacaram foram: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica (Bourdieu; Passeron); Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (Althusser) e Teoria da Escola Dualista (Baudelot; Establet).

Não obstante, para aquele período, é preciso considerar que as concepções crítico-reprodutivistas tiveram um papel de suma relevância uma vez que suscitaram o debate em torno da Educação pautada pela concepção produtivista e germinaram as teorias posteriores (de caráter crítico e não reprodutivista).

Naquele momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas, buscou-se superar a tendência pedagógica produtivista por meio da organização e mobilização²² do campo educacional as quais contribuíram com teorias²³ que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem – ensaios contra-hegemônicos que buscassem orientar a prática educativa por meio de uma pedagogia crítica que não fosse reprodutivista.

Os anos de 1980 foram fundamentais para a investigação do estatuto epistemológico²⁴ da Pedagogia (a concebendo enquanto campo epistemológico da Educação na tentativa de superar o problema de sua cientificidade) e da busca pela identidade do curso de Pedagogia devido ao aumento das exigências de qualificação docente para a atuação desse profissional com o cerne das preocupações e das decisões nos processos de ensinar e aprender (além do de gerir escolas).

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para a orientação da aprendizagem das crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas [...] foi valorizada. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação (SAVIANI, 2012, p. 192).

As exigências do momento histórico (década de 1980) despertaram para discussões relacionadas à profissionalização do professor e suas demandas, tendo em vista que a massificação do ensino implicou em um novo perfil de aluno, com maneiras diversas de conceber o mundo e a escola.

²² Período de constituição de associações (as quais se transformaram em sindicatos) e criação de entidades educacionais, como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

²³ A exemplo: Concepção Libertadora (Paulo Freire); Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Libâneo); Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), dentre outras concepções.

²⁴ Consideramos “epistemologia da prática profissional docente” o estudo do conjunto dos saberes (e suas especificidades) utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Juntamente com o processo de redemocratização do país (ocorrido naquele período) e guiados por ideais democráticos, surgiram movimentos de educadores que reivindicaram, dentre outras questões, a equiparação da formação do professor e do especialista – pois essa ausência de equidade da formação tendia a esvaziar e descaracterizar o curso de Pedagogia enquanto ciência da Educação.

O movimento dos educadores materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação (em 1980) e, em 1990, constituiu-se em Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada na tentativa de se estabelecer uma identidade profissional que desse conta de toda a complexidade que envolve a Educação (necessidade de superar as habilitações). Segundo Nonato e Silva (2002), a ANFOPE aglutinou coletivos socialmente organizados em prol do caráter defensivo ao sistema político instalado naquele período.

Essa entidade passou a defender, dentre tantas outras lutas, uma política de formação do pedagogo “que incluía uma formação inicial de qualidade com suporte na base comum nacional e uma formação continuada e em condições de trabalho dignas” (BRZEZINSKI, 2002, p. 67). Emergiram do movimento duas ideias-força²⁵, a saber: a defesa da docência enquanto eixo sobre o qual se apoiaria a formação do educador; e a base comum nacional a qual deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de professores.

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; **manter a vigilância sobre as medidas de política educacional**; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema (SAVIANI, 2012, p. 51, destaque nosso).

O movimento dos educadores impulsionou a discussão em torno da disputa pelas políticas públicas de formação de professores por meio de críticas que desaprovavam a lógica produtivista da Educação, lógica esta defendida pelo regime político vigente naquele período.

Contudo, para além da mobilização dos educadores, naquele momento também se manifestou (com toda força) a ideia da Educação como um instrumento (poderoso) de crescimento econômico. Saviani (2013) pontua que a mobilização dos educadores funcionou enquanto hegemonia conjuntural e circunscrita, mas que não deu conta de superar o modelo dominante – apesar de tal perspectiva buscar romper com a tradição tecnicista de separar o

²⁵ Por ser uma exposição histórica da trajetória do curso de Pedagogia, não adensamos sobre as aspirações da ANFOPE.

saber e o fazer, não teve força suficiente de romper com o império do mercado e as reformas do ensino neoconservadoras da época.

Na década de 1990, o Brasil entrou na era neoliberal (novo pensamento hegemônico – o produtivismo com nova roupagem²⁶) em virtude da reforma gerencialista do Estado brasileiro a qual acarretou profundas modificações nas concepções de Educação. A globalização fez-se sentir também no campo educacional (enquanto área de disputas e interesses), com organismos multilaterais internacionais (OM) determinando novas ideias pedagógicas e estabelecendo as políticas (públicas) educacionais em diversos países, o que influenciou profundamente os rumos da Educação no Brasil com fortes consequências para o curso de Pedagogia.

O discurso neoliberal, que decorre de uma nova política no âmbito internacional de reorganização do capital, traz profundas modificações nas concepções de educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia. [...] Desse modo, **a educação se coisifica, reifica, e o professor parece tornar-se algo descartável para esta chamada sociedade da informação.** [refletindo na identidade profissional – colocando-a em dúvida, dentre outras consequências] (BRZEZINSKI, 2002, p. 107, destaque nosso).

O neoliberalismo, tal qual o liberalismo na década de 1970, atuou como uma ferramenta de ajuste da Educação às demandas do mercado ao passo que aluno e professor novamente recaem a segundo plano e se tornam instrumentos da lógica que concebe o ensino como impulso à economia do país. Conforme as novas demandas educacionais, o papel do professor é descaracterizado, haja vista que os saberes pedagógicos tornaram-se obsoletos para esse sistema.

No período, já ressignificada a perspectiva produtivista, o país promoveu ajustes nos sistemas educacionais visando a adaptá-los à nova ordem política e econômica internacional (com produção de documentos e assessorias técnicas). O objetivo dessas reformas era adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado (o que modifica por completo a formação humana e societária).

Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no ‘Relatório de Delors’ [denominado Educação: um tesouro a descobrir], publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, **se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI** (SAVIANI, 2013, p. 433, destaque nosso).

²⁶ A Teoria do Capital Humano sofreu adequações no decorrer das décadas e contextos históricos. Seu novo sentido assumido, na década de 1990, trouxe termos como: competitividade, meritocracia, dentre outros.

É desalentador que um documento como o Relatório de Delors pautasse as diretrizes para a Educação mundial sendo que cada país possui suas especificidades educacionais bem como visões de mundo e maneiras diversas de conceber a Educação. Nesse sentido, os organismos multilaterais buscam homogeneizar a Educação de modo que as avaliações externas definam as organizações curriculares da Educação Básica e, também, da formação de professores, para que seus interesses sejam conciliados.

A Educação passou a ser defendida, novamente, como aspecto central do desenvolvimento econômico, pautada pela lógica empresarial (relação da Educação com o mercado com tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a Educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável), de modo que o modelo mercadológico influencia na organização e no funcionamento das escolas, bem como na política de formação de professores.

O modelo atual do curso de Pedagogia foi delineado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN²⁷ nº 9.394, BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia²⁸ (DCNP – por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006). O Conselho Nacional de Educação (CNE – antigo CFE), órgão oficial competente pela fixação das diretrizes, extinguiu as habilitações. Sendo assim, legalmente define-se o papel do pedagogo como um profissional²⁹ que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais), quanto na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Assim sendo, as instituições poderiam encontrar dificuldades nas adequações sobre como proceder e organizar o curso de Pedagogia (uma vez que estavam normatizados pela Resolução) e, também, as Diretrizes ofereceram brechas para que o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP) definisse os cursos de formação de professores de acordo com sua interpretação do dispositivo legal, sob a alegação de que seriam Diretrizes Complementares.

²⁷ Marco legal do tratamento para a formação de professores – Anos Iniciais (transição da formação de professores do nível médio para o nível superior).

²⁸ São “[...] orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns [núcleos de ensino] [...]” (SAVIANI, 2012, p. 195).

²⁹ O profissional pedagogo pode exercer funções para além da docência, pois a Pedagogia está materializada em um trabalho pedagógico mais amplo. No entanto, em atenção aos limites do presente trabalho e pela polêmica da temática professor/pedagogo/curso de Pedagogia, optamos por trabalhar com um recorte da profissionalidade do pedagogo (no caso, o aspecto da formação docente). De modo amplo, tratar-se-á do pedagogo (ao tratar-se do processo de construção do curso de Pedagogia e os avanços legais) para que desemboque na profissionalidade docente (devido à proposta do trabalho).

[As DCNP] São **restritas no que se refere ao essencial**, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são **extensivas no acessório**, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; [...], como se evidencia nos termos da Resolução [das DCNP] (SAVIANI, 2012, p. 58 destaques nossos).

Pela trajetória traçada, pode-se ver que, a partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, [...] esse espaço não limitou-se a prover disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação. Não se configurou, pois, como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e **pouco consistente pelo aspecto da sua fundamentação teórico-científica**. Assim, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status* social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da organização escolar [Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais] (SAVIANI, 2012, p. 61, destaques nossos).

Isso posto, consideramos que a trajetória do curso de Pedagogia e a fixação das DCNP intensificaram a superficialidade do embasamento teórico que norteia a Pedagogia enquanto campo científico, culminando, assim, em uma crise identitária do curso de Pedagogia tendo em vista que a própria legislação abarca de modo reducionista e fragmentado os conceitos oriundos desse campo.

Há limites na conceituação epistemológica da Pedagogia enquanto campo do conhecimento e profissional, o que dificulta a articulação entre suas dimensões disciplinar, prática e epistemológica. As DCNP, atravessadas por ambiguidades, não deixam explícitas a organização curricular, a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico, o que dá margem às amplas representações do que seja essa área, incorrendo-se nos riscos: de aligeirar a formação; de desqualificar e instrumentalizar a profissionalidade docente (proletarizando o profissional); de reduzir o curso de Pedagogia à docência, secundarizando a história de formação do pedagogo; bem como da criação de um espectro amplo de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia (dilatando os currículos) o qual apresenta adensamento de disciplinas teóricas e pouco trabalho com disciplinas específicas para atuação profissional.

Essa fragilização da profissionalidade docente pode ser compreendida como uma forma de instrumentalização do trabalho do professor ao deixar em segundo plano – ou inexistente – a discussão da profissão (ou seja, do trabalho docente enquanto expressão de uma posição social

e ocupacional) e sua relação com a Pedagogia – aqui considerada enquanto campo epistemológico que condiciona o diálogo entre teoria e prática. Segundo Brzezinski (2002, p. 114):

[...] o professor nas sociedades capitalistas passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e marcado por conflitos, de perda de controle sobre os meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se.

Nesse sentido, a relação do docente com o seu trabalho tornou-se fragilizada, pois o mesmo fica sem autonomia para a sua atividade produtiva, posto que a instrumentalização da profissão pautada pela operação prática implica no rompimento com os fundamentos teóricos, científicos e pedagógicos para a atividade profissional do professor (desarticula-o da sua profissionalidade).

Em 2015, outro eixo de referência legal foi aprovado mediante a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata das 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. Essa normativa eleva definitivamente a formação do curso de Pedagogia (enquanto Licenciatura) para a Educação Superior, bem como trata da “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015a).

De acordo com o relatório do Parecer CNE/CP nº 2/2015, o CNE designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, a qual é responsável pelas normatizações da formação de profissionais do magistério da Educação Básica (visando ao estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais). A Comissão é formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições acerca de diretrizes para a formação de professores.

Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015b).

Após um processo de ampla discussão, foi disponibilizada pela Comissão Bicameral para audiência pública a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior que se consolidou principalmente entre os anos de 2012 a 2015, a fim de buscar organicidade nas políticas e programas. “Merece ser ressaltado, ainda, estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, que sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores” (BRASIL, 2015b). Em suas argumentações, o Parecer (nº 2/2015) salienta no relatório que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros.

A partir da conquista da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pela Resolução CNP/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015a) – a qual eleva os cursos de Licenciatura para o nível superior – vem ganhando especial atenção a importância de uma revisão e atualização da formação inicial dos professores, posto que a profissionalização é entendida como identificação de uma categoria profissional. As diretrizes de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2 de 2015) enfocam princípios dos quais destacamos os seguintes:

[...] CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; [...] (BRASIL, 2015a).

Dourado (2015) destaca que esses “CONSIDERANDO” são aportes e concepções fundamentais para a melhoria das dinâmicas formativas e tentam garantir uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar. Em virtude desses princípios norteadores e partindo do entendimento de que as ideias pedagógicas sejam o modo específico pelo qual as ideias educacionais se materializam na prática educativa, a percepção pela perspectiva histórica mostra que existiram algumas tendências básicas que marcaram a organização escolar, bem como a concepção e a maneira como os professores atuaram e atuam em sua prática profissional. Segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 236), “[...] O

curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”.

De forma sucinta, o Quadro 1 propõe uma exposição das ideias pedagógicas (principais concepções) em sua trajetória pela história da Educação brasileira a partir da criação do curso de Pedagogia. Optamos por este período temporal por conta do recorte para a pesquisa.

Quadro 1 – Concepções pedagógicas e de formação de professores ao longo da História do curso de Pedagogia no Brasil

PERÍODO	IDEIAS PEDAGÓGICAS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Curso de Pedagogia)
1932 – 1947	Equilíbrio ³⁰ entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.	Escolas Normais (em nível médio para formar professores primários), nível superior: formar os professores secundários. *1939: Criação do curso de Pedagogia: bacharelado e diploma de licenciado por meio do curso de Didática (estrutura curricular Esquema 3 + 1).
1947 – 1961	Predomínio da influência da Pedagogia Nova.	Sistema de formação 3 + 1.
1961 – 1969	Crise da Pedagogia Nova e articulação da Pedagogia Tecnista.	Flexibilidade no currículo (as disciplinas de licenciatura podiam ser cursadas paralelamente com o bacharelado); currículo mínimo.
1969 – 1980	Predomínio da Pedagogia Tecnista e concomitante desenvolvimento da concepção Crítico-reprodutivista.	Modalidades de capacitação: habilitações (especialistas).
1980 – 1991	Emergência da Pedagogia Histórico-crítica e propostas alternativas.	Permanência do modelo de habilitações para o curso de Pedagogia, além do professor para o Ensino Normal.
1991 – 1996	Os “neos”: Neoconstrutivismo, neotecnismo, neoescolanovismo.	*LDBEN 9.394/96: elevou para o nível superior a formação dos professores para atuar nos anos iniciais da escolarização.
1996 – atualidade	Permanência da tendência neoliberal de conceber a Educação pela lógica empresarial. Campo conflituoso entre as tendências neoliberais e pesquisadores. Tensão das tendências pedagógicas.	*DCNP (Res. CNE/CP nº 1/2006): o pedagogo é um docente licenciado para atuar na EI e EF – AI, cursos de Ensino Médio (modalidade normal) e de Educação Profissional. A estrutura curricular do curso passa a ser organizada por <u>núcleos de estudos</u> (carga horária total: 3.200 horas); extinguiu as habilitações. *Res. CNE/CP nº 2/2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (ES).

³⁰ “[...] apesar da influência da Escola Nova, boa parte das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja” (SAVIANI, 2012, p. 88).

Fonte: Quadro síntese elaborado pela autora, a partir das ideias de Saviani³¹ (2013).

Conforme exposto na presente contextualização da trajetória do curso de Pedagogia desde a sua criação (1939), é possível inferir que essa categoria profissional perpassou por momentos de tensão (conflito histórico: ora formador, ora preparador) dos quais fatores externos influenciaram e ainda influenciam na política de formação de professores haja vista que a realidade educacional do curso de Pedagogia foi mais um produto do poder legislador do que um processo oriundo da participação efetiva dos professores.

São as políticas educacionais levadas por mecanismos neoliberais que delineiam o perfil dos egressos do curso de Pedagogia atualmente, o qual precisa dar conta de novos desafios como, por exemplo, maior responsabilidade social da escola em detrimento de discussões a respeito do conhecimento escolar, financiamento da Educação, bem como condições de trabalho (materiais, salariais) para os profissionais da Educação, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que, em 2009, foi instituída pelo Decreto nº 6755 a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2009). Conforme o seu artigo 2º, a formação deve ser assentada em princípios que articulem teoria e prática do processo de formação docente (fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) e que a formação inicial seja baseada em um projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente (BRASIL, 2009).

A história de busca de afirmação de identidade do curso (SILVA, 2002) demonstra que o desenvolvimento do curso de Pedagogia foi acompanhado pelo questionamento da sua identidade. A autora abarca, por meio de períodos, as formas distintas da história do curso.

O primeiro período é denominado por Silva (2002) como Período das Regulamentações (1939-1972) no qual existiram etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso de Pedagogia em conformidade com as legislações da época. O segundo período seria o das Indicações (1973-1977) e representou o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro do CFE, Valnir Chagas, o qual visava à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério. Já o terceiro período foi o das Propostas (1978-1999), etapa que indica a documentação gerada no processo de revisão da formação do professor (identidade em discussão) e período de maior participação do movimento dos educadores. Finalmente, o quarto período foi denominado pela autora como o Período dos Decretos (06/12/1999³²) em que a

³¹ O autor faz a periodização até 1996, ano da fixação da LDBEN.

³² A obra foi publicada em 2002. Escolhemos manter apenas a periodização da autora.

identidade do curso de Pedagogia foi outorgada por meio de documentos fixados no âmbito do poder executivo.

Porém, a autora destaca que o estatuto teórico e identitário ainda se encontra em debate. Mesmo no contexto atual, constata-se que o debate se faz necessário para que a formação de professores não fique entregue a interesses que não os relacionados à Educação.

As etapas de decisões legais pelas quais passou o curso de Pedagogia demonstram o ir e vir das discussões em relação ao estatuto teórico e identitário do mesmo. Prado (2016) salienta que o debate não se deve única e exclusivamente à formação docente, mas ao complexo das múltiplas determinações existentes entre as condições materiais e simbólicas da profissão na sociedade brasileira e das políticas educacionais governamentais que “são marcadas pelo descaso, pela descontinuidade e descompromisso com a educação de toda a população nacional” (PRADO, 2016, p. 106).

De acordo com o breve relato da construção do curso de Pedagogia no Brasil (enquanto princípio de um profissionalismo docente licenciado pelo Estado), das tendências pedagógicas que perpassaram a trajetória legal do curso, da historicidade do processo de profissionalização da categoria e do processo de universitarização do curso, percebemos a dificuldade da profissão professor em se estabelecer social e cientificamente, sendo dependente de políticas públicas que oscilam de acordo com interesses políticos e ideológicos de pequenos grupos da sociedade brasileira em paralelo com orientações de organismos internacionais (OM).

Parece, então, que o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição histórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina (SAVIANI, 2012, p. 63).

Destarte, julgamos pertinente o resgate da história do curso de Pedagogia no Brasil (contexto sócio-político e legal) para que se possa compreender os seus delineamentos e, assim, buscar elementos e fundamentos que sejam capazes de superar de fato essa formação ainda fragmentada – com cursos desarticulados – e legitimar a Pedagogia enquanto campo epistemológico e com especificidades. Segundo Saviani (2017b), epistemologia evoca mais especificamente a teoria do conhecimento científico ou teoria das ciências – “‘*episteme*’ refere-se ao conhecimento metódico, sistemático, controlado, ou seja, científico” (p. 2).

Concordamos com a ponderação do autor salientando que sobressai uma marca na trajetória da história da Pedagogia: seu caráter polêmico. “Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a

hegemonia do campo educativo” (SAVIANI, 2012, p. 123). Os discursos elaborados pelos grupos que divergiam nas ideias pedagógicas destacavam as diferenças e pontos de divergência com as tendências oponentes. Segundo Cruz (2011, p. 44), os “impasses observados na institucionalização do espaço da Pedagogia no campo acadêmico parecem refletir os problemas de sua própria definição conceitual”.

Reconheço que a descrição histórica da forma como legalmente o Curso de Pedagogia foi se organizando entre nós revele indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também percebo que revele definição, afirmação, presença, luta... (CRUZ, 2011, p. 61).

Essa natureza conflituosa da Pedagogia é aqui considerada no sentido de compreendê-la enquanto espaço de disputa (política, ideológica, argumentativa) no decorrer de seu percurso histórico, por meio de tendências antagônicas que, por vezes, coexistiram (por exemplo, ora teórica, ora prática) as quais concorriam pela prevalência desse campo educativo.

Ao se pensar o percurso da Pedagogia enquanto ação educativa intencional é embaraçoso o salto em que a Pedagogia deixa de ser arte (vocação) para se tornar uma ciência.

[...] em razão da sistemática polarização entre seu desígnio de teoria da ação educativa e sua vocação notoriamente prática. [...] A educação é uma arte mas, também, uma ciência que deve gerar teoria prática para nortear a ação do educador [é uma condição reflexiva da prática educativa na qual o objeto dessa ciência é a própria educação] (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 64, destaque nosso).

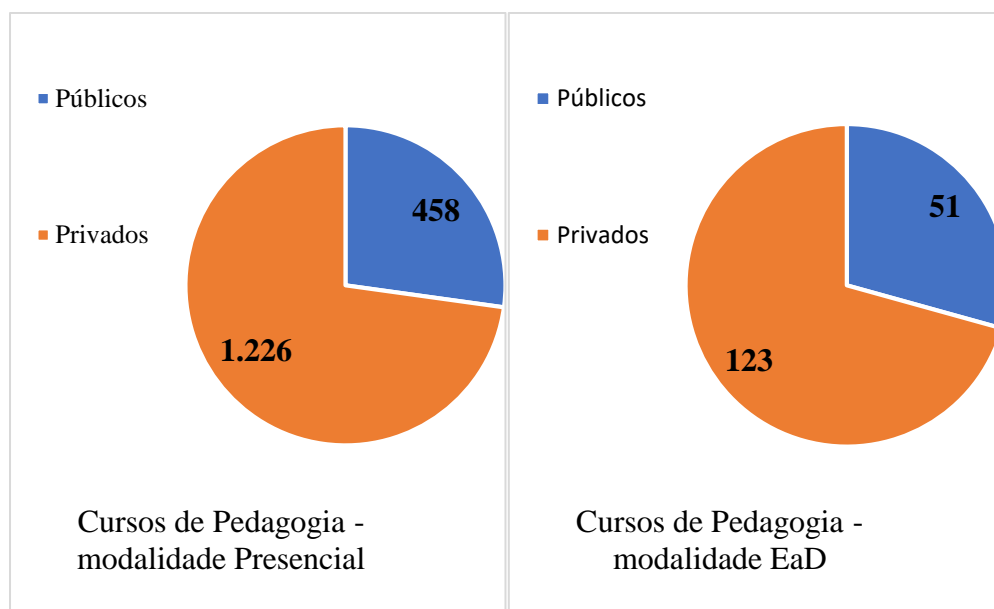
É a partir desse entendimento que as categorias centrais do método do fazer científico são: a apreensão da materialidade e do movimento, ou seja, da historicidade; a visão de totalidade, que indica a necessidade de estabelecimento das relações entre o fenômeno estudado e a totalidade social; o entendimento das contradições, que explicitam os conflitos e obstáculos que se colocam para os avanços; e as mediações, que indicam as intervenções possíveis em um dado momento histórico (PALUDO, 2018, p. 7).

Tendo em vista o esforço de apropriação da realidade em sua totalidade e do entendimento de que teoria e prática são indissociáveis, a fim de buscar as implicações das normativas para a reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, consideramos relevante abordar sucintamente o curso de Pedagogia e suas modalidades (presencial e a distância) para o exercício de desvelamento da realidade.

A Sinopse Estatística da Educação Superior 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta alguns dados: o item 1.12³³ (que se refere ao número de cursos Pedagogia no Brasil) e o item 7.4³⁴ da mesma sinopse (INEP, 2017) o qual aponta para um total de 174 cursos de Pedagogia EaD (Ensino a Distância) no país, sendo 29,3% na rede pública e 70,7% na rede privada.

Segundo os dados do Gráfico 1, dos 1.684 cursos presenciais de Pedagogia do território nacional, 1.226 encontram-se na rede privada (representando 72,8% do total). Os cursos públicos presenciais representam 27,2% do total desses cursos de Pedagogia. Do total de matrículas (714.345), 17,4% das matrículas são em cursos públicos (124.153) e 82,6% em cursos de Pedagogia privados (590.192 matrículas).

Gráfico 1 – Cursos de Pedagogia – Brasil



Fonte: Dados extraídos do INEP (Sinopse Estatística da Educação Superior/2017).

De acordo com os dados apresentados brevemente, é possível concluir, de modo geral, que um número significativo dos cursos de Pedagogia no Brasil faz parte da rede privada, seja na modalidade presencial ou no EaD.

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo,

³³ 1.12 – Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2017.

³⁴ 7.4 - Número de Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2017.

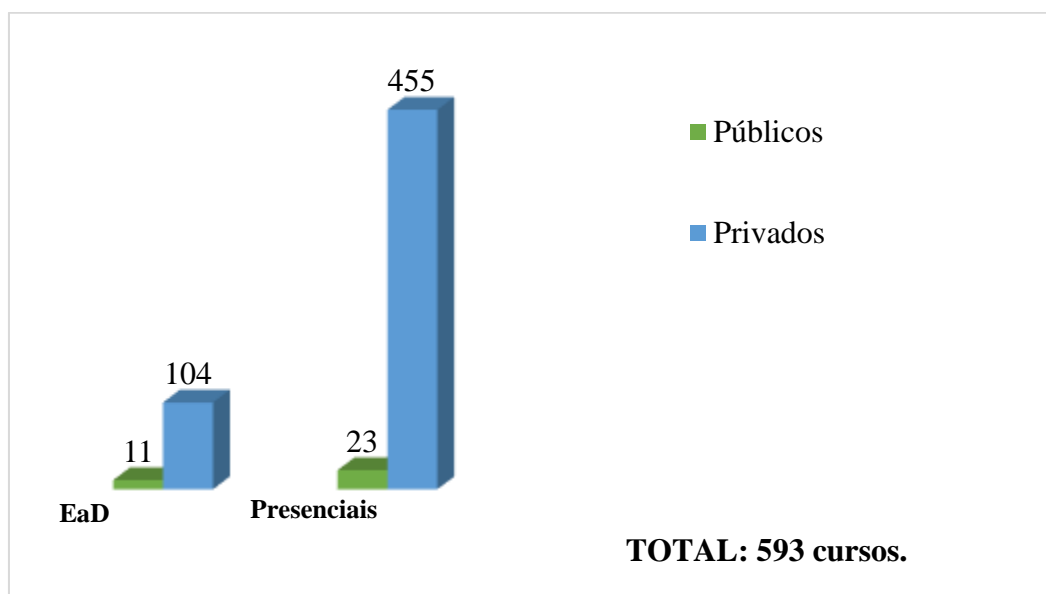
particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

Os dados do INEP (2017) impõem a reflexão, mesmo que sucinta, a respeito do “empresariamento” do conhecimento (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015) no qual a Educação passa a ser concebida como um serviço, regida por um intenso processo de mercantilização e suas consequências para a formação de professores e os rumos da regulação dos cursos de Pedagogia no país.

O fortalecimento da iniciativa privada impõe a redução do caráter público da Educação e envolve a organização de grandes conglomerados, os quais oferecem “[...] ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD etc.” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 37), o que implica em aligeiramento do ensino, superficialidade no tratamento dos fundamentos da Educação, dos saberes pedagógicos, da Pedagogia enquanto campo epistemológico, dentre outros aspectos aqui já discutidos.

Devido aos limites da pesquisa e tendo em vista que o recorte para o presente trabalho abarca os cursos de Pedagogia públicos estaduais do Estado de São Paulo, o Gráfico 2 evidencia os rumos do curso no citado Estado.

Gráfico 2 – Cursos de Pedagogia – Estado de São Paulo



Fonte: Dados do e-MEC³⁵ (BRASIL, 2017).

³⁵ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2018.

Mediante acesso ao e-MEC (emec.mec.gov.br) (BRASIL, 2017), pela consulta avançada (por meio do refinamento: Curso de Graduação: Pedagogia - pesquisa exata; Área Geral: Educação; UF: SP; Modalidade: presencial e EaD; Gratuidade: público e privado; Licenciatura; Situação: Em atividade) foram encontrados 593 registros de cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, sendo 478 cursos presenciais e 115 cursos EaD. Como se observa, do total de cursos presenciais, 95,2% são privados e, do total de cursos EaD, 90,5% são privados também. Esses dados demonstram que existe a preponderância massiva de cursos de Pedagogia na esfera privada (Estado de São Paulo).

Em 2001, Silva já alertava para o enfraquecimento das instituições públicas mediante a privatização das IES. À medida que a lógica produtivista avança, há um apagamento do papel social das universidades e perde-se de vista “outras dimensões cruciais do processo de formação profissional (as dimensões crítica, cultural e humanista)” (SILVA, 2001, p. 118). Apesar de o recorte dos cursos de Pedagogia ser para públicos estaduais, entendemos que o predomínio desses cursos na esfera privada também tem suas implicações para a formação profissional docente.

Conforme já também salientava Chauí, no início dos anos 2000, a universidade pública está sob nova perspectiva, ou seja, a sociedade do conhecimento, “[...] do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo financeiro)” (CHAUÍ, 2003, p. 8), a qual introduz mudanças epistemológicas que têm transformado as ciências. No entanto, o Estado e as políticas curriculares de formação de professores precisam conceber a Educação enquanto investimento social e político para que se possa superar e avançar no entendimento da profissão professor sobre o prisma da prática instrumental.

A abordagem gerencial das políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa uma vez que o financiamento internacional tem atribuído legitimidade às políticas de desmantelamento das universidades públicas.

Mesmo que o CEE/SP não abarque as IES privadas – reguladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – consideramos que a perspectiva neoliberal e instrumentalizadora da profissão esteja entranhada, de modo consensual, em todas as instâncias públicas.

Em virtude do *locus* dessa formação situar-se majoritariamente em instituições privadas, inquietam-nos as propostas de reestruturações curriculares advindas do CEE/SP, uma vez que este tem seguido orientações de OM e delibera a respeito da organização dos currículos das IES públicas (estaduais e municipais).

A Pedagogia concebida como Ciência da Educação e auxiliada por diferentes campos do conhecimento rompe com dicotomias (teoria x prática; arte x ciência) para estudar criticamente a Educação enquanto práxis social – por meio da indissociabilidade entre teoria e prática – visando analisá-la, compreendê-la e interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la com vistas à construção de uma sociedade justa, igualitária e emancipatória.

De acordo com o exposto, entendemos que o curso de Pedagogia passou a ser identificado apenas como um curso de preparação para a docência e a não consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da Educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional, para a formação do pedagogo assim como do campo epistemológico.

A Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico (não somente a nomenclatura de um curso de Licenciatura) e compreendê-la implica levar em conta diversas dimensões. É ciência ‘da’ e ‘para’ a Educação, pois o objeto de estudo da Pedagogia é a Educação.

Essa situação dissonante, que identifica o campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para séries iniciais, demonstra a desarticulação entre as diferentes dimensões da abordagem da Pedagogia a que nos referimos. Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 72).

Por conseguinte, essa redução da Pedagogia e do curso que leva o seu nome a orientações metodológicas e procedimentais descaracteriza peremptoriamente a natureza desse campo epistemológico tão caro e necessário à Educação.

Segundo Pimenta (2011), uma dificuldade fundamental que se coloca ao se conceber a Ciência da Educação é a de compreendê-la enquanto sujeito e objeto do conhecimento que se imbricam e se constituem mutuamente. Esse campo do conhecimento pode ser pensado do seguinte modo:

A educação (objeto do conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento); [...] Pela investigação o homem transforma a educação, que, por sua vez, transforma o homem (e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 2011, p. 51).

Posto isso, torna-se necessário um aprofundamento sobre como é construída essa profissionalidade docente³⁶. Nóvoa (1999) a concebe como um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. Nesse sentido, entendemos que o conceito “formação” é diferente do de “preparação” e o primeiro conceito é relevante para nossas reflexões no presente trabalho.

Concordamos com Pinto (2011) quando o autor aborda a complexidade que reveste o campo de conhecimento pedagógico, a qual desemboca na urgência de se compreender “[...] a dificuldade em definir as funções do curso bem como em categorizá-lo” (p. 144) e das implicações dessa problemática.

Franco (2011) coaduna com a abordagem dos autores supracitados ao tratar da questão da formação de professores:

Há que se pensar que um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político, não vinculada à formação em pesquisa pedagógica, só pode existir fundamentando uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente (FRANCO, 2011, p. 109).

Questionamos se a legislação também parte dessa diferenciação ou se permanece refém das exigências de grupos que desconsideram a construção histórica dos conceitos na elaboração dos dispositivos legais para atenderem às exigências pautadas por uma política neoliberal, sugerindo incompreensão da especificidade da Pedagogia e da profissionalidade desta categoria que decorre da Educação Superior. De acordo com Frigotto (2001), a diretriz mercantilista vem como um rolo compressor para dismantelar uma formação profissional crítica e emancipadora, o que caracteriza um retrocesso para a Educação, de modo geral, e para a Pedagogia, de modo específico.

O curso de Pedagogia forma pedagogos e pedagogo é o profissional que estuda o que se insere na prática educativa na sociedade. Segundo Nonato e Silva (2002, p. 58), “o curso de Pedagogia é identificado como um instrumento político-pedagógico de formação do profissional da educação”. A graduação em Pedagogia forma o profissional da Educação para atuar na Educação Básica (EB) e em outras instâncias de práticas educativas. Portanto, o egresso do curso deve estar apto a:

³⁶ Em vista de que, no presente trabalho, a profissionalidade docente é o recorte enquanto foco de análise – devido aos limites da pesquisa não abordamos a profissionalidade do pedagogo.

Em seu **exercício profissional**³⁷, [...] desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; formulação e avaliação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação à distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. Em toda e qualquer inserção profissional e nas funções que exerça, o **pedagogo**, assim formado, estará em condições de articular as diversidades, as desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais dos seres humanos envolvidos no processo de educação (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 85, destaques nossos).

Em conclusão, a Resolução do CNE [DCNP - nº 1 de 2006] expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de **precária fundamentação teórica**, de **imprecisões conceituais**, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94, destaques nossos).

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia que **excede** significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área de gestão e atuação em espaços não escolares (PIMENTA et al., 2017, p. 26, destaque nosso).

Conforme supracitado, a normativa legal que fixa as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (DCNP), cujo norte deveria ser definir o seu campo epistemológico e garantir a construção de uma identidade profissional, é um regulamento que se dispersa ao abordar uma infinidade de funções que esse pedagogo estaria apto a realizar quando da sua formação e inserção no mercado de trabalho.

É esperado que os egressos do curso de Pedagogia estejam conscientes de que a docência constitui-se em um campo específico de intervenção profissional na prática social, cuja

³⁷ Preferimos trabalhar com a descrição de Franco, Libâneo e Pimenta (2007) sobre o que se espera de um pedagogo egresso de um curso de Pedagogia, em detrimento dos dispositivos legais que tratam do assunto, por considerarmos que os autores realizaram uma síntese que satisfaz a necessidade de entendimento sobre as funções desses profissionais necessárias para a trajetória da carreira.

identidade é epistemológica (apreciada enquanto campo do conhecimento). A realidade de uma formação profissional docente deficitária aponta para a urgência e relevância de estudos que se proponham a investigar, ampla e profundamente, as organizações curriculares dos cursos de Pedagogia.

O pedagogo precisa ter clareza do seu papel social e político, para que a sociedade, de modo geral, aproprie-se disso também. Ao concluir um curso de Pedagogia, o professor iniciante precisa ter clareza sobre sua identidade profissional para uma atuação transformadora.

As DNCP não se preocuparam em promover o debate acerca da natureza do campo de conhecimento em que os estudantes iriam se especializar no curso, posto que a Resolução atendeu às proposições hegemônicas da época (as quais se traduziram em políticas e práticas para o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia). Sendo assim, é preciso refletir sobre a formação de professores que atuam na EB tendo em vista as necessidades da conjuntura atual, pois a Educação de modo amplo está atrelada à um contexto sócio-histórico dinâmico.

Pinto (2017) aponta-nos a relevância de ampliarmos o entendimento da Pedagogia enquanto ciência.

Partimos do princípio que a Pedagogia, enquanto teoria da Educação, tem uma importância incontestável na orientação da prática educativa. Considera-se também que sua constituição teórica apresenta-se marcada por elevados níveis de complexidade e precariedade, quando compreendida como ciência *da* prática e *para* a prática. Assim, o que se propõe é identificar a Pedagogia como *campo de conhecimento sobre e na* Educação. *Campo do conhecimento* porque a prática pedagógica não se expressa somente por teorias científicas, na medida em que envolve outras formas e outros tipos de conhecimentos. [...] *Sobre a Educação*, por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação de diferentes saberes que orientam essas práticas, assim como aqueles produzidos tacitamente no movimento dessas mesmas práticas. *Na Educação*, ao se materializar nas práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmago da atividade prática (PINTO, 2017, p. 169, destaques do autor).

A abordagem do autor concebe a Pedagogia enquanto teoria da Educação que orienta a ação pedagógica e, tendo em vista que a Pedagogia configura-se enquanto reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa intencional, o seu caráter é o de refletir para transformar; refletir para conhecer, para compreender e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas. Desse modo, a docência passa a ser vista para além da arte, enquanto ação crítico-reflexiva que se materializa mediante a prática educativa.

O sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a Educação precisam estar em aprimoramento constante. É necessário que exista uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas. Consideramos que os saberes sobre a Educação e sobre a Pedagogia só se constituem a partir da prática que os confronta e se reelabora à luz dos fundamentos teóricos, em uma mediação de conhecimentos e modos de agir em que o professor vai se constituindo, pela lógica da dialética, nas dimensões: pessoal, profissional e institucional.

Se o sustentar a estrutura prático-teórica dos professores exige uma tensão interna, essa tensão manifesta-se na existência e explicitação de *dilemas* profissionais, aos diversos níveis e campos de ação da profissão. A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. [...] Esta [prática docente] consiste em tomar decisões num processo que vai se moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. Os dilemas representam os pontos de conflito e ‘insegurança’ da estrutura de esquemas [...]. O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção de diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais [por isso o professor é um coordenador de dilemas] (NÓVOA, 1999, p. 86, destaque do autor).

Nesse sentido, por intermédio desses saberes construídos no interior da profissionalidade docente, que envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional, a prática docente perpassa por ações intencionais e escolhas em face de diversas possibilidades durante todo o processo educativo.

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos (PIMENTA; LIMA, 2012).

A Pedagogia abarca uma concepção que tem como função orientar a ação do profissional da Educação. Não desmerecendo a importância da formação pedagógica no curso de Pedagogia (muito pelo contrário, a estimando), é caro salientar que o trabalho pedagógico³⁸ difere do trabalho docente, uma vez que este último está inserido na formação do professor³⁹.

É fundamental que o professor reflita sobre sua prática (enquanto trabalho de pensar o trabalho), que crie um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base em uma reflexão acerca da experiência pedagógica para que sua profissionalidade docente esteja

³⁸ Segundo Libâneo (2010), trabalho pedagógico é a atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas. Enquanto o trabalho docente se caracteriza pela forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. (p. 39)

³⁹ Nosso foco de análise na organização curricular e políticas curriculares.

pautada em aportes teóricos que garantam a consolidação da carreira do professor pensada a partir de uma categoria profissional.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didáticos-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a **docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social** – não é qualquer um que pode ser professor [portanto, o notório saber não faz sentido para a Educação] (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 45, negrito nosso, itálicos dos autores).

Tendo em vista que a docência é um campo de conhecimentos específicos, a observância de certo tipo de regras baseadas em um conjunto de saberes e de saber-fazer definem a profissionalidade do professor da qual decorre sua identidade enquanto categoria profissional. “Assim, um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 121).

A profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais e externas à sua condição profissional (como, por exemplo, interferências políticas, econômicas, culturais, dentre outras). Segundo Garcia (2010, p. 12), ao tratar no que consiste a profissão docente, o autor a define:

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso.

O autor encaminha a temática da profissionalidade enquanto forma com que os professores definem-se a si mesmos e aos outros. “É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...] (GARCIA, 2009, p. 11, destaque do autor). No entanto, essa

identificação profissional decorre do conceito, socialmente construído por múltiplas determinações.

Ao se pensar a trajetória profissional dos professores, esta é considerada enquanto uma construção sócio-histórico-cultural, subsidiada pela organização curricular do curso de Pedagogia enquanto teoria da prática educativa e um modo intencional de realizar a Educação.

É certo que o assunto Pedagogia é extremamente complexo e, por isso mesmo, definições a respeito da formação dos profissionais da educação devem ser formulados à luz dos debates, estudos e pesquisas a respeito do assunto. A esse respeito, pode-se dizer que **a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia** responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história. De fato, as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico-profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA, 2011, p. 149, destaques nossos).

Desse modo, a desvinculação entre as bases legais que fixam a organização curricular dos cursos de Pedagogia e os princípios teóricos inerentes a este campo do conhecimento provoca a fragmentação dessa formação profissional em que um dos resultados é a instrumentalização da profissão tendo em vista que as regulamentações propõem um desenvolvimento profissional pautado em competências para o exercício técnico, de materialização de métodos de ensino.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para *produzir a profissão docente* [...].

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 68, destaques dos autores).

A formação profissional docente dá-se por um processo que abarca fatores inerentes ao sujeito professor, mas que também depende de outras determinações. Em razão disso, compreendemos a docência enquanto ação complexa.

Em caminho contrário ao da fragilização da profissão (na qual a docência limita-se a uma prática instrumental), a discussão sobre a profissionalidade do professor deve remeter às

especificidades da profissão docente, em que o conceito de profissionalidade precisa estar contextualizado e ser analisado em função do momento histórico e da realidade social em que o conhecimento escolar pretende legitimar.

A profissão professor adquire um caráter dinâmico justamente por ser concebida enquanto prática social, na qual a construção dessa identidade docente está pautada pela experiência, pelo conhecimento oriundo da formação profissional e pelos saberes pedagógicos necessários desse profissional perante sua atuação carregada de intencionalidade. Sendo assim, inquietamo-nos com os caminhos que os documentos legais têm utilizado para nortear as políticas curriculares de formação de professores, dado sua tendência de se alinharem com as exigências dos organismos multilaterais, as quais pautam-se em uma lógica mercadológica.

Percebemos que a racionalidade instrumental sustenta o discurso da política educacional da atualidade que atrela as concepções (sentimentos da docência), uma adoção mesmo que inconsciente, dos valores epistemológicos subjacentes e impregnados no campo da docência.

É fácil adivinhar os resultados que daí podem advir: um pessimismo generalizado seguido de desesperança em relação ao curso que parece desprestigiado frente aos demais cursos universitários e de identificação frente ao campo profissional e ao mercado, é um deles; o outro se expressa na decisão dos que buscam na pesquisa e na produção acadêmica a elucidação da questão (BRZEZINSKI, 2002, p. 56).

Ao abordar a questão da profissionalidade, Brzezinski (2002) defende que o trabalho docente exige a construção de uma especificidade compatível com ideias da tarefa educativa dos profissionais da Educação, que se distingue da tarefa educativa das demais profissões da área social.

Ao contrapor-se ao profissionalismo docente do viés neoliberal, Moreira (2013) defende um fortalecimento do desenvolvimento profissional com ênfase nos conhecimentos específicos necessários à formação docente.

Todavia, ao ressaltar a especificidade e a valorização do saber profissional do professor não estou me alinhando com os que acirradamente defendem a proeminência da prática nesse saber (embora não a veja esvaziada de um significado particular, de um conteúdo próprio). Não me associo, assim, aos que costumam acusar o currículo da formação docente de excessivamente teórico e descontextualizado. [...] Defendo, então, o investimento na formação teórica, considerando-a de grande importância para a formação e para a valorização do profissional docente (MOREIRA, 2013, p. 122).

Nesse sentido, o autor defende a formação teórica enquanto fundamento mister da profissionalidade docente, a fim de romper com a tendência neoliberal para a formação de professores tendo em vista que o exercício repetitivo de uma prática não envolve o domínio de um saber, pois se torna mecânico, automatizado.

No conjunto da pluralidade de saberes da docência, o saber especializado – das disciplinas e pedagógico (OLIVEIRA, 2002) – é primordial para a formação do professor, haja vista que um saber-fazer não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à especificidade da profissão professor, Cunha (2010, p. 20) explicita: “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre os saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, é reconhecida uma condição profissional para atividade do professor”. Sendo assim, no exercício da sala de aula, a relação entre teoria e prática também constrói o docente (construção de saberes).

Para a construção da identidade docente, Tardif (2002) considera a coexistência de quatro saberes para a condição intelectual do professor: profissionais (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); disciplinares (correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes); curriculares (apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender a aplicar); e experienciais (saberes específicos baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio). Assim, o professor tem competências profissionais determinadas para a sua atuação tendo a prática nutrida de teoria como unidade constitutiva do processo educativo.

Adotamos aqui a noção de “saber” em um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. No trabalho docente, os saberes são mobilizados e construídos dialeticamente em situações de trabalho, em um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho – em situações concretas de ação.

Os saberes profissionais dos professores são temporais e estão a serviço da ação docente. E é na ação que assumem seu significado e sua utilidade. Em sua trajetória, o professor edifica um repertório de conhecimentos específicos ao ensino para contemplar sua ação educativa.

O conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente

conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2002, p. 13).

Portanto, os saberes que envolvem a profissão docente estão para além da visão reducionista apontada e defendida pelos dispositivos legais como suficientes para a promoção e colaboração de uma Educação transformadora. É necessário a busca de sistematização permanente dos saberes específicos pedagógicos tendo em vista que a profissão docente é socialmente construída.

Esse processo precisa ser a tônica da especificidade da formação pedagógica inicial e contínua, ou seja, a constituição e apropriação do saber pedagógico (conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento pedagógico) para contribuir para o desenvolvimento da competência em pensar o próprio trabalho (atividade docente). Dessa forma, o professor possui uma especificidade profissional que determina a sua atuação tendo a práxis como unidade constitutiva do processo educativo⁴⁰.

[...] os saberes pedagógicos têm a ver com um sujeito que gradativamente assume uma posição política diante do compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercado e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a na direção de suas intencionalidades. Assim esse sujeito fará uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos saberes pedagógicos (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 82).

Sendo assim, os saberes pedagógicos da profissionalidade docente também abarcam uma dimensão política a qual interfere diretamente na intencionalidade da prática educativa dessa categoria profissional. Mesmo aqueles que se silenciam diante de algumas situações que envolvem a sua prática ou o debate acerca da Educação estão, de algum modo e até de modo inconsciente, dispendo de uma intencionalidade – a do consentimento.

Concordamos com Saviani (1996) quando declara que, para alguém ser educador, é necessário saber educar e, para tal, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. O professor precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto

⁴⁰ Os processos de reformulação/globalização da economia, juntamente com as políticas neoliberais, definem os modelos de organização da ordem social e política (e educacional) – os quais são dependentes da economia hegemônica dominante e concebidos enquanto mercadoria.

é, ele precisa saber em que consiste a Educação para desenvolver reflexiva e conscientemente o seu trabalho docente.

Os conhecimentos oriundos da atividade profissional do professor se põem numa relação prática determinada socialmente com o momento da prática social global, em que existe uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (a profissionalidade docente constrói-se no interior de uma personalidade do professor).

Conforme demonstrado na contextualização sobre a trajetória legal do curso de Pedagogia e as tendências pedagógicas que vigoraram em consonância com orientações políticas e ideológicas, o mesmo é percebido mais como um produto da vontade do poder legislador do que oriundo da participação efetiva dos professores e da sociedade. A caracterização dos descaminhos das políticas de formação docente mostra um panorama marcado por idas e vindas, rupturas e descontinuidades.

Para o campo profissional, outro elemento considerado identificador da identidade do curso é a ausência de qualquer referência nos textos legais que o definam e estabeleçam seus contornos e seu alcance. [...] restringe o pedagógico ao docente, à sala de aula. Por falar em prática social, o curso de Pedagogia foi sempre mais outorgado do que construído com a participação de educador (BRZEZINSKI, 2002, p. 73).

[...] O debate sobre a questão das funções do curso de pedagogia fez-se presente durante toda a sua história. Além do mais, tem-se reconhecido que tal questão reflete uma outra, mais ampla, a questão da identidade da pedagogia como campo do conhecimento. Daí a consideração da fragilidade de que se reveste esse campo, tornando-se propício às investidas de outras áreas e esferas que não a do pessoal nele envolvido (BRZEZINSKI, 2002, p. 78).

A autora encaminha a reflexão para atuação de outras áreas do conhecimento no campo educacional, o que acarreta a vulnerabilidade do campo epistemológico da Pedagogia posto que outros campos determinam, discutem e definem acerca da Educação. A Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, concebem a Educação e suas determinações a partir de seus referenciais e especificidades. A intenção do presente trabalho não é menosprezar as contribuições dessas áreas, mas de salientar que o campo epistemológico que tem como objeto de estudo exclusivo a Educação é a Pedagogia.

Nesse cenário, articular teoria educacional com prática educativa carregada de intencionalidade sob a ótica da dialética se faz necessário para que a identidade profissional consolide-se de fato. Apesar da amplitude dos dispositivos legais em relação à definição dos conceitos e termos pautados em suas redações, consideramos que ainda há espaço para o debate

e a disputa (desde que essa profissionalidade docente já esteja fortalecida a partir da formação inicial até desembocar nos processos de formação contínua).

Na tentativa de aplicar a definição de **identidade à profissão [ser e sentir-se professor]**, Nóvoa [...], ao analisar a constituição e as formas de ser e de se sentir professor, diz que ‘a identidade é um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão [não é um produto]’. Deveríamos acrescentar que esta é uma construção dialética (BRZEZINSKI, 2002, p. 57, destaque nosso).

Entendemos por **profissionalidade** a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado [...] (NÓVOA, 1999, p. 65, destaque nosso).

A construção sócio-histórica da profissionalidade docente abrange a dimensão pessoal que carrega a especificidade de ser professor, na qual os significados que esse sujeito professor atribui à profissão interferem em sua identidade docente.

A busca incansável pela identidade do pedagogo é oriunda dos diferentes sentidos historicamente atribuídos à Pedagogia que foram apropriados de diferentes maneiras, “[...] em diferentes espaços históricos, com diferentes intencionalidades, produzindo um mosaico de dimensões interpretativas sobre as práticas pedagógicas e tornando mais complexa sua epistemologia” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 69). É fundamental que o professor reflita sobre sua prática (enquanto trabalho de pensar o trabalho), que crie um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica.

Ao conceber o trabalho docente enquanto categoria profissional também fica entendido que a Pedagogia deve ser considerada como um espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa, concebendo o conhecimento pedagógico como fundamental para a formação dos profissionais da Educação, dado que as diretrizes não são determinações (uma camisa de força) e é possível que o empenho nesse campo epistemológico seja de fato valorizado e levado em consideração na elaboração dos documentos oficiais.

Ao dialogar com as reflexões já suscitadas e ao pensar a profissionalidade docente é possível indicar disposições que possam caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, onde exista uma ligação das dimensões pessoais, institucionais e profissionais

na produção identitária do professor. Segundo Nóvoa (2009), é impossível definir “o que é ser bom professor”, pois inúmeras “competências” podem ser abarcadas e sugerirem atributos para um “bom” docente – acarretando uma denominação instrumental e técnica para o papel desse profissional.

Sob alegação da existência de um discurso gasoso que se dissemina e dificulta as formas de pensar e agir em novos modelos de ensino, do papel do professor, bem como sua formação, o autor versa sobre o excesso de discurso repetitivo⁴¹ por parte de alguns profissionais que, por vezes, não estão diretamente ligados à área e geralmente não possuem práticas positivas educacionais – de mudanças de fato.

Nóvoa (2009) aposta, de certa forma, em um “regresso” dos professores ao centro das práticas educativas (maior presença da profissão na formação), defendendo a necessidade de formação de educadores construída dentro da profissão docente, para que seja possível sair do círculo vicioso do consenso discursivo e definir uma “nova” formação de professores, para além dos pressupostos legais a fim de sua implementação de fato.

O autor faz um adendo de que as “disposições” para ser professor não seriam vocacionais (inatas), mas construídas culturalmente numa profissionalidade docente (inserida na especificidade dessa profissão) que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade desse profissional. Sendo assim, sugere características⁴² consideradas essenciais para o trabalho docente (conhecimento das práticas profissionais, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social), as quais abarcam cinco propostas de ação para a formação do professor construída dentro da profissão.

A primeira disposição⁴³ para o “ser professor” (fazer docente) é o Conhecimento. É preciso ter domínio sobre o que é ensinado e uma práxis docente em que a prática é refletida constantemente à luz das teorias educacionais e compartilhada com os pares. A segunda seria a Cultura Profissional – o cotidiano escolar pautado em uma cultura profissional dos docentes em que os professores mais experientes colaboram com os iniciantes. O terceiro apanágio para o trabalho docente seria o Tato Pedagógico (interação). O Trabalho em Equipe (quarta disposição) seria o coletivo que compõe a escola numa intervenção conjunta dos projetos

⁴¹ Especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das organizações internacionais. Apesar da “inflação discursiva” (NÓVOA, 2009, p. 15), os professores e pesquisadores educacionais não são os autores desses discursos.

⁴² Destaca-se que não é uma sugestão de um novo curso de Pedagogia, mas uma reflexão que perpassa a profissionalidade docente.

⁴³ O autor trabalha com o conceito disposição em lugar do de competências, dado o caráter instrumental impregnado nesta. Nóvoa (2009) sugere o termo disposição para olhar “a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (Ibid., p. 29).

educativos, de movimentos pedagógicos das comunidades que saíam do âmbito organizacional e romperiam os muros da escola. A última disposição considerada pelo autor denomina-se Compromisso Social – os professores irem além da instituição escolar.

Para inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação docente, Nóvoa (2009) propõe cinco “P’s⁴⁴”. A primeira proposta seria a Prática: “A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. (NÓVOA, 2009, p. 32, destaque nosso). Essa práxis representa o fim da dicotomia entre teoria e prática, contemplando a transposição deliberativa⁴⁵ - para que o conhecimento científico seja praticado dentro da sala de aula na forma de conhecimento escolar, carregado de intencionalidade e inserido em uma articulação dialética entre a teoria e a prática (mobilização dos conhecimentos teóricos para pensar a prática educativa).

A segunda proposta seria Profissão: “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão”. Ou seja, devolver a formação de professores à sua classe profissional, pois a política educativa é coordenada por especialistas ou por agendas multilaterais e não por educadores que estão na prática da docência e possuem saberes experienciais para tratar da questão (formação docente).

A terceira proposta, Pessoa, discorre sobre: “A formação de professores [que] deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 38, destaque nosso). É necessário que as práticas pedagógicas se definam a partir de referências pessoais desse docente - um conhecimento pessoal inserido no conhecimento profissional.

A quarta proposta do autor seria a Partilha: “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos da escola” (NÓVOA, 2009, p. 40). Nóvoa (2009) concebe a escola como espaço de partilha de práticas profissionais e das experiências dos pares (o que acarreta a reflexão sobre o trabalho docente) e sugere que essa cultura colaborativa não deva ser imposta por vias administrativas, hierarquizadas e de modo burocrático.

Finalmente, para completar os cinco P’s, é apresentado enquanto proposta de formação do professor o Público (visibilidade social do educador): “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a

⁴⁴ Prática, Profissão, Pessoa, Partilha e Público (NÓVOA, 2009).

⁴⁵ Na medida que o trabalho docente “não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (Ibid.).

participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 42). O autor propõe essa dialogicidade do professor com a comunidade, que está além dos muros da escola, por considerar que existe atualmente uma ausência da voz dos docentes nos debates públicos.

Desse modo, destaca que essa situação necessita ser modificada (o papel do professor precisa ser centralizado nas discussões), com aprendizado por parte do docente para se comunicar com outros atores, a fim de que conquistem a sociedade para um trabalho educativo que vá para fora da escola. Apesar de considerar que a permanência (sobrevivência) da profissão depende da qualidade do trabalho interno do professor nas escolas, também alega ser necessário existir capacidade de intervenção no espaço público da Educação.

Diante do exposto, percebemos que a prática docente perpassa por tomadas de decisões constantes, as quais vão constituindo a identidade docente no percurso de sua carreira profissional. O período de tensões é pautado por insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, instabilidade, mas, também, na aceitação de desafios, criação de novas relações profissionais e integração no trabalho.

Os dilemas e as perspectivas impulsionam o professor para a reflexão sobre as situações conflituosas as quais enfrentam e, assim, o cerne do processo educativo “reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas” (NÓVOA, 1999, p. 87).

Recentemente em um artigo (NÓVOA, 2017), o autor abordou a questão da necessidade de se reorganizar o lugar da formação de professores com programas coerentes de formação para o exercício da profissão docente; de se pensar a formação tendo como matriz o exercício para uma profissão (como a do médico, arquiteto, dentre outras) para que se rompa com o desmantelamento do sistema de ES público.

Nóvoa enfatiza a necessidade de se repensar as instituições e as práticas. “Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

O autor aborda o conceito de posição para compreender o processo acerca de como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente, bem como a maneira como se marca uma posição em uma dada configuração profissional partindo do pressuposto de que a posicionalidade é relacional.

É essa diversidade que possibilita traçar uma representação de cinco entradas para pensar a formação profissional dos professores:

- a posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
- a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119).

É sabido que a Pedagogia não é a única ciência que tem a Educação como objeto de estudo. Entretanto, as outras áreas – Psicologia, Filosofia, Sociologia, dentre outras – abordam o fenômeno educativo sob sua própria ótica de conceitos e métodos de investigação (o que não pode silenciar e imobilizar os profissionais da Educação a se apropriarem do que lhes cabe).

Em meio à realidade atual de (des)profissionalização do pedagogo, conseqüentemente da profissão professor, é necessário que se resgate um dos objetivos do movimento de educadores (representado pela ANFOPE) na década de 1980: a formação da consciência coletiva de uma categoria profissional para defender seus interesses comuns.

Tardif (2002) e Pimenta (2012) abordam a questão da profissão docente e demonstram que para pensar sobre tal é importante compreender os aspectos sociais, históricos, organizacionais e culturais em que ocorre a sua atividade. Compreendemos, então, que a formação de professores precisa assentar-se num tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: a estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; de que o conhecimento se produz de forma construtiva; e da existência de uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor tem uma dupla natureza – a epistemológica e a pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transposição e apropriação de conhecimentos e modos de ação.

Consideramos importante que se centre nos impactos das Deliberações do CEE/SP nos cursos de Pedagogia (públicos estaduais) de São Paulo, bem como buscar compreender como esses cursos organizam os seus currículos para se adequarem às normativas, uma vez que essas alterações formuladas no âmbito do governo tendem a seguir as orientações de organismos multilaterais e interferem diretamente nesses cursos, pois o uso da docência como perspectiva para basear um curso de formação de pedagogos e sintetizar práticas de ensino tem se tornado inadequado (SEVERO, 2017).

Ao pensar acerca da organização curricular dos cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo, o ponto de partida foram os dados de uma pesquisa realizada por Pimenta et al. (2017) a qual abarcou a questão: “Como os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo estão organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar como polivalentes?” (PIMENTA et al., 2017, p. 24). De acordo com os elementos do trabalho citado, foi evidenciado que a formação dos pedagogos “se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (p. 27). A fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos pressupõe que:

[...] formados com essas fragilidades dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e aprender, que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica (PIMENTA et al., 2017, p. 36).

Em se tratando da configuração curricular dos cursos de Pedagogia, o trabalho de Pimenta et al. (2017) aborda a heterogeneidade das nomenclaturas das disciplinas ofertadas tendo em vista que o próprio documento das DCNP propicia essa dissemelhança. De acordo com os autores, essa diversidade pode ser explicada “[...] pelas disputas na área da educação, tensionadas pelas áreas emergentes e que mostram maior relação com as possibilidades oferecidas no mercado de trabalho para os profissionais pedagogos” (PIMENTA et al., 2017, p. 41).

Nesse sentido, a instrumentalidade tem se destacado tendo em vista as demandas atuais do papel do professor, pois a metodologia do ensino tem sido concebida enquanto procedimento prático, desarticulando-se do campo pedagógico e teórico.

Desse modo, questionamos acerca da organização e seleção de saberes profissionais que devem compor o currículo de formação de professores uma vez que a didática instrumental apresenta limites, pois descreve conhecimentos técnicos acerca de como trabalhar na sala de aula. Em contraponto, consideramos a mediação didática fundamentada em aportes teóricos e metodológicos que envolve a articulação de diversos saberes pertinentes à docência.

Isso posto, indagamos sobre como o currículo dos cursos de Pedagogia públicos estaduais se articulam para superar o tratamento segmentado do conhecimento dado pelo CEE/SP, e para resistir a aplicação tácita da legislação que corrobora com uma formação instrumentalizadora da profissão docente.

2 POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO)

A presente seção busca ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional bem como a natureza política do currículo, do ensino e da Educação em geral tendo em vista que os atuais programas de políticas públicas estão voltados para o mercado com uma valorização retórica da Educação. É nesse sentido que concordamos com Limonta e Silva (2013, p. 173) para refletirmos acerca da formação de professores:

Buscamos constituir um contraponto às atuais políticas e concepções de formação e de ensino, que se constituem com base na intensificação de uma visão pragmatista e tecnicista tanto do conhecimento quanto do trabalho pedagógico, dissociando-os.

Consideramos necessária e urgente a ponderação acerca das políticas públicas educacionais que têm se tornado dominantes para a elaboração dos currículos uma vez que o discurso hegemônico desconsidera, em seus documentos oficiais, a relevância da fundamentação teórica nos cursos de Pedagogia – visão redutora dessa formação profissional.

Em uma de suas produções científicas, os autores Libâneo e Pimenta (2011) discorrem acerca da formação do pedagogo e a organização curricular do curso de Pedagogia no contexto da década de 1970. Citamos o excerto no presente trabalho por considerar-se que os aspectos citados continuam em pauta nas discussões a respeito da temática:

Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: (a) o caráter “tecnicista” do curso e conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, p. 23).

Tendo em vista a singularidade da Pedagogia é necessário que as instâncias normativas estabeleçam orientações mais específicas para a organização curricular do curso, pois a especificidade do trabalho docente não deve ser precarizada em sua formação para a adequar aos critérios do mercado que leva a formação teórica a se tornar quase inócua com a predominância e relevância da prática.

Contudo, “a profissão professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações prática reais” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 55). Os autores consideram a ênfase

na prática como referência para a organização curricular. No entanto, salientam que não é a prática pela prática (instrumentalizada) pois a Pedagogia envolve uma prática intencional, uma ação pedagógica.

Antes de abordar as políticas de formação de professores, é pertinente situar qual a concepção de currículo que perpassa a pesquisa. De acordo com Franco (2011), pensar um currículo para o curso de Pedagogia implica considerá-lo numa perspectiva dialética, ou seja, “[...] um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como articulador e inovador dessas práticas [...]” (p. 101). Não cabe pretender ao currículo uma perspectiva redutora, técnica, tendo em vista a sua dinamicidade, seu caráter político e sua dimensão sócio-histórica.

O conceito de currículo é amplo e passível de distintas definições e diferentes vertentes teóricas no campo curricular, uma vez que os discursos curriculares são resultantes de diferentes tradições e movimentos pedagógicos que correspondem a configurações transitórias (PARAÍSO, 2010, p. 13). Desse modo, há uma dificuldade na compreensão do termo currículo (ora entendido como objeto de estudo, ora enquanto campo com diferentes posições teóricas). No presente trabalho, concebemos o currículo enquanto campo epistemológico.

O termo ‘currículo’ pode ser compreendido enquanto: conhecimento a ser ensinado; núcleo estruturante do trabalho docente; um território do conhecimento de distintos saberes; território de disputa⁴⁶ por reconhecimento e legitimidade; currículo enquanto espaço de diálogo; dentre outras definições que seguem suas orientações teóricas.

Dentre a pluralidade de temáticas oriundas do campo do currículo, Lopes e Macedo (2010) o concebem como *lócus* de embate entre atores e instituições em torno do conhecimento.

Com base nesse entendimento, consideramos que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais sociais e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um **campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais** [...]. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas **lutas concorrenciais** nesse mesmo campo (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17, destaques nossos).

As autoras deixam claro a importância desse campo do conhecimento e, como outros pesquisadores, abordam acerca da disputa pela legitimidade da elaboração de determinado

⁴⁶ Termo cunhado por Arroyo (2013).

currículo. Tendo em vista o contexto da formação de professores, é evidente qual grupo tem decidido as políticas curriculares do Estado de São Paulo (e do país).

Segundo Pacheco (2014, p. 7), o currículo pode ser entendido “[...] como um projeto de formação, que traduz organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo [...]”. Portanto, há a imposição de um modelo de conhecimento construído e selecionado a partir de interesses muito diversos.

Em seus estudos críticos acerca do currículo, Moreira (2010) observa e analisa as tensões, as contradições e as convergências de perspectivas e de categorias usadas no campo curricular, haja vista que, ao se pensar em currículo, há de se pensar a sociedade, a cultura e o conhecimento. Portanto, concebe esse campo do conhecimento como um instrumento de controle social por meio do conteúdo curricular com interesses emancipatórios.

O autor defende uma tendência crítica do currículo que aborda o enfoque dialético de controle social para caracterizar a prática curricular com interesses emancipatórios. Porém, aborda o impasse teórico que gerou uma crise de legitimação no campo curricular de perspectiva crítica, uma vez que não conseguiu, de fato, implementar seus princípios teóricos.

Segundo Moreira e Silva (2011, p. 28), o currículo é o “[...] conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais” e é produzido historicamente e socialmente, o que configura a importância de uma abordagem contextualizada do currículo.

Parte-se do pressuposto de que o currículo seja um artefato social e cultural, ou seja, “[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14), pois implica envolvimento nas relações de poder e de disputa em virtude de ser uma área contestada, uma arena política. Os autores consideram que, o que caracteriza a ideologia no campo curricular, são as ideias interessadas, as quais “[...] transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31).

Em virtude do que os autores abordam acerca do poder não se manifestar de modo cristalino, identificável e aparente, a compreensão em torno do que deriva o currículo oficial hegemônico torna-se fundamental. A Teoria Crítica do Currículo respalda esse entendimento uma vez que “[...] é um movimento de constante problematização e questionamento” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 44) acerca do currículo.

As teorias e diretrizes não são meramente técnicas e neutras. Ao se pensar as ações materializadas no currículo oficial (intencionalidade do currículo) as quais são deliberadas por dispositivos legais, é necessário considerar a perspectiva histórica para que seja possível superar o descompasso do que é proposto com o que é fundamental de ser contemplado de fato

nas matrizes curriculares: expressão da articulação entre teoria e prática (interação entre o atuar e o refletir), dentre outras questões.

Considerar a organização curricular por meio de sua historicidade ajuda a compreender e a superar a naturalização imposta pelos dispositivos legais. “Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 40).

Ao ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional, Apple (2011) questiona acerca de qual conhecimento é considerado válido (legítimo), pois “[...] acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política” (p. 50), adicionada à pressão das agendas multilaterais. E ao conceber a Educação intimamente ligada à política da cultura, o autor também aborda a ausência de neutralidade no currículo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71, destaque do autor).

Nessa perspectiva de uma política de conhecimento oficial, porém na defesa de que se estabeleçam organizações curriculares que transgridam e rompam com a naturalização do currículo posto, Apple (2011, p. 58) aborda a questão do trabalho contra-hegemônico:

O reconhecimento de tal trabalho contra-hegemônico, contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições.

Acerca da tendência neoliberal adentrar as políticas educacionais, o autor atribui ao fato da sociedade deixar a “‘mão invisível’ do livre mercado guiar *todos* os aspectos de suas interações sociais” (APPLE, 2011, p. 82, destaque do autor) e, portanto, o neoliberalismo defende um Estado fraco – para poder se apropriar das políticas públicas.

Em relação ao conceito de contra-hegemonia, Giroux e McLaren (2011) também tecem suas considerações, as quais contribuem para a compreensão do conceito. Para tal, diferenciam resistência de contra-hegemonia. Segundo os autores, a primeira funcionaria como “[...] negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes” (p. 149). Já a

segunda, implicaria um entendimento mais político de oposição ativa. “Como domínio de ação política, a contra-hegemonia desvia o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contraesfera pública” (p. 149).

Os autores alegam a ausência de uma teoria que ofereça subsídios para se pensar a natureza política do trabalho do professor e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) o que favorece à privação de estrutura teórica que fundamente a formação que permita um olhar crítico acerca da Educação e sua relação com a sociedade.

Conforme já dissemos, muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 150).

Os autores concebem o espaço da formação do professor enquanto uma nova esfera pública, remodelada, enfocando-a como um projeto político, uma vez que as políticas públicas têm um discurso pautado pela lógica do mercado, ou seja, neoliberal e o currículo tende a privilegiar os discursos dominantes.

Sacristán (2017), ao abordar a temática curricular, destaca a necessidade de um enfoque processual dos problemas curriculares e que, para compreender o currículo, é necessário ir além das declarações e dos documentos que o norteiam tendo em vista a existência das contradições e tensões nesse campo do conhecimento, pois o currículo “[...] *es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones que señalamos, la separación entre intenciones y práctica*”⁴⁷ (SACRISTÁN, 2017, p. 47) o qual representa uma construção social perpassada por concepções e valores da realidade.

Em virtude de o currículo do curso de Pedagogia continuar impregnado das legislações da década de 1960 (FRANCO, 2011) e considerando que o currículo é construído em contextos específicos, buscamos entender qual o objeto de formação do curso de Pedagogia, uma vez que existe essa relação contraditória acerca das legislações e do que pesquisadores da área educacional apontam como elementos necessários para elaboração de uma matriz curricular, bem como de questões acerca dos saberes específicos para a formação docente.

Os projetos formativos expressam distintas conjunturas políticas e culturais, assim como tensões, disputas e interesses em jogo para sua implementação. De acordo com a leitura dos artigos oriundos da revisão da literatura, não há variação teórica na argumentação dos autores,

⁴⁷ “[...] é um campo privilegiado para apreciar essas contradições que apontamos, a separação entre intenções e práticas” (tradução nossa).

tendo em vista que as produções tecem críticas ao cenário das políticas internacionais pautadas em interesses do mundo empresarial. Existe um predomínio teórico na abordagem crítica de reformulações de políticas educacionais e curriculares sob a ótica mercadológica da Educação.

Segundo Chauí (2003), quando a visão organizacional da universidade é predominante, sua operacionalidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica – estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

A universidade, por ser um reflexo da estrutura da sociedade e do Estado, não é indiferente às visões e orientações político-ideológicas dominantes. Assim, ao se pensar a universidade é possível que se estabeleça uma oposição entre instituição social x organização social (enquanto prestadora de serviços – lógica do mercado).

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela [instituição] sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Os aspectos apresentados apontam para a urgência em conceber a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, zelando para que os países em desenvolvimento não sucumbam ao modismo de submeter as universidades públicas a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos, bem como as mesmas se manterem enquanto instituições.

A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências

nacionais de incentivo à pesquisa. Infere-se, também, nos impactos que essa subalternização às políticas de agências multilaterais gera nas produções acadêmicas na área educacional uma vez que o conhecimento, nesse contexto, tem um caráter utilitarista e mercadológico e suas consequências para os cursos de Pedagogia.

De acordo com a leitura dos artigos⁴⁸, não foram encontradas possíveis contradições em torno do questionamento das políticas públicas voltadas para a elaboração de reformulações curriculares que rompessem com a perspectiva mercadológica. Portanto, segundo essas produções, existe a defesa de políticas pautadas em um currículo que torne possível a construção da profissionalidade docente ‘na’ e ‘para’ a formação dos professores que supere a perspectiva instrumental.

Uma economia baseada no conhecimento produtivo é obsessiva em relação à utilidade e competitividade no contexto da universidade relacionada à economia do conhecimento (organizada pela lógica do mercado). Os países que têm sofrido diretamente com a tendência para orientações político-ideológicas e econômicas hoje dominantes, pautadas no interesse do mundo empresarial, trazem um cenário das políticas oficiais educacionais (e suas insuficiências) com ênfase na privatização do Ensino Superior.

Dos aspectos comuns sobre quais os pesquisadores têm se debruçado para compreender, destacamos a discussão acerca da tendência mundial de renovação da organização curricular dos cursos de formação de professores associada à sociedade do conhecimento sob a perspectiva ideológica do modelo econômico neoliberal na qual o sistema de gestão do currículo propõe ações que estimulem o treinamento pedagógico dos professores (prepará-los ao invés de formá-los), desconsiderando a relevância dos fundamentos teóricos para a formação docente.

Outro eixo temático de que os autores tratam é o do contexto do século XXI e do discurso dominante de organismos internacionais (de uma agenda política e educacional) que perpassa pela crítica à lógica do capitalismo acadêmico (produtivismo) e uma visão predominantemente utilitarista do conhecimento na qual as políticas curriculares coadunam com uma proposta padronizada (currículo mínimo de formação).

Alguns pesquisadores discorrem a respeito da distância entre o meio legal (documento) e sua implementação de fato. Apesar de as reformulações dos currículos ocorrerem de modo verticalizado (e com a ausência de participação efetiva dos professores na elaboração das políticas) para atenderem às diretrizes curriculares, há espaço para debate e disputa, pois o

⁴⁸ Mediante a revisão de literatura em bases de dados (Eric, Web of Science e SciELO).

desenho da organização curricular expressa uma intenção educacional – e, em tese, a área educacional pública não coaduna com um currículo fragmentado, o qual apresenta limites, conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, o que desarticula a estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Por fim, as políticas curriculares interferem na condição de preparação nas IES e da carreira. Consideramos pertinente a reflexão em torno dessa oposição (conhecimento x informação) bem como a necessidade de distinção entre treinamento e formação de professores.

Mais especificamente no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2013a, p. 50).

Segundo o autor, as políticas educacionais em vigor no país estão inseridas na estratégia de proteção social para os pobres (oriunda de OM) a qual abarca orientações com base em análise econômica e não por meio do campo educacional, repercutindo nas políticas e servindo para fundamentar a formulação de currículos, sistemas de formação de professores, dentre outros. Portanto, consideramos de suma importância a compreensão do processo de internacionalização das políticas educacionais e sua incidência nos cursos de Pedagogia e de formação de professores (Licenciaturas) para que seja possível contra-argumentar a fim da valorização profissional e intelectual dos professores para o enfrentamento da lógica de mercantilização que tem se colocado nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Para a compreensão do cenário das políticas educacionais e curriculares, concordamos com Pimenta (2013) sobre a necessidade de ir às raízes dos discursos para que seja possível verificar quais as distintas concepções acerca da Educação e das políticas públicas que a perpassam tendo em vista o seu caráter polissêmico.

As disputas semânticas ligadas a conflitos de interesses de alguns grupos são discutidas na temática da qualidade da Educação e o caráter complexo do trabalho docente em que Oliveira (2013) aborda a ambivalência da Educação em uma sociedade neoliberal por meio de duas concepções que se vinculam a diferentes posições ideológicas: a Educação concebida como produto e a Educação como uma prática social que se relaciona a processos formativos sob a perspectiva emancipatória.

A concepção de ‘Educação como produto’ tem se tornado hegemônica no campo da formação de professores, a qual tece um currículo centrado na lógica do mercado para o enquadramento e conformação para uma formação utilitarista que supra as demandas propostas pelas agendas internacionais como, por exemplo, a do Banco Mundial⁴⁹ (BM). Desse modo, os discursos encontram acolhida em alguns grupos e tornam-se operacionais aos interesses desses organismos.

E como a população é capturada por esses discursos neoliberais acerca da Educação de modo geral? Os *slogans* educacionais configuram-se em instrumento estratégico de dominação de classe pelo qual se busca construir consenso para que o discurso torne-se hegemônico.

Em se tratando da tensão entre teorias e políticas curriculares, Oliveira (2013, p. 143) também destaca a contribuição do conhecimento sistematizado no que concerne a formação docente:

A prática da docência não se materializa de forma emancipatória apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria, e também traz contribuição para a construção e reconstrução das sistematizações teóricas.

Nesse sentido, argumentamos acerca da indissociabilidade entre teoria e prática e da busca da elucidação teórica e prático-política nos debates que pautam as políticas curriculares de formação de professores a fim de que possamos reestabelecer o debate a respeito do curso de Pedagogia.

Moreira (2013) salienta a necessidade de se colocar em questão as certezas inabaláveis e os interesses estabelecidos para que seja possível superar a manutenção de privilégios e vantagens de determinados grupos sociais. Acerca do desenvolvimento profissional docente, o autor sugere que o fortalecimento do profissionalismo docente possa favorecer “[...] a autonomia dos professores na implementação de políticas curriculares e no processo pedagógico” (p. 120).

As políticas educacionais tornaram-se instrumentos políticos de precarização da formação docente. Em se tratando da formação de professores e de seu *lôcus* de formação estar concentrado majoritariamente na rede privada (mercado educacional da formação), destacamos que o currículo é resultado de disputas tendo em vista que os processos de legitimação e

⁴⁹ O Banco oferece cooperação técnica e financeira as quais impactam negativamente o campo educacional. Esse trabalho de assessoria busca influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas nacionais.

produção do conhecimento se desenvolvem em meio a contradições, conflitos e resistências à tendência do ensino responder às demandas do mercado.

Os aspectos gerais das políticas educativas têm se pautado em orientações curriculares que reforçam a instrumentalidade na prática do professor. Libâneo (2013a) destaca que as diretrizes que vêm regulando essas políticas públicas precisam ser compreendidas no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais (as quais caracterizam as formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo) bem como acerca dos impactos dessa internacionalização⁵⁰ das políticas educacionais.

O contexto da atuação dos organismos multilaterais na Educação brasileira, que se insere na política de formação de professores, teve contributo de um dos elementos históricos do momento político da década de 1960 o qual se pode considerar como o germe da influência internacional nas políticas educacionais: os Acordos MEC-Usaid⁵¹ (*United States Agency for International Development*) para a reforma do Ensino Médio da época.

De acordo com Libâneo (2013a), a partir dos anos 1970 os sucessivos relatórios do Banco Mundial⁵² (BM) vêm associando as políticas educacionais ao combate à pobreza – o que responsabiliza tão somente a Educação pelo desenvolvimento de um país. No entanto, essas políticas são formuladas por economistas para serem executadas por educadores, desconsiderando as ricas e importantes contribuições do campo epistemológico educacional, de especialistas em Educação, bem como ausência dos professores na discussão. Ou seja, o discurso econômico exclui o discurso propriamente educativo.

No ano de 1990 ocorreu a Conferência de Educação para Todos⁵³, em Jomtien (Tailândia), a qual foi um marco histórico em relação às influências supranacionais da Educação mundial (LIBÂNEO, 2013a) e ainda hoje é o documento de referência para as políticas

⁵⁰ “Compreende-se por internacionalização processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e crédito em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. No caso de países em desenvolvimento ou emergentes, tais programas estão ligados hoje a políticas sociais, educação, saúde, segurança” (LIBÂNEO, 2013a, p. 49).

⁵¹ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

⁵² A Conferência de Bretton Woods (1944) foi responsável pela criação do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

⁵³ Esta conferência foi organizada e dirigida pelos seguintes organismos: Banco Mundial (BM-BIRD), Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a qual resultou a escolha dos países membros para a avaliação e monitoramento da execução de seus princípios, normas e procedimentos pelos países credores de empréstimos. (LIBÂNEO, 2013a). Esse encontro em Jomtien é, ainda hoje, o documento de referência para políticas educacionais dos países pobres.

educacionais dos países pobres ou em desenvolvimento. O BM teve forte presença no delineamento da política educacional em articulação com o Estado e segundo os interesses do capital.

A partir da década de 1990 houve a construção de uma agenda global para a reforma das políticas nacionais de Educação que implicou efeitos coercitivos das políticas de ajuste às imposições dos órgãos financiadores para que se cumpram as metas estabelecidas pelo BM.

Desde então, a presença das agências internacionais de exportação de recursos e políticas na área educacional brasileira (EVANGELISTA, 2013) tem se fortalecido e traçado estratégias para a reforma na política de formação de professores. No entanto, a autora salienta que “os novos horizontes postos pelo BM – expansão do setor privado por meio das parcerias público-privadas e educação como mercado emergente – têm desdobramentos vitais para a educação brasileira” (p. 26).

De acordo com a autora, a última década do século XX e primeira do século XXI datam o período histórico da consolidação do neoliberalismo no Brasil e um de seus principais interlocutores nas novas negociações educacionais foi o BM. A onda reformista articulou organicamente a formação de professores aos argumentos para a reforma da Educação daquele momento.

É identificada uma opção de formação dos professores pautada na prática em detrimento da teoria. O papel que as agências financiadoras internacionais reservam à formação é o de treinamento do professor por meio das metodologias. Segundo Libâneo (2017, p. 58), “a orientação do Banco Mundial é uma formação aligeirada de um professor ‘tarefeiro’, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário”.

O autor destaca o impacto das orientações de organismos internacionais no sistema de formação docente tendo em vista que há um apagamento da relevância da formação e especificidade docente nessas diretrizes. Nessa perspectiva, para ser professor basta aprender as habilidades técnicas para transmitir os conteúdos (as metodologias de ensino são transformadas em técnicas). A razão instrumental do ato pedagógico concebida pelo BM, cuja concepção é a de que basta dominar o conteúdo para ensinar, descaracteriza o trabalho docente.

Evangelista (2013), ao abordar a desintelectualização do professor, destaca que se perdeu, mediante essas políticas, o sentido pedagógico da formação docente em virtude de um currículo instrumental. Desse modo, direcionam-se as inquietações acerca do que o currículo do curso de Pedagogia tem garantido para a formação docente.

Por que é comum afirmar que o Banco tem um viés economicista no seu enfoque da educação? Não é porque realize a análise necessária dos aspectos econômicos do sistema educativo, nem porque enfatize a urgente necessidade de investigar as demandas de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento [...].

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado [...] (CORAGGIO, 2009, p. 103).

Essa visão simplista e desqualificada do que seja a docência tem apresentado resultados aqui no Brasil, haja vista que a formação massiva de professores ocorre na rede privada e tem crescido via modalidade EaD. A negligência ao lidar com a questão docente demonstra a visão estreita que diminui a importância da formação pedagógica e das especificidades da Pedagogia.

Em seus documentos⁵⁴, o BM propõe sua própria base do conhecimento que, segundo a agência, desenvolve novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma das políticas nacionais de Educação mediante a construção de uma agenda global com princípios, normas e procedimentos em relação a políticas educacionais.

Segundo Torres (2009, p. 140), os documentos de políticas educacionais do BM deixam “transparecer uma compreensão e um conhecimento insuficientes do educativo, da teoria e da pesquisa acumuladas neste campo e inclusive na sua terminologia específica”. Para exemplificar, a autora cita a noção de currículo para o Banco, a qual é estreita, tendo em vista que o entendem apenas como conteúdo e também destaca que o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e até contraditórias acerca da temática docente. A instituição desaconselha o investimento na formação inicial dos professores uma vez que a capacitação em serviço é mais barata e recomenda que ambas as formações sejam a distância (modalidade considerada também com menor custo do que a modalidade presencial).

Nesse sentido, as diretrizes do BM direcionam as políticas educacionais para uma lógica instrumental, impregnada de conotações de intencionalidade economicista, pragmática e imediatista, em detrimento de anos de pesquisas e propostas de políticas oriundas do ambiente acadêmico brasileiro da área educacional. Pode-se perceber, então, que há diferentes modelos em disputa para a formação de professores.

A fim de melhorar a qualidade dos professores, o plano do laboratório de ação educacional do BM sugere uma formação sob a forma preferencial de “treinamento” docente voltado para a prática por meio de programas de formação profissional e exercícios práticos

⁵⁴ Podem ser lidos no website: <https://www.worldbank.org/en/topic/education>.

para ensinar “técnicas eficazes” (BANCO MUNDIAL, 2010) em detrimento de cursos teóricos e acarretando a desqualificação do trabalho docente.

Contudo, Evangelista (2013), Mota Junior e Maués (2014) e Libâneo (2013b) enfatizam o descontentamento em torno das políticas de ajuste às imposições dos órgãos financiadores. Evangelista (2013, p. 34) assinala que esta posição não advém de professores e pesquisadores, mas é estimulada pelas políticas educacionais emanadas pelo Banco Mundial e pelo Estado Nacional. Na mesma direção, Mota Junior e Maués (2010, p. 1147) argumentam que “há também uma motivação política [nos objetivos do BM], que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade de todo o mundo” (p. 1147).

Ainda nesta direção, Libâneo explicita que:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico. (LIBÂNEO, 2013b, p. 3).

Nesse sentido, o autor enfatiza o quão as Organizações Internacionais Multilaterais (OM) estão inseridas e influenciam na formulação dos documentos oficiais relacionados à Educação e, conseqüentemente, nas diretrizes e regulamentações dos cursos de formação de professores.

Diante dessas posições destacadas, percebe-se uma relação nebulosa a partir dos acordos bilaterais que se estabelecem entre as OM e o Estado, tendo em vista a afirmação de Evangelista (2013) de que quem educa o educador é o capital, sob a forma do Estado, sob a forma de OM⁵⁵. “Está em causa a manutenção da perspectiva capitalista, da reprodução das relações capitalistas de produção, da consolidação do neoliberalismo, à revelia da crise em andamento” (p. 37).

⁵⁵ Organismos Multilaterais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); bem como uma variedade de Organizações Não Governamentais internacionais e Nacionais.

A autora salienta que o discurso oficial afirma a importância do trabalho docente, porém o caráter produtivista da Educação e a sua regulação pelo mercado de trabalho desconsidera a natureza desse trabalho, bem como a necessidade de uma formação sólida em suas fundamentações teóricas perpassada pelos saberes específicos da profissão docente, uma vez que o BM propõe menos cursos teóricos e mais programas de treinamento (BANCO MUNDIAL, 2010).

Questionamos acerca de qual o impacto dessas políticas mediadas pela invasão silenciosa dessa lógica neoliberal uma vez que os órgãos responsáveis se submetem às políticas e diretrizes e, declaradamente, adequam-se às orientações de OM e BM tendo em vista que o Banco Mundial não deixa de ser um banco, apesar de suas não desinteressadas cooperações técnicas.

2.1 OS REFERENTES LEGAIS QUE CONFIGURAM O CURSO DE PEDAGOGIA

Os referentes legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) que norteiam⁵⁶ os cursos de Pedagogia são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia⁵⁷ (DCNP - Resolução CNE/CP nº 1/2006) e 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 (Resolução CNE/CP nº 2/2015⁵⁸).

Conforme manifesto, as ações dentro das políticas públicas, especificamente no que tange à formação de professores, são propostas visando atender a quesitos “sugeridos” por instituições internacionais. Uma destas características é transformar o Estado em um Estado mínimo, reduzindo os investimentos, mas atendendo a índices que possam ser validados e publicados como conquistas. Desta maneira, percebe-se políticas cada vez mais regulamentadoras e menos provedoras, e instantaneamente com avaliações mais rígidas, fornecendo dados a serem comparados internacionalmente, e sem responsabilidade sobre os resultados (NETO; ALMEIDA, 2017, p. 48).

A influência externa dos financiadores dos sistemas de ensino faz com que os mesmos produzam e determinem políticas para a formação de professores de acordo com suas

⁵⁶ Para a compreensão dos documentos que abordam a formação de professores bem como a maneira com que os cursos de Pedagogia reestruturaram os seus currículos para atender às demandas das normativas.

⁵⁷ Específica para o curso de Pedagogia.

⁵⁸ Diretriz ampliada para as licenciaturas a qual se baseou na organização curricular e no conceito de docência das DCNP - porém com um debate em relação às especificidades da docência, dentre outros aspectos.

perspectivas, ou seja, os organismos internacionais possuem tendência política oportunista. Segundo Neto e Almeida (2017), os reais interesses do mercado aplicam o modelo empresarial na Educação para a transmissão e manutenção de ideias neoliberais.

Mediante os aparatos legais, buscamos verificar o que os referenciais teóricos apontam em relação a discursos meramente técnicos com abordagem instrumental acerca do ensino mediante uma legislação camuflada com conceitos capitalistas (NETO; ALMEIDA, 2017) uma vez que os documentos formulam orientações gerais relacionadas às diretrizes curriculares que representam posições consensuais dos meios legais.

O anseio em analisar os documentos oficiais acerca das políticas curriculares oriundos do CEE/SP deriva da possibilidade de confrontar essa perspectiva oficial com a maneira com que essa organização curricular é objetivada nos cursos de Pedagogia – públicos estaduais.

Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. [...] Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efetuado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Estes materiais [documentos oficiais] têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de ‘dados’. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180, destaque nosso).

Inclinamo-nos a considerar que analisar esses documentos e os contrapor aos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia poderá ser uma maneira frutífera de explorar essas políticas curriculares, bem como de resistir à instrumentalização da profissão docente, uma vez que, se os materiais são subjetivos, são passíveis de contra-argumentações e resistências também.

Portanto, as decisões curriculares decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos não são o resultado dos consensos conquistados, mas das negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam as concepções de currículos predominantes no campo. Os textos produzidos caracterizam propostas constituídas pelo embate entre interesses, conflitos e influências de diferentes grupos.

Nessa direção, ganham destaque as tecnologias de política curricular [...] materializadas por textos normativos, expressos na forma de pareceres e resoluções [e deliberações] que estabelecem princípios orientadores, diretrizes, critérios para a organização dos currículos dos cursos sem, no

entanto, explicitar conteúdos (NETO; ALMEIDA, 2017, p. 10-11, destaque nosso).

Os autores discorrem acerca de como e em quais circunstâncias as normativas são elaboradas, pois são criados mecanismos que legitimam as redações para “impor certas concepções de mundo comuns de modo a assegurar novas formas de regulação social” (NETO; ALMEIDA, 2017, p. 12), uma vez que os dispositivos legais atuam como campo de controle e poder no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

No uso de suas atribuições, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP)⁵⁹ delibera acerca de políticas educacionais, fixando, por meio de documentos oficiais, os princípios e os parâmetros educacionais em conformidade com a Lei Estadual nº 10.403/1971 que reorganizou o CEE/SP para que o órgão pudesse aprovar as indicações (artigo 2º, inciso XIX, o qual fixa normas para a admissão nas funções de docente) e com fundamento na LDBEN nº 9394/1996 (art. 10, inciso V, o qual define que os conselhos estaduais podem baixar normas complementares para o seu sistema de ensino) (BRASIL, 1996).

É, assim, no estabelecimento de doutrina sobre os assuntos que são de sua competência, no simultâneo acompanhamento de casos e experiências, essencial para a avaliação de suas posições e medidas, que o CEE vai encontrar formas de definir, no momento atual e para a situação contemporânea, as funções que a lei estabelece para ele.

Também é função importante deste Conselho minimizar os eventuais danos advindos da descontinuidade da ação governamental, o que poderá ser grandemente atenuado nos seus efeitos por uma atuação perseverante do Conselho, no sentido de fixar posições doutrinárias sobre as principais questões educacionais.

Ao CEE compete, ainda, criar condições internas para a autonomia de suas decisões que deverão sempre refletir os superiores interesses da educação e não os de eventuais facções internas que se formam, às vezes, a partir de interesses imediatistas.

Cabe, assim, ao CEE, através de seus pronunciamentos e de seus atos, definir a sua vocação como Órgão não apenas técnico, mas político. Nesse sentido, ele precisa - através de Pareceres, Indicações e Deliberações - fixar posições que expressem as diretrizes fundamentais de uma política educacional para o Estado, levando em conta não apenas a realidade educacional presente, como também as perspectivas de sua melhoria a médio e longo prazos (CEE/SP, 2018, destaques nossos).

Haja vista que o CEE/SP já se coloca como órgão político, consideramos relevante resgatar o que o CEE/SP aborda em seu *website* oficial (mediante a apresentação do que seja o

⁵⁹ Em seu *website* oficial, o ano de elaboração do Regimento não aparece (Foi 1971 – período de ditadura militar no país) e não localizamos as Deliberações mais recentes – o que acarreta dificuldade da comunidade em geral em ter acesso a esses documentos oficiais (a busca para este trabalho realizou-se em 2018).

Conselho) acerca de suas atribuições e posições “doutrinárias” (CEE/SP, 2018) tendo em vista que as propostas oficiais e pedagógicas no âmbito da prática curricular definem o que será considerado válido para o campo de formação de professores.

A deliberação do CEE/SP nº 142/2016 cumpre esse papel uma vez que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de IES de acordo com as suas normas e regulações mediante atos autorizativos do funcionamento de IES e cursos de graduação (artigo 1º). Inferimos que essa deliberação, na maneira como se dá, retira a autonomia de atuação das IES, pois as mesmas têm que seguir os documentos legais do CEE/SP para que seus cursos sejam reconhecidos, reconhecidos, autorizados (artigo 7º), o que cerceará cada vez mais as instituições.

No *website* oficial do CEE/SP, o órgão sugere “*links* interessantes⁶⁰” os quais estão relacionados ao Terceiro Setor e Outros (CBL - Câmara Brasileira do Livro; Todos pela Educação; Faça Parte; Instituto Airton Senna; Fundação Lemann; Unesco; Mercosul Educacional; SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – o que caracteriza a valorização do CEE/SP pelas parcerias público-privadas que têm na Educação um campo propício para lucro financeiro.

Como considerar interessante uma fundação como a Lemann, por exemplo, que tem se instalado nas instituições públicas com facilidade e não considerar atraente o link da ANFOPE? Inquietamo-nos pelo que o Conselho não sugere, haja vista que as sugestões, as parcerias público-privadas, são estímulos à privatização.

Nesse sentido, questionamos acerca de qual grupo lidera o CEE/SP. O próximo quadro (2) identifica sucintamente a composição do CEE/SP (Gestão 2016 – 2017, uma vez que a gestão 2017/2018 não aparece na página principal do *website*, nem no *link* da composição do órgão); área de atuação; e breve verificação se há ligação com o Terceiro Setor, uma vez que se trata de um órgão público demonstrando parcerias com o setor privado (o que certamente acarreta consequências para o sistema educacional, tendo em vista a perspectiva política e ideológica que perpassa os documentos oficiais).

⁶⁰ Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/links-interessantes>. Acesso em: 29 mai. 2018.

Quadro 2 – Composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Gestão 2016-2017)

INTEGRANTE	ÁREA DE ATUAÇÃO
Bernardete Angelina Gatti (Presidente do CEE/SP)	Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas; Áreas de Pesquisa: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.
Francisco Antonio Poli (Vice-Presidente do CEE/SP membro da Comissão de Legislação e Normas)	Nenhum resultado foi encontrado na Plataforma Lattes. (não considerou as propostas das universidades públicas para a redação de Deliberação nº 111/2012)
Hubert Alquéres (Presidente da Câmara de Educação Superior)	Nenhum resultado foi encontrado na Plataforma Lattes.
Francisco de Assis Carvalho Arten (Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior)	Doutor em Comunicação e Semiótica; Mestre em Comunicação e Mercado; reitor do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino-FAE.
Décio Lencioni Machado (membro da Câmara de Educação Superior e presidente da Comissão de Legislação e Normas)	Nenhum resultado foi encontrado na Plataforma Lattes.
Eliana Martorano Amaral	Nenhum resultado foi encontrado na Plataforma Lattes.
Guiomar Namó de Mello	Possui doutorado em Educação: Filosofia da Educação (última atualização na Plataforma Lattes em 2012).
Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação e Pós-Doutoramento em Portugal. Área: Educação com ênfase em Políticas Educacionais e nos seguintes temas: análise de políticas educacionais, reformas educacionais, administração educacional, formação de professores e currículo.
Jacinto Del Vecchio Júnior	Tem como principais áreas de interesse a epistemologia, a filosofia da lógica e da matemática, a ética e a sociologia da ciência, os campos de aplicação da teoria dos jogos e da decisão, assim como as questões voltadas à sociologia do crime e da violência.
Márcio Cardim	Área de atuação: Geoestatística, com ênfase em geoprocessamento aplicados à saúde e à agricultura.
Maria Cristina Barbosa Storópoli	Possui mestrado em Administração (Texto informado pelo autor – última atualização em 2009).
Martin Grossmann	Práticas estas em Gestão Cultural e Acadêmica apoiadas pelas pesquisas e estudos em Curadoria; Ação, Mediação e Política Cultural; Museologia; Crítica, Teoria e História da Arte e da Arquitetura.

Continua

Conclusão

INTEGRANTE	ÁREA DE ATUAÇÃO
Priscilla Maria Bonini Ribeiro	Graduada em Administração de Empresas e Licenciatura em Pedagogia (mestrado em Educação e doutorado em Tecnologia em ambiental). Área: Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, Legislação Educacional, Políticas Públicas e Avaliação dos Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, administração, políticas públicas e avaliação dos Sistemas Educacionais Nacionais e Internacionais.
Roque Theóphilo Júnior (membro da Câmara de Educação Superior e vice-presidente da Comissão de Legislação e Normas)	Bacharel em Direito com título de Especialização em Direito Político, Administrativo e Financeiro. Experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público e em Direito Educacional.
Rose Neubauer	Nenhum resultado foi encontrado na Plataforma Lattes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com a consulta dos quinze componentes do CEE/SP (componentes da Educação Superior) por meio da busca na Plataforma Lattes, não foram encontrados⁶¹ os cadastros de cinco integrantes que compõem o órgão – portanto, desconhece-se quais são as respectivas áreas de atuação. Dos dados extraídos da plataforma, verificamos que nem todos os integrantes explicitam seu nível de formação acadêmica, bem como campo de atuação e, alguns deles, não atualizam os dados na plataforma.

Devido aos limites da pesquisa e por não ser o objeto de estudo, não aprofundamos acerca dos dados encontrados na Plataforma Lattes a respeito de quem ocupa as cadeiras do CEE/SP. Porém, a não socialização dos referentes sujeitos acerca da área de atuação, atualização do currículo de produções acadêmicas, dentre outros elementos, suscita indagação, tendo em vista o caráter público do órgão. Questionamos, também, acerca da nomeação dos membros do conselho e suas linhas de atuação. Uma possível leitura de se fazer é que não há

⁶¹ A Plataforma Lattes nos fornece dados dos pesquisadores desde que inserido o nome completo dos mesmos. Mantivemos os nomes tais quais como aparecem no site oficial do CEE/SP partindo do pressuposto de que seria a maneira como qualquer cidadão acessaria ao website e poderia investigar ou aprofundar acerca da linha de pesquisa dos integrantes do Conselho. Dado aos limites da pesquisa e devido a composição dos integrantes do CEE/SP não ser o objeto do presente trabalho, não consideramos os nomes completos para a busca (apenas o que era informado no site). Por exemplo: “Rose Neubauer” (em que na Plataforma, desta forma, não constou nenhum resultado) apresentaria, caso seu nome completo fosse fornecido (Teresa Roserley Neubauer da Silva). A Plataforma Lattes apresentaria o resultado de sua área de atuação: “Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas educacionais, ensino de 1º grau, brasil e política educacional” (atualizado em 2010).

nenhum especialista na área de formação de professores que defenda uma Educação contrária à tendência neoliberal.

No que se refere à configuração geral das Deliberações do CEE/SP (nº 111/2012, nº 126/2014 e nº 154/2017), tabulamos o Quadro 3 para caracterizar algumas modificações no decorrer dos anos.

Quadro 3 – Deliberações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP)

nº 111/2012	nº 126/2014	nº 154/2017
<p>Fixa <u>Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes</u> para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.</p>	<p>Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. (apesar da tensão, o documento foi elaborado com maior participação das universidades públicas).</p>	<p>Dispõe sobre <u>alteração por meio de nova redação da Deliberação CEE nº 111/2012</u>; considerando as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015, <u>fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes</u>.</p>
<p>Art. 4º - A <u>carga total</u> dos cursos de formação terá no <u>mínimo 3.200</u> para o Curso de Pedagogia e 2.800 horas para o Curso Normal Superior, distribuídas: I - <u>800</u> horas para formação científico-cultural; II - <u>1.600</u> horas para formação didático-pedagógica específica para a EI e EF – AI; III - <u>400</u> horas para estágio supervisionado; IV - <u>400</u> horas do Curso de Pedagogia para a <u>formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006</u>.</p>		<p>Art. 4º - A <u>carga total</u> dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no <u>mínimo 3.200</u> horas, distribuídas: I - <u>600</u> horas dedicadas à <u>revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e médio</u>; II - <u>1.400</u> horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a <u>transposição didática</u> ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos; III - <u>400</u> horas de prática como componente curricular (PCC) adicionadas às 1.400 horas do item anterior e <u>distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor</u>; IV - <u>400</u> horas para estágio supervisionado; V - <u>400</u> horas para <u>formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2006</u>.</p>

Continua...

Continuação

nº 111/2012	nº 126/2014	nº 154/2017
<p>Art. 5º - A <u>formação científico-cultural</u> tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na EI e EF – AI e incluirá no currículo: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs); Artes.</p>	<p>Art. 5º - A <u>formação científico-cultural</u>...</p> <p>VII – ampliação e enriquecimento geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com <u>linguagens culturais, artísticas, corporais e científicas</u>, indispensáveis para o trabalho em sala de aula.</p>	<p>Art. 5º - As 600 horas de que trata sobre os <u>objetos de conhecimento, que têm por finalidade ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular</u> para EI e EF – AI e incluirá no currículo: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs); Artes.</p>
<p>Art. 6º - A <u>formação didático-pedagógica</u> compreende um corpo de <u>conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos</u> com o objetivo de garantir <u>competências especificamente voltadas para a prática</u> da docência e da gestão do ensino [...] com <u>domínio</u> [...] e IX - <u>conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar</u> realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.</p>	<p>Art. 6º</p> <p>V - domínio dos <u>fundamentos da Didática</u> e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos.</p> <p>(neste artigo, alguns conceitos são mais valorizados, a exemplo da Didática, que na Del. nº 111/2012 era considerada de modo instrumental, apenas como metodologia e não como campo epistemológico).</p>	<p>Art. 6º - As 1.400 horas de que trata o inciso II do artigo 4º compreendem um <u>corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos</u> com o <u>objetivo de garantir competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino</u>:</p> <p>V - <u>domínio</u> dos fundamentos da Didática [...]</p> <p>c) a constituição de <u>habilidades</u> para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos;</p> <p>e) <u>competências</u> para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa;</p> <p>VI - conhecimento das <u>Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas</u> [...].</p> <p>IX - <u>conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar</u> [...].</p>

Conclusão

nº 111/2012	nº 126/2014	nº 154/2017
<p>Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir no mínimo:</p> <p>I - 200 horas de estágio na escola [...];</p> <p>II - 200 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino [...].</p>		<p>Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório deverá <u>ter projeto próprio</u> e incluir no mínimo:</p> <p>I - 200 horas de estágio na escola, <u>em sala de aula</u> [...];</p> <p>II - 200 horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola [...].</p>
<p>Art. 9º- A <u>formação científico-cultural</u> incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para:</p> <p>I - <u>práticas de leitura e de escrita em língua portuguesa</u>, [...].</p>		<p>Art. 9º - As 200 horas do Inciso I do Artigo 8º incluirão:</p> <p>I - <u>revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que serão objeto de ensino do futuro docente</u>;</p> <p>II - <u>estudos da Língua Portuguesa</u> [...].</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O quadro 3 demonstra as complementações das diretrizes curriculares do CEE/SP no que concerne às diretrizes oriundas das resoluções do CNE, haja vista que o CEE/SP considera que os documentos federais não deram conta de oferecer diretivas para os cursos de Licenciaturas.

A próxima seção apresenta o percurso metodológico do trabalho para que fosse possível a exploração dos dados de acordo com nossa abordagem teórica.

3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

A concepção filosófica da presente investigação se alicerça no materialismo histórico-dialético⁶² devido ao caráter multifacetado do objeto de estudo. Para tal, faz-se necessária a visão de conjunto para compreender determinado objeto. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 127): “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”.

O método de abordagem da pesquisa fundamentado pela lógica dialética⁶³ exige que se tome o objeto em seu movimento, inserido em seu contexto⁶⁴ sócio-histórico tendo em vista que a luta dos contraditórios é o conteúdo do processo de desenvolvimento do objeto.

Uma vez que o método histórico dialético implica a contradição, Konder (1981, p. 143) salienta: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”, o pensamento dialético é que permite identificarmos as contradições das partes que compõem uma totalidade. Ao estabelecer esse princípio mediante o contexto atual das políticas educacionais (contingências contextuais em que foram produzidas), é possível a reflexão acerca da formação de professores e suas múltiplas determinações, haja vista que as partes não podem ser compreendidas isoladamente, sem levar em consideração a conexão dessas partes e o contexto em que esteja situada.

Em coerência com essa corrente filosófica, ao abordar a especificidade da pesquisa educacional, Saviani (2017a, p. 15) afirma:

[...] não se pode perder de vista as relações entre prática educacional e prática social global, impulsionando-se reciprocamente num processo em que as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem.

Nesse sentido, a possibilidade de flexibilização no plano de trabalho conduz a especificidades⁶⁵ dos pesquisadores qualitativos tendo em vista que a forma de procederem é

⁶² Dinamismo do processo histórico marcado por contradições e conflitos.

⁶³ O método dialético “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

⁶⁴ Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança.

⁶⁵ Ainda que a investigação implique, de modo geral, a recolha e análise sistemática dos dados.

baseada em hipóteses teóricas e na maneira de recolha dos dados (neste trabalho, análise de documentos). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 83), o processo de exploração dos dados, ou seja, da recolha sistemática de informações, fornece “[...] os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes”.

Haja vista que a função da metodologia é adaptar os métodos e a natureza dos dados ao objeto de pesquisa, a investigação qualitativa em Educação⁶⁶ assume muitas formas e é conduzida em diversos contextos. Tendo em conta que a ciência “é uma instituição cultural que se dedica a adquirir o saber o mais válido possível sobre os fenômenos do mundo” (GIORGI, 2014, p. 404) e que, para ser científico⁶⁷, o saber deve possuir quatro características (ser sistemático, metódico, geral e crítico).

O mote da presente investigação foi compreender os desdobramentos das orientações políticas na estrutura dos cursos de Pedagogia, ou seja, a pesquisa teve como questão fundante refletir sobre as decorrências dos meios legais do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) nos cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo (projetos pedagógicos dos cursos).

Não obstante as inquietações diante da maneira instrumental com que os documentos oficiais definem a organização curricular do curso de Pedagogia, há o discernimento de que esse aparente e possível objetivo particular não deve interferir na análise dos dados, apesar da dimensão política da pesquisa. No entanto, debruçamo-nos nas implicações dessas normativas dos cursos de Pedagogia, cientes de que a investigação tem sempre consequências políticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de que a perspectiva particular de quem investiga precisa ser sistematicamente esclarecida por um máximo de informações pertinentes sobre o seu objeto de estudo, posto que: “[...] a pesquisa qualitativa, julgando esse esvaziamento impossível [da subjetividade do pesquisador], insiste, antes, em uma tomada de consciência e em uma documentação sistemática do efeito dessa subjetividade sobre a evolução da pesquisa” (LAPERRIÈRE, 2014, p. 414).

Tendo em vista que a pesquisa nas ciências humanas é deveras reflexiva, salientamos que a análise de um pesquisador se dá a partir de seus conhecimentos formais e de suas investigações teóricas. Segundo Konder (1981), mudança e permanência são categorias reflexivas que nos conduzem a compreensão de que o movimento da História é marcado por

⁶⁶ O desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa tornou-se aparente no final dos anos 1960 (por meio de agências federais de financiamento) sob a influência inicial dos levantamentos sociais da época. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os sociólogos de Chicago assumiram uma abordagem interacionista relativamente à investigação, enfatizando a natureza social e interativa da realidade.

⁶⁷ Segundo Bogdan e Biklen (1994), a atitude científica implica um escrutínio empírico, rigoroso e sistemático que se baseia em dados e o investigador deve ter por objetivo recolher e analisar os dados coletados.

superações dialéticas, posto que “em todas as grandes mudanças há uma negação mas ao mesmo tempo uma preservação [...] daquilo que tinha estabelecido antes” (KONDER, 1981, p. 170).

Desse modo, a investigação insere-se no campo da formação de professores e teve como objetivo geral compreender o processo de reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo mediante os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos e decorrente dos documentos oficiais do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP). Assim, os objetivos específicos configuraram-se em: Identificar as relações dos documentos do CEE/SP com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) (BRASIL, 2006) e com 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 (Resolução CNE/CP nº 2/2015); Analisar a organização dos cursos de Pedagogia públicos estaduais do Estado de São Paulo no que se refere à configuração das normativas do CEE/SP (Deliberações nº 111/2012; 126/2014 e 154/2017 e as Indicações: nº 112/2012; 127/2014 e 160/2017) a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; Debater acerca das implicações dessas reestruturações curriculares nos cursos de Pedagogia públicos estaduais.

Tendo em vista que analisar os cursos de Pedagogia do país seria inviável em virtude dos limites da pesquisa, o critério de escolha dos cursos públicos estaduais do Estado de São Paulo foi para reduzir o universo da investigação em uma amostra viável para um olhar mais aprofundado das implicações das normativas nos Projetos Pedagógicos desses cursos.

As informações relacionadas aos cursos de Pedagogia públicos estaduais foram extraídas da única base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino (Cadastro no *website* e-MEC⁶⁸ (BRASIL, 2017) de Instituições e Cursos de ES). Os dados desse cadastro⁶⁹ estão em conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de ES, editados com base nos processos regulatórios competentes – Portaria Normativa MEC nº 40/2007.

O percurso na base de dados oficial do MEC foi realizado por meio de busca avançada com a seguinte sequência-rastreio: curso de Graduação; especificação do curso: Pedagogia - pesquisa exata; área OCDE: área geral - Educação; área específica: formação de professor e ciências da Educação; área detalhada: formação de professor e ciências da Educação (cursos

⁶⁸ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>.

⁶⁹ É facultado à IES pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC (BRASIL, 2017). Entretanto, as informações relacionadas às IES são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições.

gerais); unidade federativa - UF: São Paulo - SP; gratuidade do curso: Sim; modalidade: Presencial; situação: Em atividade.

O resultado obtido por meio dessa busca apresentou três nomes de IES públicas estaduais que abarcam nove cursos, sendo: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP) (campus: Ribeirão Preto, São Paulo); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (campus: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto). A partir desse recorte de cursos, mapeamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) para confrontá-los com os documentos oficiais e, assim, constituir o *corpus* da pesquisa.

De acordo com Cellard (2014), o *corpus* é a coletânea de documentos analisados pela pesquisa, ou seja, o levantamento bibliográfico o qual dá um suporte para a análise dos dados para que se aproprie da ideia do autor.

A experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudos análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição desse *corpus* [...]. De resto, a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns pressupostos iniciais (CELLARD, 2014, p. 298).

Em relação ao conceito de *corpus*, Bardin (2016, p. 126) também contribui: é “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Ao se considerar que a pesquisa já se inicia no processo de recolha dos dados, compreende-se que o momento de exploração da literatura pode ocorrer em paralelo à investigação, de modo que “[...] a leitura da bibliografia substantiva sobre a área que está a estudar contribuirá mais significativamente para a análise” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 215). Os autores acrescentam que a leitura de material menos circunscrito ao tema também pode colaborar para a análise dos dados, haja vista que é possível conhecer como outros investigadores⁷⁰ trabalham os seus dados – o que justifica o mapeamento de produções em bases de dados realizado para a presente pesquisa.

“É comum que os postulados mais interessantes apareçam mais tarde, durante a coleta de dados, com a condição de que o pesquisador trabalhe seus dados, manipule-os, conheça-os,

⁷⁰ “As diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 231).

analise-os, e combine trabalho prático de coleta-tratamento-análise dos dados e reflexão teórica” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 138).

Ao abordarem o delineamento da pesquisa qualitativa para além do aspecto metodológico, os autores também destacam a compreensão da problemática que inspira o investigador cuja tessitura teórico-investigativa se inicia já na coleta das informações. Desse modo, coadunamos com a visão dos autores: “[...] o pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la; ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 127).

Vários fatores influem na escolha e elaboração do delineamento de pesquisa. A pesquisa pode visar à exploração, à descrição, ou à verificação; ela pode ser realizada em um meio que se preste à experimentação, ou, ao contrário, em um local que o pesquisador não pode controlar. O delineamento variará, portanto, não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também segundo as possibilidades e os limites nos quais esta se desenvolve (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 128).

Sendo assim, uma vez que o esboço da pesquisa está atrelado às escolhas do pesquisador, a análise teve como ponto de partida a inquietação proporcionada pelo acesso aos dados do Relatório Técnico⁷¹ oriundo de uma investigação⁷² do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Educadores (GEPEFE/FE-USP) o qual realizou um mapeamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (em sua totalidade – modalidade presencial). Segundo o relatório,

Os conhecimentos relacionados à docência (formação profissional específica) disputam lugar no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia com outros blocos de conhecimentos por meio dos quais se pretende supostamente garantir também a formação do Pedagogo generalista [logo, professor polivalente], ou seja, daquele que poderá atuar como professor, gestor e pesquisador e nas outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos, como, por exemplo, nos contextos não-escolares. Essa realidade limita, por um lado, o potencial do curso de Pedagogia como um espaço de aquisição dos saberes específicos da docência e de constituição da identidade do professor e, por outro, compromete a formação do pedagogo escolar, realizada atualmente de maneira aligeirada e superficial nos cursos de Pedagogia, por meio de um restrito conjunto de disciplinas [voltadas para a formação docente e as especificidades de cada área]. Tal processo tem

⁷¹ Processo: 401675/2011- 4; Edital nº 7/2011 – Coordenação: Dra. Selma Garrido Pimenta e Dr. José Cerchi Fusari (GEPEFE/FEUSP).

⁷² Pesquisa educacional financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo” sob coordenação da Dra. Selma Garrido Pimenta (Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, FE-USP, pesquisadora do GEPEFE).

comprometido significativamente a qualidade da formação dos professores e, consequentemente, da Educação Básica no país, especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 6).

Ao conceber o processo de ensino e aprendizagem enquanto núcleo básico do trabalho docente, com base nos dados do Relatório Técnico da pesquisa educacional do GEPEFE/FE-USP e, também, das determinações legais do CEE/SP, indagamo-nos⁷³ se os cursos de Pedagogia investem em uma sólida formação teórica⁷⁴ (uma das dimensões do problema que pretendíamos investigar tendo em vista o caráter instrumental desses documentos) nos campos que constituem os saberes da docência, pois a mesma precisa ser valorizada enquanto atividade intelectual, crítica e reflexiva.

Ainda que a investigação sobre as políticas sociais e organizacionais (curriculares) possa apresentar diversas facetas, as características da pesquisa qualitativa fazem com que ela traga uma contribuição consubstancial à pesquisa sobre essas políticas tendo em vista sua “[...] capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; sua capacidade de formular proposições ligadas à ação e à prática” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2014, p. 132).

A pesquisa qualitativa⁷⁵ abrange uma pluralidade de pontos de visão epistemológicos e teóricos e, também, pressupõe uma variedade de técnicas⁷⁶ as quais implicam uma abordagem interpretativa⁷⁷. Diante dessas considerações, o percurso⁷⁸ da investigação consistiu em: delineamento do objeto de pesquisa (por intermédio de pesquisa documental); estudos dos referenciais teóricos e metodológicos para aprofundamento da temática que oferecesse suporte para a interpretação e análise dos dados; levantamento bibliográfico para suporte da análise dos dados (do *corpus* amostral); revisão da literatura (mapeamento crítico) relacionada à política de formação docente (rastreamento em bases de dados); busca dos documentos do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) por meio de um levantamento e exame das informações disponíveis no

⁷³ Deslauriers e Kérisit (2014) apresentam a concepção de objeto de pesquisa enquanto uma lacuna que é preciso preencher; um objeto de preocupação ou curiosidade o qual “[...] o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta [no contexto em que o problema se apresenta]” (p. 132).

⁷⁴ Ou se sucumbem às exigências das Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP).

⁷⁵ De acordo com Pires (2014), a pesquisa qualitativa se caracteriza, em geral, por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação; por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos – difíceis de apreender; por sua possibilidade de englobar dados heterogêneos; de combinar diferentes técnicas de coletas de dados.

⁷⁶ Consoante com Laperrière (2014), ao se apreciar os delineamentos de análise nos métodos qualitativos, partimos do pressuposto de que o que importa é a pertinência metodológica das combinações de análise em relação ao conjunto do procedimento metodológico considerado e o objeto de pesquisa.

⁷⁷ Porém com objetividade, ou seja, distanciamento do pesquisador em relação aos seus valores a ao objeto de estudo. Fato de dar “[...] peso igual a toda informação que se recolhe ou de não assumir nenhum ponto de vista particular quando se conduz a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 295).

⁷⁸ Plano de investigação que antecede a análise do conteúdo dos dados (FRANCO, 2007).

website do mesmo. A busca pelos registros oficiais tem por propósito entender como e em quais circunstâncias esses documentos foram elaborados.

Longe de postular que uma racionalidade preside à ação social, o procedimento qualitativo busca, antes, tornar compreensível o que parece incoerente, inesperado, ou complexo na prática social, permanecendo atento à construção social dos fenômenos e ao caráter arbitrário e relativo das categorias de percepção dos problemas. Assim, alguns atribuem à pesquisa qualitativa um papel de ‘esclarecimento’ (*enlightenment*), no sentido de que ela contribui indiretamente para a discussão democrática pela ampliação e diversidade das perspectivas e dos pontos de vista (GROULX, 2014, p. 108).

Consideramos relevante a elucidação do que as normativas podem acarretar a fim de que se compreenda a organização dos cursos de Pedagogia. Buscamos um equilíbrio entre os enquadramentos teóricos e metodológicos (bases teóricas) possíveis para a investigação a fim de que fosse viável a construção do objeto tendo em vista que o mesmo foi selecionado a partir de alguns aspectos da realidade (e não de sua totalidade posto que são os cursos públicos estaduais do Estado de SP).

Segundo Pires (2014, p. 66), “[...] a noção de objeto construído reconhece a parte de teoria, de seleção e de simplificação que compete à ciência”, no entanto, salientamos que a suposta “deformação” da realidade por meio do objeto construído não pressupõe a deformação da verdade – por isso o rigor metodológico.

Diante do esforço de objetivação para que os critérios de cientificidade da pesquisa qualitativa fossem verificados, sentimos a necessidade de uma contextualização crítica do percurso histórico⁷⁹ do curso de Pedagogia, desde a sua criação, para compreendermos os desdobramentos das políticas públicas atuais (método histórico). Julgamos necessário um aprofundamento da historicidade do processo de construção legal do curso de Pedagogia para que fosse possível a compreensão da organização curricular desses cursos, bem como a investigação da maneira pela qual ocorre a formação profissional docente em meio ao espectro de disciplinas oferecidas nesses cursos, os quais precisam se adequar às deliberações do CEE/SP.

Durante o percurso metodológico, a presente pesquisa de cunho qualitativo se pautou, também, no levantamento bibliográfico⁸⁰ que oferecesse amparo teórico para o procedimento de tratamento da informação oriunda dos documentos por meio da pesquisa documental⁸¹

⁷⁹ Subseção 1.1 do presente trabalho.

⁸⁰ Instrumento que contribui para a construção do objeto de pesquisa e elucidação da análise dos dados.

⁸¹ De acordo com Bardin (2016), consideramos no presente trabalho a pesquisa documental enquanto um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original. Enquanto

(técnica categorial ou temática a qual está intimamente ligada à Análise de Conteúdo), bem como de uma revisão da literatura relacionada à formação profissional docente e às políticas curriculares do curso de Pedagogia (tema mais amplo do que o objeto desta investigação).

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 148).

No decorrer da investigação, foi possível verificar a relevância da pesquisa bibliográfica para o delineamento da pesquisa, no sentido do suporte teórico das obras para a análise dos dados uma vez que propiciou um aprofundamento teórico em bibliografias específicas da área de interesse (políticas curriculares, formação de professores e o curso de Pedagogia).

O *corpus* da pesquisa constituiu-se das normativas do CEE/SP e dos PPCs de nove cursos de Pedagogia públicos estaduais (São Paulo), sendo: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP) (campus: Ribeirão Preto, São Paulo); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (campus: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto). Nesse sentido, consideramos pertinente trabalhar com a unidade de análise (YIN, 2001) – estudo de casos múltiplos (uma vez que esses cursos representam um recorte – e não o universo total de cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo).

Acerca das possibilidades de se trabalhar com estudo de caso, Alves-Mazzotti (2006, p. 646) discorre que o “pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos”.

De acordo com Yin (2001), o estudo de casos múltiplos é um método, uma ferramenta de pesquisa), que também é usado como etapa exploratória na pesquisa, pois sempre busca tanto o que é comum quanto o que é particular em cada estudo. “Caso” no sentido de que seja “uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (YIN, 2001, p. 650).

tratamento da informação contida nesses documentos, a análise documental tem por objetivo obter o máximo de informação com o máximo de pertinência (material de análise e referencial teórico definido). A análise documental faz-se, dentre outras, pela análise categórica temática (divisão em categorias segundo o critério da analogia) – uma das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Yin (2001) sugere, enquanto técnica analítica, criar uma matriz de categorias e dispor as evidências (dados) dentro dessas categorias. “Nessa modalidade de investigação predominam questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas” (p. 643). O autor acrescenta que a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, por isso consideramos pertinente essa estratégia para a presente pesquisa.

Conforme Bardin (2016), as diferentes fases da Análise de Conteúdo organizam-se em três polos cronológicos: 1) a pré-análise – fase de organização para posterior sistematização dos dados; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase de pré-análise se deu pela definição dos documentos a serem submetidos à análise (seleção das Deliberações e Indicações do CEE/SP); delineamento dos objetivos; elaboração de indicadores que fundamentassem as inferências; e definição dos referenciais teórico-metodológicos. A fase 2, de exploração do material, ocorreu em paralelo com a fase 3, tratamento dos dados. O contato com os documentos a serem analisados permitiu alinhá-los ao objeto de estudo da pesquisa, bem como buscar compreender as condições sociais e políticas contidas nos textos.

O campo de sistematização para a análise do conteúdo dos documentos (FRANCO, 2007), enquanto procedimento de pesquisa, deu-se pela leitura e destaque dos pontos, nos documentos oficiais, que provocaram inquietação, tendo em vista as condições contextuais em que essas normativas foram produzidas. De acordo com a autora, a mensagem socialmente construída expressa significado e sentido (a semântica nos ajuda a interpretá-los).

A construção do objeto é uma escolha política conforme define a pertinência das escolhas do mesmo e das técnicas de análise⁸². Essa dimensão política ocorre por conta da seleção pretendida pelos dados e sua análise teórica e metodológica. Partindo desse pressuposto, o estudo foi organizado segundo as seguintes etapas metodológicas (métodos de procedimentos): coleta dos dados; organização; e análise dos dados.

3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para se ponderar acerca da validade dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, da capacidade dos instrumentos de trazer as informações desejadas e a eficácia dos mesmos, o critério de escolha para o aprofundamento do estudo foi averiguar as Deliberações e Indicações

⁸² Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232), “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto”.

do CEE/SP⁸³, bem como dos PPCs, para que fosse possível a análise das implicações das normativas nos cursos de Pedagogia.

A coleta de dados deve ser realizada até a sua saturação⁸⁴, ou seja, até que nenhum dado novo venha a modificar a teoria construída. Bogdan e Biklen (1994, p. 96, destaques dos autores) também abordam o conceito de saturação de dados:

Nesta forma de abordagem (e, em certa medida, ajustando as etapas do estudo ao tempo que para ele dispõe), os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por *saturação dos dados*, o ponto de recolha dos dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante. Evidentemente que quanto mais tempo se mantiver no mesmo trabalho mais informação acumula, mas o que se verifica é que se atingiu um ponto em que a aquisição de informação é mínima.

No trabalho, percebemos esse processo de saturação dos dados no percurso do mapeamento de produções científicas acerca das políticas curriculares para a formação de professores. Apesar de terem sido estabelecidos critérios de busca em base de dados que não enviassem o levantamento, em um dado momento, depreendemos que o debate em torno dessa temática estava saturado (caminhava para a mesma perspectiva).

A revisão da literatura integrou o percurso inicial do trabalho cujo mapeamento do campo de estudo teve caráter exploratório⁸⁵ a fim de abarcar uma perspectiva global acerca da temática (mapeamento da produção acadêmica), uma vez que a revisão está circunscrita a responder uma pergunta (questão orientadora) mas não a problemática do projeto, ou seja, o estudo sistematizado da vasta produção científica propõe um aprofundamento (sobre quais aspectos já foram abordados relacionados ao tema).

[...] a revisão da literatura destina-se a mapear o campo, de modo a permitir explorar, ou compreender em profundidade, um determinado tema e o conhecimento sobre ele existente. Dominar uma área implica compreender a sua história e a sua epistemologia, conhecer as principais teorias, conceitos, ideias (aceites e refutadas), tendências, evidências, autores de referência, métodos de investigação e locais de publicação (CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010, p. 28).

⁸³ Os documentos escolhidos para o trabalho consistiram em textos escritos e públicos, os quais foram pertinentes por sua credibilidade, representatividade e legitimidade.

⁸⁴ Conceito desenvolvido por Laperrière (2014).

⁸⁵ Em conjunto com o levantamento bibliográfico, tendo em vista que na área educacional as produções científicas também tomam forma em obras publicadas em livros.

Nessa perspectiva, a revisão da literatura é parte importante da investigação pois o seu propósito é proporcionar um contexto e justificativa para o trabalho de pesquisa, ou seja, ela contribui para situar o trabalho dentro de uma grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. Estas possibilidades que a revisão da literatura oferece coadunam com as pretensões de análise dos dados da pesquisa, tendo em vista o amparo em trabalhos anteriores que se debruçaram sobre objetos de pesquisa semelhantes ou comparáveis e que seja possível explicitar o que aproxima ou distingue o trabalho dessas correntes de pensamento.

Deslauriers e Kérisit (2014, p. 134) apontam:

Não importa que o objeto de pesquisa derive de um interesse pessoal do pesquisador, ou que ele resulte de acidentes biográficos, ou que ele provenha de um movimento crítico que tenta encontrar seu lugar num embate social ou político, ou ainda, que ele situe na junção de interesses das redes (políticas, econômicas e sociais) que envolvem o pesquisador, esse objeto será, primordialmente, um objeto negociado, que depende, ao mesmo tempo, de circunstâncias particulares e de fatores estruturais.

Este contraponto é importante, tendo em vista que os referenciais teóricos desta pesquisa encaminham suas reflexões com base em um posicionamento crítico, no qual se discorda de uma determinada perspectiva de formação de professores pautada em uma lógica instrumentalizada da profissão.

Os contributos científicos que podem derivar da revisão da literatura podem ser conceituais, instrumentais bem como estão interligados por uma coesão e constância temática que podem acrescentar para reflexões acerca da temática da pesquisa.

Em paralelo à proposta de análise dos dados oriundos dos PPCs de Pedagogia no Estado de São Paulo (públicos estaduais), realizamos um levantamento das produções que abordavam a temática para analisar os dados à luz de referenciais teóricos que pudessem auxiliar na problemática da pesquisa, bem como explorar o processo sócio-histórico de construção legal do curso de Pedagogia e, associadamente, debruçar sobre dispositivos legais do CEE/SP.

Ao realizar interpretações, faz-se necessário que o pesquisador possua uma base teórica para as fazer. Sendo a Educação um tema complexo, esta pesquisa não se limitou à mensuração e apresentação dos dados coletados, posto que se propôs a analisá-los⁸⁶ à luz das políticas,

⁸⁶ Segundo Bardin (2016, p. 133), “é necessário existir um elo entre os dados e o referencial teórico tendo em vista que tratar o material é transformar os dados brutos do texto em dados organizados para atingir uma representação do conteúdo suscetível de esclarecer o pesquisador acerca das características do texto”.

legislações e referenciais teóricos⁸⁷ relativos à formação profissional docente no contexto da atualidade.

Pretendemos o rigor da investigação por meio da ligação estabelecida entre as interpretações teóricas e os dados de modo que fosse verificada explicitamente a influência do processo de pesquisa e do seu respectivo contexto (na orientação da coleta e análise dos dados) bem como quais as estratégias utilizadas para tal procedimento metodológico. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

3.2 ESTRATÉGIA, PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DOS DADOS: UM PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO COM OS DOCUMENTOS

Em razão da consideração de que as técnicas de pesquisa se complementam no levantamento e análise dos dados, o desenrolar do processo inicial de organização dos dados foi facultado pela consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudos análogos e por meio da sondagem do relatório da pesquisa iniciada pelo GEPEFE/USP, para que se suscitasse a investigação pela temática da formação profissional docente e políticas curriculares.

Partindo do pressuposto de que, quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema de investigação melhor estará apto a construir o seu objeto de pesquisa, também nos debruçamos sobre um levantamento bibliográfico para a delimitação progressiva do objeto, posto que a revisão bibliográfica leva a escolher a fundamentação teórica. “[...] Esse procedimento exige do pesquisador não apenas um aprofundamento de seu campo de investigação, mas também um conhecimento dos campos conexos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 142).

Ao realizar a pesquisa bibliográfica⁸⁸, a qual permanece, de certo modo, no decorrer de todo o trabalho, seguimos a estratégia de delineamento da pesquisa com as seguintes etapas sugeridas por Prodanov e Freitas (2013): escolha do tema; levantamento bibliográfico

⁸⁷ “Quando referiu-se a ‘orientação teórica’ ou a ‘perspectiva teórica’, fala-se de um modo de entendimento do mundo [...]. Seja explícita ou não, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. [...] A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52).

⁸⁸ “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

preliminar; busca das fontes; leitura do material (livros, em sua maioria); fichamento; organização lógica do assunto; redação do texto.

Uma *primeira leitura*, quer seja flutuante – leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias [para posterior análise sistemática dos dados] (BARDIN, 2016, p. 75, destaques da autora).

Isto posto, definidos os objetivos da pesquisa, bem como delineado o referencial teórico, foram realizadas leituras flutuantes de produções científicas (em sua maioria livros) para posteriormente organizar e sistematizar as ideias. Visando verificar⁸⁹ o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nas IES públicas estaduais, a abordagem qualitativa apresentou-se, também, como caminho adequado tendo em vista a natureza do problema a ser investigado, os objetivos do estudo, a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência dos níveis da pesquisa (tratamento do texto; operação de análise – categorização; análise dos dados obtidos).

É necessário explanar que a pesquisa documental difere da Análise de Conteúdo (AC). A primeira é feita pela análise categórica temática por meio da recolha de informação necessária (tratamento prévio dos dados) e é uma das técnicas da AC. Já a segunda, a AC propriamente dita, é um instrumento metodológico que implica a construção de categorias para análise dos dados.

Uma vez que escolhemos trabalhar com documentos oficiais (PPCs dos cursos de Pedagogia; Resoluções e Pareceres do CNE e Deliberações e Indicações CEE/SP); levantamento bibliográfico e bases de dados, consideramos que a AC – conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 2016) – era adequada para propiciar um detalhamento deste *corpus*.

De acordo com a autora, a AC é um conjunto de instrumentos metodológicos (de técnicas de análise das comunicações) no qual se propõe obter, mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (que se aplicam a discursos),

⁸⁹ Com base na pesquisa documental enquanto técnica de levantamento de dados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.

indicadores que permitam a inferência⁹⁰ de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2016, p. 45, destaques da autora).

Esse desejo de ir além das aparências por meio de uma atitude interpretativa⁹¹ é sustentado por processos técnicos de validação e de construção teórica para a análise. Para tal, existem algumas determinações que precisam ser consideradas para a fragmentação do material a ser trabalhado em categorias (recorte do texto em unidades comparáveis). Uma delas é a delimitação em unidades de contexto a fim de se caracterizar os dados que se relacionam. Essas indicações permitem que compreendamos a significação dos itens obtidos, recolocando-os no seu contexto.

Esta [análise categorial] pretende tomar em consideração a totalidade de um 'texto', passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade [...]. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2016, p. 42, destaques da autora).

De acordo com Bardin (2016), a análise categorial atua mediante operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos,

⁹⁰ Inferir: extrair uma consequência. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência [para posteriores relações que os elementos/mensagens mantêm entre si], [...] toma-se consciência de que, a partir dos resultados de análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações [verificar a implicação do político nos discursos, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos] (BARDIN, 2016, p. 27).

⁹¹ Ao passo que se espera compreender o sentido da comunicação, busca-se, também, outros sentidos possíveis que figuram em segundo plano na mensagem.

para posterior junção com base em inferências/interpretações. Na análise preliminar, trabalhamos com o sistema de categorias, o qual se constitui pela classificação das unidades de significação. Para o tratamento da pesquisa, optamos pela análise temática⁹² dos referentes legais do CEE/SP e PPCs de Pedagogia públicos estaduais (São Paulo).

Uma vez que os dados são tratados por meio de uma interpretação controlada – a inferência – torna-se caro explicitar o que seja esse conceito tendo em vista que as mensagens tentam captar o leitor, a fim de melhor agir sobre ele. Partimos desse pressuposto para a exploração dos documentos normativos do CEE/SP (enquanto referencial) para a análise dos PPCs.

Isto posto, delineamos a análise com base nas normativas legais do CEE/SP para tentar compreender suas implicações na reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia (públicos estaduais – SP), mediante os PPCs, uma vez que nos discursos políticos são suscetíveis de veicular uma ideologia (retórica), ou seja, uma ideia dominante que acarreta implicações para os cursos de Pedagogia.

No trabalho, um dos procedimentos de análise se deu por meio do estudo dos documentos legais disponíveis (Deliberações e Indicações do CEE/SP e Resoluções e Pareceres do CNE) e, também, da consulta da literatura mais geral a qual abrange a temática da política para a formação de professores. No momento de análise dos dados da presente investigação, foi utilizado o referencial teórico metodológico de Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

Nesse sentido, a análise constituiu-se durante o processo de refinamento da busca, tendo em vista que a pesquisa e os delineamentos dos objetos se construíram na medida em que a pesquisa prosseguiu, uma vez que as ideias têm de ser fundamentadas com os dados.

As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica [a escolha – do tema, do

⁹² A análise temática permite a relativização, mostra as constâncias, as semelhanças e as regularidades dos núcleos de sentido.

problema de pesquisa, da orientação teórica, da abordagem metodológica, da fundamentação – depende do pesquisador] (CELLARD, 2014, p. 304, destaque nosso).

Sendo assim, uma vez que o quadro teórico deriva da posição teórica do pesquisador, os dados, nesta interpelação, não foram obtidos para confrontar uma hipótese preestabelecida e sim para construir um cenário com base no aprofundamento⁹³ da análise dos dados relacionando aos PPCs e, assim, refletir sobre como se dá essa profissionalidade nos cursos de Pedagogia – tendo em vista que a “etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 140).

Ou seja, questionamos acerca de qual a contribuição do curso de Pedagogia para a formação docente, uma vez que sua organização curricular deve seguir as normatizações do CEE/SP – maneira com que os cursos de Pedagogia públicos estaduais de São Paulo estão organizando suas matrizes curriculares por meio de seus PPCs para se adequarem às aspirações legais do Conselho.

As categorias de análise foram definidas *a posteriori* haja vista que “[...] o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria” (FRANCO, 2007, p. 62) e foi utilizado um princípio organizatório em que o eixo central (PPCs de Pedagogia públicos estaduais) bifurcou-se em categorias temáticas.

Desse modo, buscamos os PPCs por meio dos *websites* institucionais para uma leitura sistematizada a fim de suscitar inferências acerca da maneira como os cursos públicos estaduais se posicionam acerca das adequações para as Deliberações do CEE/SP.

Para indicar o objetivo com que os dados analisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foram utilizados, partimos das seguintes questões orientadoras: há latência do discurso manifestado pelos documentos (palavras pelas quais a realidade se revela)?; em que medida o discurso político é persuasivo (máscara da intenção)?; há incoerência entre os documentos oficiais e a formação profissional no curso de Pedagogia?; perpassam ideologias normativas?; quais temas estão presentes (assuntos abordados)?; qual o conteúdo do discurso?; qual a base dos PPCs que orienta a formação do licenciado em Pedagogia?; quem valida o conhecimento – apenas o CEE/SP?

⁹³ “Isso explica que, quando destes procedimentos de ‘leituras sistemáticas’ – mas não ainda sistematizadas-, há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico [...] que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, quadros, matrizes, modelos)” (BARDIN, 2016, p. 36).

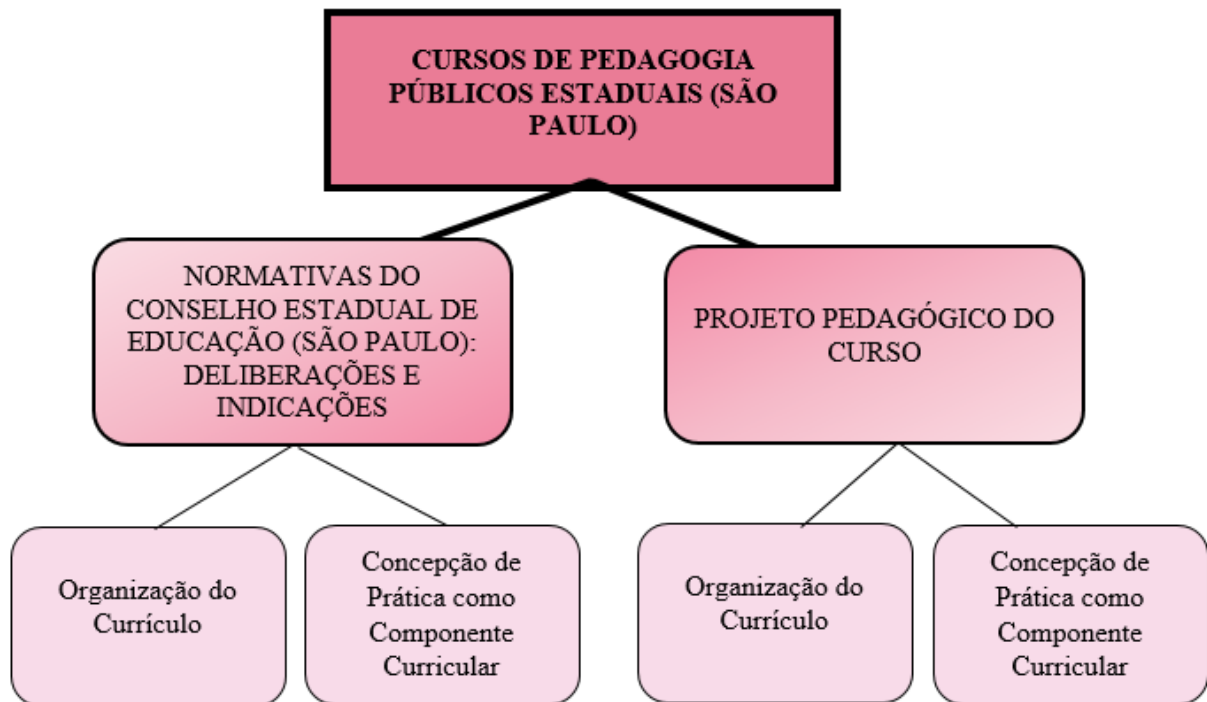
De modo geral, esses questionamentos assumem perspectiva crítica acerca da maneira com que as normativas (Deliberações e Indicações do CEE/SP) determinam a reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, os quais se materializam nas instituições e nos PPCs e apresentam determinadas especificidades mediante seus respectivos planos de formação pedagógica e profissional.

Talvez a tarefa principal, ainda que bastante difícil quando se assume a dimensão da complexidade, seja explicitar o Projeto Político Pedagógico de cada Instituição [e os PPCs de seus respectivos cursos], procurando a síntese entre a visão universal do papel da educação superior e os valores assumidos como próprios, num tempo e lugar. Certamente esse Projeto passará pelo crivo das diferentes comunidades interpretativas que compõem a instituição e o compromisso dos seus pressupostos poderão variar na sua dimensão acadêmica e ideológica. Mesmo assim, a explicitação do Projeto favorecerá o percurso institucional [e do curso], com horizontes mais claros em relação à sua missão e seu plano de ação (CUNHA, 2012, p. 192).

Assim, buscamos identificar o que as normativas do CEE/SP abordam como complemento das Diretrizes Curriculares (DCNP) na elaboração dos PPCs dos cursos de Pedagogia acerca dos saberes necessários para a formação docente.

O organograma a seguir (Figura 1) demonstra uma visão panorâmica da construção categorial e temática para a análise do *corpus* da pesquisa. O processo de categorização se deu por meio da divisão das componentes das mensagens analisadas em categorias (BARDIN, 2016). As unidades de registro (temáticas) foram agrupadas em razão das características dos elementos, das significações manifestas no *corpus* do trabalho e por considerarmos temas relevantes para a formação enquanto eixos formativos do curso de Pedagogia.

Figura 1 – Organograma da construção das categorias de análise temática



Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso analítico, conduzido pela elaboração de matrizes significantes (BARDIN, 2016) e demonstrado pela Figura 1, partiu do eixo principal – Cursos de Pedagogia públicos estaduais (São Paulo), e bifurcou em duas categorias de análise, sendo: Normativas do Conselho Estadual de Educação (São Paulo) – Deliberações e Indicações; e Projeto Pedagógico do Curso. As dimensões de análise serão as mesmas para as duas categorias temáticas (são elas: Organização do Currículo e Concepção de Prática como Componente Curricular).

A seguir apresentamos uma caracterização dos nove cursos de Pedagogia (públicos estaduais) e um panorama geral de seus respectivos PPCs.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS ESTADUAIS PAULISTAS

A partir dos dados, refletimos acerca de como os cursos estão se organizando perante as deliberações, uma vez que há um embate entre dois campos: o do discurso oficial e o do pedagógico enquanto campo do conhecimento, pois não é consensual a determinação dos conteúdos, “[...] na medida em que as opções curriculares jamais podem ser entendidas como sendo neutras e apolíticas” (PACHECO, 2014, p. 37).

A identificação do projeto por meio do histórico da instituição e do processo acerca de como se deu toda a construção do PPC (a escolha das prioridades, de como foi encaminhada a definição das prioridades do projeto e quais são elas), auxilia na compreensão do “caráter homogeneizador dos dispositivos legais [que] desconsidera as relações contraditórias entre o legal e a implementação” (NETO; ALMEIDA, 2017 p. 12).

Contudo, é nesse espaço de contradição que se torna possível a resistência acerca dos discursos velados nas normativas do CEE/SP. De acordo com Arroyo (2013, p. 30), as políticas curriculares “têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais”. As políticas curriculares e até as reorientações curriculares tendem a seguir a um servilismo ao movimento do mercado (ARROYO, 2013), o qual possui uma visão reducionista de formação. Segundo o autor, o currículo é o núcleo e o espaço central que estrutura o conhecimento, por isso é o território normatizado (e disputado).

O preparar para tem merecido mais destaque nos currículos do que o saber sobre. Até nos currículos de formação docente têm mais destaque o domínio do que e como ensinar do que conhecer os mundos da docência, da organização do trabalho docente, da história de suas lutas por saberes e direitos (ARROYO, 2013, p. 110, destaques do autor).

Salientamos a defesa de que formação é diferente de capacitação. Os impasses na formação (conceituais, políticos) interferem nas abordagens pedagógicas específicas. Destarte, a tensão na organização curricular também tenciona os conhecimentos envolvidos na formação do licenciado em Pedagogia, logo, no percurso formativo do professor.

No decorrer do trabalho, foi percebida a relevância de se debruçar sobre os Projetos Pedagógicos dos nove cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas para que fosse possível caracterizá-los, tendo em vista que apenas as matrizes curriculares não forneceriam dados suficientes.

A busca pelos PPCs ocorreu por meio do acesso aos sites oficiais das Universidades públicas estaduais paulistas (totalizando 3 IES – 9 cursos). O Quadro 4 demonstra brevemente a organização⁹⁴ desses cursos sendo que, para a sua elaboração, utilizamos os dados mais atuais – mediante o *website* oficial ou o PPC.

Quadro 4 – Estrutura geral dos cursos de Pedagogia públicos estaduais do Estado de São Paulo

Cursos	Ano de criação	Carga horária total	Semestres	Turno	PPC (ano)
USP (São Paulo)	1939	3.240 horas	8	Vespertino / Noturno	2015
USP (Ribeirão Preto)	2002	3.440 horas	8	Noturno	2017
UNICAMP	1974	3.735 horas	8 / 10	Diurno / Noturno	2018
UNESP (Araraquara)	1959	3.420 horas	8	Vespertino / Noturno	2007
UNESP (Bauru)	2002	3.364 horas	8	Noturno	2014
UNESP (Marília)	1959	3.360 horas	8	Matutino / Noturno	2006
UNESP (Presidente Prudente)	1959-1976 Reinstalado em 1989	3.615 horas	8	Vespertino / Noturno	2015
UNESP (Rio Claro)	1958 / xxxx* Reinstalado em 1989	3.465 horas	8	Noturno	—
UNESP (São José do Rio Preto)	1957-1979 Reinstalado em 2001**	3.390 horas	8	Noturno	2008

* Não consta no documento histórico.

** Ano da proposta ao departamento (o que consta no PPC).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 permite verificar, pelos cursos investigados, que existe uma variação de horas que compõem a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, bem como de seus turnos

⁹⁴ Dados extraídos de seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso.

(período) e ano dos PPCs⁹⁵ socializados. Nota-se que cada *website* oficial⁹⁶ manifesta de modo distinto acerca dos seus cursos, mesmo aqueles que fazem parte da mesma Universidade.

4.1 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (CAMPUS SÃO PAULO)

Os dados foram extraídos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁹⁷ de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (*campus* localizado na cidade de São Paulo - FEUSP) e do Catálogo⁹⁸ de Pedagogia, também exposto na página oficial da instituição.

O curso de Pedagogia compreende disciplinas obrigatórias (visando à formação comum), disciplinas eletivas (as quais possibilitam ao aluno direcionar sua formação segundo seus interesses – percurso formativo); estágios curriculares obrigatórios; estudos independentes e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC - opcional).

A aprovação do Curso de Pedagogia deu-se pela Portaria CEE-GP-547/2017, considerando o Parecer CEE 477/2017, o qual resolve: Artigo 1º - Renovar, por cinco anos, com fundamento na Deliberação CEE 111/2012, alterada pelas Deliberações CEE 154/2017 e 142/2016, o reconhecimento do curso.

No índice de avaliação, o informativo cita algumas práticas avaliativas, sendo uma delas a Institucional – que responde às iniciativas da USP, nas determinações atuais do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), dentre outras.

De acordo com as informações contidas no PPC, o qual traz em sua redação o resgate histórico do percurso da Pedagogia e da Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia da FEUSP foi criado em 1939 e passou por uma reforma curricular em 1990, resultado de intensos debates no âmbito da instituição, que atendeu às demandas de flexibilização.

⁹⁵ Em se tratando do PPC, apresentamos os sumários do documento de cada curso em Anexo para que se tenha um panorama geral a fim de apreender como se fundamenta o curso de Pedagogia tendo em vista que o mesmo decorre de um determinado modelo de organização curricular.

⁹⁶ Disponíveis em: <http://www4.fe.usp.br/graduacao/apresentacao/>; <https://www.ffclrp.usp.br/graduacoes/cursos.php?g=36>; <https://www.fe.unicamp.br/graduacao/pedagogia/>; <http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/>; <http://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/>; <http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/>; <http://www1.fct.unesp.br/#!/pedagogia/>; <http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/>; <http://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/principal/>. Acessos em: jun. de 2018.

⁹⁷ Datado no ano de 2015.

⁹⁸ Índice do Catálogo (informativo acerca do curso de Pedagogia): Apresentação; Pedagogia; Campo de atuação profissional do Pedagogo; Currículo do Curso de Pedagogia a partir de 2017; Estrutura curricular do Curso de Pedagogia a partir de 2018; Percursos formativos; Disciplinas optativas eletivas; Depto de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA); Depto de Filosofia da Educação e da Ciência da Educação (EDF); Depto de Metodologia da Educação e de Educação Comparada (EDM); Espaços de Ensino, Pesquisa, Cultura e Extensão; Serviços auxiliares; Programas de Cultura e Extensão Universitária; Iniciação Científica; Avaliação.

Em 1999 foi instituída uma nova reforma do currículo do curso de Pedagogia com o propósito de flexibilizar o programa e articular e integrar as Habilitações no conjunto da formação básica de 4 anos. Nesse mesmo ano as mudanças propostas no PPC foram aprovadas, organizando-se percursos formativos correspondentes às diferentes alternativas de formação e atuação profissional dos educadores, por meio da integração das disciplinas obrigatórias às optativas eletivas.

Visava-se, dessa maneira, atender às definições do Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP), conformado com as orientações necessárias para a consolidação de um curso sólido e consistente de formação de educadores.

No ano de 2007, realizou-se amplo debate na FEUSP para a proposição de mudanças emergenciais no Curso de Pedagogia, a fim de adequá-lo às novas às Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (DCNP – Res. nº 1/2006) o qual seria também tratado como uma Licenciatura Plena (BRASIL, 2006).

Em 2010 existiram mudanças propostas no PPC, organizando-se a definição de percursos formativos (Escolarização e Docência; Política e Gestão da Educação; Educação e Cultura) correspondentes às diferentes alternativas de formação e atuação profissional. Em 2011, a proposta foi finalizada com a definição da composição dos percursos, que passaram a vigorar a partir de 2012.

Ao abordar as finalidades do curso de Pedagogia e seus objetivos gerais, o documento discorre acerca da formação do pedagogo. O PPC acrescenta que a formação inicial precisa estar alicerçada na busca constante de articulação e indissociabilidade entre as atividades de docência, pesquisa e extensão.

Para tal, o Curso de Pedagogia foi planejado a partir de princípios que pudessem, por um lado, integrar o currículo e, por outro, flexibilizar a sua organização e garantir ao aluno possibilidades de escolha mediante os percursos formativos, tendo em vista que a formação profissional dos pedagogos exige um aprofundamento teórico consistente, necessário à formação de educadores.

De acordo com o texto do PPC, a formação do pedagogo deverá ampliar o entendimento de docência, posto que esta é compreendida como eixo formativo primordial – considerando as DCNP. Entretanto, o documento acrescenta que essa compreensão ampliada do conceito de docência envolve uma abrangência que incorpora e extrapola o exercício da atividade de ensino e de aprendizado em sala de aula e que é fundamental integrar as preocupações com a formação de um professor que possa também exercer funções de administrador, orientador e supervisor,

minimizando o efeito indesejável das fragmentações dos currículos anteriores do Curso de Pedagogia (como foi o caso das Habilitações).

A estrutura geral do curso de Pedagogia da FEUSP compreende disciplinas obrigatórias que atendem à formação comum e disciplinas optativas eletivas, pelas quais 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.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, há previsão de atividades práticas, sob a forma de Estágios Curriculares Obrigatórios, em consonância com a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP nº 01, de 2006 e a Deliberação CEE nº 111/2012 modificada pela Deliberação CEE nº 126/2014. Há atividades referentes à Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso em todas as disciplinas obrigatórias, as quais devem ser entendidas conforme definido no Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP).

Finalmente, há a previsão da realização de atividades sob a forma de Estudos Independentes, complementando toda a dimensão teórica, por meio da participação em atividades práticas de diferentes dimensões educativas tais como seminários, oficinas, jornadas, encontros, congressos, pesquisas acadêmicas, entre outras. 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). O Trabalho Complementar de Curso (TCC) ocorre em caráter opcional.

A partir dos princípios preconizados para o curso de Licenciatura em Pedagogia, a organização curricular pauta-se em alguns princípios, dentre eles o de *integração*⁹⁹ de conhecimentos das Ciências da Educação que constituem a *formação didático-pedagógica básica e formação científico-cultural*, cujo objetivo é ampliar e aprofundar os conhecimentos mobilizados no pedagógico.

Ao abordar a flexibilização na organização curricular a fim de possibilitar a liberdade de escolha de disciplinas dos percursos formativos por parte dos alunos mediante constituição dos diferentes itinerários formativos, o documento oficial (PPC) distribui as disciplinas de acordo com o percurso formativo alegando que é diferente do inchaço de disciplinas sem conexão e que as disciplinas variáveis encontram-se organizadas em um rol de disciplinas indicadas pelos departamentos, dada sua afinidade temática e sua característica de aprofundamento.

⁹⁹ Os termos destacados constam no artigo 6º da Deliberação nº 111/2012.

Quadro 5 – Distribuição das disciplinas nos Percursos Formativos

Percurso de Escolarização e Docência	4 disciplinas fixas do EDM 2 disciplinas variáveis do EDA 2 disciplinas variáveis do EDF
Percurso de Política e Gestão da Educação	4 disciplinas fixas do EDA 2 disciplinas variáveis do EDM 2 disciplinas variáveis do EDF
Percurso de Educação e Cultura	4 disciplinas fixas do EDF 2 disciplinas variáveis do EDA 2 disciplinas variáveis do EDM

Legenda

EDM: Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada

EDA: Departamento de Administração Escolar

EDF: Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação

Fonte: Dados extraídos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FEUSP.

Conforme demonstrado pelo Quadro 5, existem oito disciplinas em cada percurso formativo, sendo quatro fixas e quatro variáveis dos outros departamentos que não o do aprofundamento. Segundo o PPC, os estudos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento contribuem para o enriquecimento da proposta curricular, incentivando inclusive a realização, pelos alunos dos diferentes períodos e cursos, de pesquisas na forma de Iniciação Científica, de atividades práticas, estágios e de estudos independentes.

4.2 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (CAMPUS RIBEIRÃO PRETO)

O Projeto Pedagógico do Curso¹⁰⁰ de Pedagogia (FFCLRP), de 2017, apresenta que o curso foi criado em 2002. O projeto original sofreu reformulações significativas nos anos de 2005, 2007 (para adequação ao Programa de Formação de Professores da USP) e 2010. Desde 2011, o PPC vem sofrendo pequenas alterações (denominação própria da USP para as alterações que ocorrem anualmente) visando à atualização e atendimento das políticas nacionais e estaduais de formação de professores como, por exemplo, adequação às Deliberações.

Além dos dispositivos legais do CEE/SP, o curso atende ao Programa de Formação de Professores da USP¹⁰¹, assim como o da FEUSP. No ano de 2013, o PPC de Pedagogia da FFCLRP foi mais uma vez atualizado visando atender à Deliberação CEE nº 111/2012 e, em 2014, em atendimento à Deliberação CEE nº 126/2014.

¹⁰⁰ Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP / Universidade de São Paulo – USP.

¹⁰¹ Propõe um rearranjo curricular pautado em estruturas curriculares dos cursos de formação flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos alunos e sólida formação teórica que dê suporte para as práticas educacionais.

O documento posiciona-se em relação ao modo como concebe a Pedagogia, a qual diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, acerca das práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educacionais que permeiam a sociedade.

A organização curricular atual constitui-se de Núcleos de Formação (Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; Núcleo de Estudos Integradores), de acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, os quais são concebidos e estruturados com base na pesquisa e na prática educativa como articuladores dos componentes curriculares, o que implica diferentes possibilidades de desdobramentos operacionais, definidos no projeto (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o PPC considera fundamental que o pedagogo seja um profissional crítico, ciente dos limites e potenciais de intervenção do sistema educacional na realidade mais ampla do país, compromissado com a formação contínua e com a pesquisa, tendo como foco a melhoria da qualidade da Educação, em especial daquela destinada à maioria da população que frequenta as escolas públicas.

De acordo com o documento, o curso está organizado buscando um perfil profissional orientado pelos seguintes eixos: o trabalho pedagógico impregnado de intencionalidade; o profissional de pedagogia e seus saberes (característica eminentemente profissional do trabalho do pedagogo); e a articulação teoria e prática (essa integração é exigência do processo de formação do pedagogo). Consta, também, uma concepção de estágio enquanto parte fundamental da formação inicial do pedagogo. Esta deve abranger uma consistente base teórica articulada à investigação e práticas educacionais, com ênfase em conhecimentos específicos do campo da Educação.

Há um trecho no PPC em que o documento salienta que foram incorporadas revisões realizadas no âmbito dos programas das disciplinas e da estrutura curricular visando à atualização geral do projeto e o atendimento específico das Deliberações (CEE/SP nº 111/2012 e nº 126/2014).

Em relação à carga horária, o currículo contempla a distribuição proposta pela normativa, em relação às áreas e suas respectivas cargas horárias. Em relação ao artigo 5º da Deliberação CEE/SP nº 126/2014, o PPC destaca que a totalidade das disciplinas do curso tem comprometimento com “os estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos” (inciso I, Deliberação supracitada), pois valorizam

a análise, a interpretação e a produção de textos, os quais são lidos¹⁰² pelos docentes e discutidos com os estudantes.

O curso de Pedagogia da FFCLRP está organizado de acordo com os seguintes eixos: Flexibilização na Organização Curricular; Distribuição da Prática de Ensino/Estágio ao Longo do Curso (estímulo a uma formação científica sólida propiciada por estas disciplinas-estágio); Estímulo à Iniciação dos Alunos em Atividades de Pesquisa (envolvimento em atividades de Iniciação Científica).

4.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

A nomenclatura do documento está como Projeto *Político* Pedagógico do Curso de Pedagogia (Catálogo 2018). O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP começou a funcionar em 1974 com a finalidade de formar especialistas para a Educação. Segundo o PPC, no que tange a história do curso de Pedagogia no Brasil, a complexidade da identidade do pedagogo acarretou diferentes propostas de formação, segundo os diferentes entendimentos da especificidade do profissional formado.

Em se tratando das legislações que regulamentam a formação do pedagogo, o documento aborda que, na perspectiva legal, tem-se duas legislações que orientam nacionalmente a formação do pedagogo, a LDBEN/96 (BRASIL, 1996) e o Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 5/2005), as quais evidenciam concepções diferenciadas para a formação desse profissional.

A partir da LDBEN – a qual reforçou a dicotomia entre professores e especialistas (BRASIL, 1996), as entidades e estudiosos da área reavivaram os debates acerca da formação dos profissionais da Educação a fim de construir uma proposta para as DCNP (tendo em vista que seria essa legislação a que efetivamente ditaria qual a especificidade do Pedagogo e a finalidade da formação no curso de Pedagogia).

O PPC salienta a tentativa de evidenciar a incoerência estabelecida entre essas duas legislações (LDBEN/96 e DCNP), já que a primeira vai ao encontro de uma concepção que considera o pedagogo como especialista (frisando a separação entre o pedagogo/especialista do professor), enquanto a segunda elucida a concepção de pedagogo como profissional cuja tarefa não se limita à docência, mas cuja base está nela.

¹⁰² Cadernos de campo e relatórios de estágio.

No caso do curso de Pedagogia da UNICAMP, o Parecer de 2005 (das DCNP) veio reforçar as concepções defendidas e implementadas no curso, desde a reforma curricular de 1997, que propôs uma configuração curricular inovadora e audaciosa, rompendo com as habilitações ainda vigentes naquele período.

O curso passou por várias reformas, em que se destacaram: a relação teoria-prática e as habilitações propostas (reformulação de 1979); 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 pautada pelos indicativos do Movimento dos Educadores).

Segundo o documento institucional, para o currículo implementado em 2008, alguns elementos foram consolidados, assim como outros mereceram rediscussão e aperfeiçoamento: o eixo da pesquisa e da prática – unidade teoria-prática; os estágios curriculares supervisionados; os núcleos temáticos; ampliação das práticas de formação; a grade curricular “fechada”; perspectiva multidisciplinar e de trabalho coletivo; compromisso social e ético; tempo necessário para a formação do pedagogo – elementos que orientariam a reorganização do currículo de Pedagogia. Para tal, o curso se propôs a tarefa de repensar o currículo de Pedagogia, não apenas na direção do atendimento às exigências legais, mas da possibilidade de aperfeiçoamos das propostas e práticas.

A partir de 2014, para atender a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 (alterada pela Deliberação CEE/SP nº 126/2014), foi realizado um novo processo de discussão e de proposição de alterações visando contemplar os elementos que requeriam as normativas para a adequação do currículo de 2008. As discussões resultaram na Integralização (para o cumprimento do currículo pleno) na organização curricular para os cursos de Pedagogia – Integral e Noturno.

O PPC apresenta, enquanto princípios norteadores da proposta curricular, a valorização do trabalho pedagógico; uma formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada; a pesquisa como eixo de formação; as práticas curriculares e o estágio como eixos de formação / articulação; o trabalho partilhado / coletivo que envolva os docentes do curso em discussões coletivizadas e articuladas; a possibilidade de ampliação e aprofundamento de conhecimentos;

o reconhecimento de experiências não disciplinares como elementos curriculares altamente relevantes para a formação do pedagogo, por meio das Práticas Curriculares.

4.4 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – CAMPUS ARARAQUARA)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), do ano de 2007¹⁰³ foi criado em 1959 e, segundo o PPC, tem acompanhado as sucessivas transformações legais e as diferentes concepções para a formação do profissional da Educação que vigoraram nesse longo período de sua existência. O documento foi resultado de um processo de discussão levado a efeito para incorporar as determinações contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCNP) (BRASIL, 2006).

Segundo o projeto, esse processo também constatou que a formação dos profissionais da Educação tem sido alvo de grandes transformações ao longo da década de 1990, em decorrência, principalmente, da promulgação da LDBEN/96 e do contexto sócio-político do país.

A definição da formação do pedagogo, aguardada pelos educadores durante muito tempo, atendeu antigas reivindicações da área, principalmente aquelas de fixar a formação de professores para a EI e para os EF – AI no Curso de Pedagogia, eliminando as ambiguidades legais que vigoraram nos últimos anos. No entanto, trazem novos problemas a serem enfrentados no que se refere à extinção das habilitações, principalmente aquela voltada para a formação de professores para Educação Especial.

Interpretando as DCNP, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP recomendou que todos os cursos de Pedagogia adotassem o regime de disciplinas semestrais; a inclusão nos currículos dos componentes denominados Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação); tratamento conjunto do conteúdo e da metodologia das disciplinas objeto de ensino e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva.

Nesse contexto legal nacional, o curso de Pedagogia do *campus* de Araraquara (UNESP) assume, juntamente com as universidades públicas paulistas, o compromisso com a formação

¹⁰³ A Resolução UNESP nº 16/2016 altera a Resolução Unesp nº 60/2007, que estabelece a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do *campus* Araraquara nos seguintes quesitos: cumprimento de 120 horas em disciplinas optativas como parte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e incluir a disciplina Libras.

de professores de qualidade, adotando também o curso de Pedagogia como *locus* desta formação inicial, em sistema presencial. Tal compromisso prende-se à qualificação diferenciada que as universidades públicas podem fornecer a seus alunos, dada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, à formação altamente qualificada de seu corpo docente, à participação em projetos de pesquisa, dentre outros aspectos.

No que tange às diretrizes gerais para a formação do pedagogo, o documento concebe que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação desse profissional, sendo que as atividades e ações devem constituir-se em elemento formativo decisivo para o qual concorrem tanto a formação geral adquirida (pedagogo) quanto a formação específica (professor) e o domínio do conteúdo a ser ensinado.

O PPC cita que a organização curricular do curso não resulta apenas da determinação legal externa, mas também de aspectos internos que lhe dão especificidades e delimitações. As reestruturações do curso foram implantadas em: 1985, 2000 e 2007. A organização curricular atual é composta pelo: Núcleo de Estudos Básicos – conjunto de disciplinas consideradas tradicionalmente como Fundamentos da Educação e um conjunto de disciplinas voltado especificamente para a formação docente que, articulados entre si, possibilitam a preparação para o exercício das funções exigidas no trabalho educativo (o qual computa horas teóricas, práticas e de Estágio); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (horas teóricas e práticas); e Núcleo de Estudos Integradores (atividades extracurriculares que têm seu suporte na pesquisa); Estágio Supervisionado; e AACC.

Segundo o PPC, o curso é composto, ainda, por três disciplinas optativas para garantir aos alunos flexibilização do currículo e a possibilidade de formação minimamente diferenciada. Essas disciplinas têm por objetivos o aprofundamento e a continuidade temática de disciplinas que compõem o rol das obrigatórias; o conhecimento de temáticas pontuais ou inovadoras que estejam sendo desenvolvidas pelos professores que as oferecem e a ampliação do campo de conhecimento do aluno para complementar sua formação.

4.5 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – CAMPUS BAURU)

O curso de Pedagogia está situado na Faculdade de Ciências (Departamento de Educação) e seu PPC, de 2014, expõe acerca de sua reestruturação curricular.

O curso iniciou-se no ano de 2002 e contemplou em seu projeto, à época, a Prática Pedagógica como núcleo articulador, a partir do qual se estabeleceram os demais eixos norteadores da formação do professor. Essa proposta foi mantida na Reestruturação do Currículo em 2006 (quando o curso foi reorganizado em atendimento às DCNP). A opção pela prática pedagógica como núcleo articulador deu-se em função de ser a mesma resultante das relações sociais que ocorrem na instituição escolar.

Como justificativa da reestruturação curricular de 2014, o PPC menciona a publicação da Deliberação nº 111/2012 seguida da Deliberação nº 126/2014 (CEE/SP) as quais apontaram a necessidade da articulação da teoria e prática na formação de professores e exigiram novas discussões acerca do currículo dos cursos de Licenciaturas no Estado de São Paulo, bem como acrescenta que o projeto resulta não apenas de uma exigência legal mas, sobretudo, de uma demanda do próprio curso que, coletivamente, vinha buscando construir novas possibilidades para a formação de professores em virtude das demandas da escola contemporânea. Nessa reorganização, foram igualmente consideradas as DCNP as quais apontam o curso de Pedagogia com foco na docência.

Segundo o PPC, as práticas educativas, como relações sociais, sofrem a intensa influência de mudanças na organização da sociedade – decorrentes da nova estratégia político-econômica chamada neoliberalismo. Com isso, urge compreender esse contexto, para empreender um processo de formação de profissionais da Educação críticos, conscientes das relações entre a sociedade e a escola, bem como suas potencialidades de participação na transformação social, com vistas à superação do neoliberalismo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O documento menciona que uma das consequências mais importantes da visão neoliberal de mundo consiste no processo de globalização (o qual beneficia os grandes grupos econômicos) e que, mediante tal conjuntura, faz-se necessária uma formação de educadores para participar, efetivamente, na construção de uma sociedade ética, permeada por uma democracia real em todas as suas instituições.

Ademais, acrescenta que, para tal, o profissional da Educação deve ter uma formação que não se limite à docência em sua prática profissional para atender aos requisitos do mercado de trabalho mas, também, para produção no campo da Ciência da Educação, bem como para a atuação como agente transformador da sociedade na condição de gestor dos processos educacionais.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia (*campus* de Bauru – UNESP) foi idealizado para que ultrapassasse a mera formação técnica, incluindo também o compromisso político. Para

tanto, foi concebido um núcleo epistemológico do curso, ou seja, um conjunto de conhecimentos estruturais que dão sentido à formação do ser humano.

A reestruturação anterior (currículo 3001), contemplou em seu projeto a Prática Pedagógica como núcleo articulador, a partir do qual se estabelecem os demais eixos norteadores da formação do professor. Em continuidade, no projeto atual (currículo 3002), foi criada a disciplina Práxis Pedagógica (valorizada enquanto prática social e inserida na matriz curricular desde o 1º semestre).

Por sua vez, a interdisciplinaridade sustentada pela vertente histórico-social privilegia a organização curricular na perspectiva da totalidade, articulando as diferentes áreas do saber, na busca de alternativas criadoras para a formação do pedagogo e deve, também, racionalizar o conjunto de atividades escolares evitando a duplicidade de tarefas.

Diante do exposto, o documento alega que o diferencial da organização curricular do curso está na modalidade de disciplina – Práxis Pedagógica – a qual representa, em parte, a busca por um Eixo Articulador, concebido ao longo dos anos de implementação tendo por referência os conceitos de totalidade concreta, interdisciplinaridade e práxis, decorrendo daí o conceito de currículo como práxis educacional.

4.6 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – CAMPUS MARÍLIA)

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (assim é denominado – político), pertence à Faculdade de Filosofia e Ciências e é do ano de 2006. O PPC tem como objetivo fundamental estabelecer diretrizes para a formação do pedagogo, ordenando a ação pedagógica a ser desenvolvida, conferindo globalidade e relevância ao currículo do curso, tendo em vista o compromisso político daquela unidade universitária, no sentido de cumprir sua função social ao permitir o acesso público às suas propostas, finalidades, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial do pedagogo. O curso encontra-se estruturado para quatro anos, podendo os alunos, opcionalmente, retornarem para a Complementação em Educação Especial.

Ao abordar o histórico dos Cursos de Pedagogia no país, o PPC resgata as DCNP as quais, ao mesmo tempo em que alargam o campo de atuação do pedagogo, priorizam sua atuação na docência na EI e no EF – AI. Contudo, menciona que a referida priorização e o alargamento de campos de atuação conforme o perfil de cada curso pode vir a esvaziar a

formação para a pesquisa, secundarizando a sólida formação no âmbito dos fundamentos da Educação e da Iniciação Científica.

Nesse sentido, argumenta que o grande desafio dos cursos de Pedagogia é o de se organizarem de modo a formar sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes do seu compromisso social e político, desde esse primeiro momento de formação inicial, pelos processos de investigação em que eles devam inserir-se.

O curso de Pedagogia teve início em 1959, com o objetivo precípua de formar administradores educacionais. Em 1994, o curso foi reformulado e, a partir daí, sofreu as adequações requeridas pela LDBEN/96 (BRASIL, 1996). No ano de 1999, atualizou as habilitações em Educação Especial.

De acordo com o PPC, a Comissão de Reestruturação do curso (criada em 2002) buscou inicialmente conciliar o curso de Pedagogia às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social. As adequações propostas não afetavam a essência do curso e, do ponto de vista legal, respeitavam as normativas daquele período.

O projeto menciona que, quando da elaboração das DCNP, o Conselho do Curso, em conjunto com a Comissão de Reestruturação, apresentou formalmente várias sugestões, dentre elas manter as habilitações no curso de Pedagogia e nele articular a formação do docente, do pesquisador e do especialista. Todavia o curso de Pedagogia (UNESP – *campus* Marília) não se viu contemplado nas decisões do CNE que restringem o direito de formar especialistas, incluindo aí a área de Educação Especial, no curso de Pedagogia e reivindica a observância da legislação pertinente sobre o assunto por parte do CNE.

A homologação da Resolução das DCNP, ao determinar a extinção das habilitações, obrigou o curso (em pouco tempo) a rever estruturalmente o seu projeto pedagógico. As discussões sobre o perfil básico do presente curso de Pedagogia foram unânimes em considerar a oferta de habilitações uma marca positiva do mesmo. Daí a reivindicação, tantas vezes reiterada, de manutenção das habilitações como forma de preservar e estimular experiências de boa qualidade nessas modalidades de formação.

Contudo, acrescenta o PPC, as DCNP ao mesmo tempo em que asseguram aos cursos de Pedagogia a prerrogativa legal de formar especialistas, conforme o artigo 64 da LDBEN/96, decreta o fim das habilitações (BRASIL, 1996). Tal imperativo legal impôs ao curso de Pedagogia mudanças estruturais, com agravante de serem mudanças contestadas no interior do curso.

A matriz curricular do curso contempla três núcleos de estudos interligados: Núcleo de Estudos Básicos (destinado aos fundamentos da Educação, às teorias, conteúdos, metodologias

e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão); três Núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional (o curso apresenta este diferencial, em que o aluno opta por um desses núcleos); e Núcleo de Estudos Integradores (constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades e têm caráter teórico-prático).

O PPC expõe, ainda, a Resolução UNESP de 2007 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências (*campus* de Marília). A normativa determina que o currículo seja integrado por Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica, Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento, Disciplinas Optativas, Prática como Componente Curricular, Atividades Acadêmico-científico-culturais e Estágios Supervisionados.

4.7 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – *CAMPUS* PRESIDENTE PRUDENTE)

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT – *campus* de Presidente Prudente), passou por um processo de reestruturação em 2015 em atendimento à Deliberação do CEE/SP nº 111/2012 (alterada pela Deliberação nº 126/2014). O PPC também cita a Resolução CNE/CP nº 2/2015¹⁰⁴ e ressalta que a proposta de reestruturação curricular foi aprovada pelo CEE/SP – com Parecer relatado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello.

O curso de Pedagogia (*campus* Presidente Prudente – UNESP) foi criado em 1959 e extinto em 1976. Após muito esforço e lutas, foi reinstalado em 1989 e integrado ao Departamento de Educação. Ao que consta no PPC, o curso tem por objetivo proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas metodológicas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula e à profissionalização do licenciado em Pedagogia. Os objetivos do curso para a docência apresentam aspectos que coadunam com aqueles descritos nos princípios das DCNP e que se repetem na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

O documento menciona que o projeto passou por duas reestruturações: 2006 (devido às DCNP) e 2011. Alega, outrossim, a prerrogativa do CEE/SP de lançar diretrizes complementares para a formação de professores (por meio das Deliberações nº 111/2012¹ e nº

¹⁰⁴ Resolução que abarca as licenciaturas de modo geral (e não apenas o curso de Pedagogia – como as DCNP).

126/20142), a qual exigiu nova reestruturação do curso, no sentido de qualificar, ainda mais, a formação de professores para atuação tanto na EI quanto no EF – AI.

Segundo o PPC, primando por uma adequada e consistente formação do professor, o grupo de professores do Departamento de Educação responsável pela reestruturação do curso de Pedagogia chegou à conclusão de que quatro anos seria um período insuficiente para formar o professor para atuar na EI e EF – AI, bem como para a gestão escolar. Assim, o grupo decidiu por ofertar um curso de quatro anos voltado tão somente à formação do professor, complementado por um ano adicional (opcional ao aluno) dedicado exclusivamente à formação do gestor educacional.

O respectivo documento acrescenta que os conhecimentos entendidos como essenciais, a serem desenvolvidos no decorrer do curso para atender ao perfil profissional do pedagogo, estão em consonância com as indicações da Comissão de Especialistas de Pedagogia/MEC (1998); as Deliberações do CEE/SP (nº 111/2012 e nº 126/2014) e a Resolução CNE/CP (nº 2/2015 – a qual estabelece os núcleos de estudos).

A matriz curricular do curso conta com uma carga horária total de 3.615 horas para a formação da docência para a EI e EF – AI. A formação para gestão educacional corresponde a 600 horas e é na modalidade presencial. Desse modo, o aluno que cursar a formação da docência e gestão totalizará 4.215 horas.

4.8 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – CAMPUS RIO CLARO)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (*campus* Rio Claro, situado no Instituto de Biociências) não está disponível no *website* institucional¹⁰⁵. Na página foi encontrado um documento denominado Orientações Acadêmicas (de 2010), cuja finalidade citada no manual é oferecer informações relativas à estrutura curricular do curso de Pedagogia e à sistemática de cumprimento dos créditos. O manual cita que o currículo de referência é um modelo para orientar a matrícula durante os vários períodos letivos e que segue uma lógica pedagógica, garantindo que alguns pré-requisitos implícitos sejam cumpridos no devido tempo.

Ao descrever a estrutura do currículo de referência, o manual de orientações expõe algumas disciplinas denominadas articuladoras, que são apresentadas uma por semestre (do 1º ao 7º, não sendo oferecidas no 8º semestre). São elas: Introdução à Organização do Trabalho

¹⁰⁵ Disponível em: <http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/>.

Escolar; Didática: Os Saberes Pedagógicos e o Fazer Docente; Política Educacional Brasileira I: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Didática: campo de investigação e formação docente; Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas; Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares; e Dimensões Psicossociais do Cotidiano Escolar.

No sítio da internet (institucional), consta – ainda que de modo genérico – que a estrutura curricular do curso é formada por disciplinas: de formação geral (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Pesquisa Educacional e Economia da Educação); de formação profissional (relacionadas à Didática, à Metodologia do Ensino, à Política Educacional, à Gestão e Supervisão Escolar, entre outras); de aprofundamento (os alunos escolhem, de acordo com o seu interesse, dentro um rol pré-determinado na estrutura do curso); e optativas (para que os alunos diversifiquem a sua formação).

Além dessas disciplinas, existe a obrigatoriedade de realização de estágios curriculares que são realizados em escolas ou em instituições que promovam ou desenvolvam projetos educacionais; e atividades acadêmicas, científicas e culturais, tais como participação em congressos, simpósios, projetos de pesquisa e extensão, dentre outras possibilidades.

A página institucional contém um documento denominado “Histórico da Instituição” em que aborda o período de criação da UNESP, a abertura do *campus* de Rio Claro e, sucintamente, o curso de Pedagogia. Porém, as informações não foram suficientes para que se explanasse no presente trabalho acerca das orientações curriculares do curso.

4.9 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP – CAMPUS SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)

O PPC inicia com uma proposta curricular para o curso de Pedagogia¹⁰⁶ (*campus* de São José do Rio Preto) do ano de 2001. Em sua apresentação cita que, a partir de meados da década 1990, a política educacional brasileira passou a impor orientações utilitaristas para os cursos de Pedagogia já existentes e para os que viriam a ser implantados e que, embora se discordasse dessa investida do MEC, reconhecia-se que ela, de alguma forma, contribuiria para a rediscussão da natureza dos cursos de Pedagogia.

O documento cita uma reestruturação do currículo do curso em 2008 a fim de atender à uma exigência das DCNP e de um parecerista externo (não explicitado). Diante da

¹⁰⁶ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE / Departamento de Educação.

recomendação do relator externo no que se refere à necessidade de “aglutinar a pulverização existente entre as inúmeras disciplinas de estágio, sem prejuízo de suas especificidades”, o curso integrou os estágios na dinâmica da formação do pedagogo e na totalidade do curso, articulando os eixos do ensino, pesquisa e extensão. A estrutura curricular do curso especifica seus princípios norteadores, elencados a seguir: valorizar a docência; garantir a reflexão sobre a organização escolar; assegurar a experiência da prática pedagógica desde o início da formação; garantir o efetivo domínio dos conteúdos de ensino, associado aos fundamentos da Educação; assegurar meios para a produção de pesquisa na área de Educação.

Também é articulada, de maneira sistemática, a integração do conteúdo de ensino à prática pedagógica, desde o início da formação do profissional da Educação, uma vez que há a necessidade de aliar o estudo desses conteúdos à discussão das propostas metodológicas mais adequadas à intervenção na realidade concreta das escolas.

4.10 SÚMULA ACERCA DOS NOVE CURSOS DE PEDAGOGIA ANALISADOS

Consideramos que as instituições¹⁰⁷ têm autonomia em relação à maneira como divulgam os seus cursos, porém a ausência de determinadas informações¹⁰⁸ acerca dos mesmos, em alguns *website* oficiais, e até mesmo nos PPCs, acarretou a utilização de diversas estratégias – apesar da tentativa de mantermos o mesmo *modus operandi* – de busca em *links* para que fosse possível encontrar os documentos e dados relevantes para a pesquisa.

Algumas informações gerais não estavam atualizadas (ora no *website*, ora no PPC). Salientamos, também, que a utilização de alguns termos que não estão explanados podem levar a interpretações dúbias, uma vez que o PPC deve ser direcionado para o público em geral.

Um dos limites encontrados no presente trabalho foi que alguns PPCs disponibilizados nas páginas oficiais não apresentavam documentos recentes¹⁰⁹, o que dificultou a obtenção de informações acerca das adequações para a Deliberação CEE/SP nº 154/2017 e/ou renovação do curso pelo Conselho por atender às normativas.

As caracterizações foram realizadas separadamente, por curso, para triangulação dos dados na tentativa de trazer coerência entre as categorias temáticas para discutir em torno das

¹⁰⁷ Explorar o currículo dos cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas no que se refere à configuração das normativas do CEE/SP, a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso, configura um dos objetivos específicos da pesquisa.

¹⁰⁸ De acordo com o artigo 61 (da Deliberação CEE/CP nº 142/2016), as IES deverão tornar públicas as condições de oferta dos cursos, contendo o programa curricular, duração, dentre outras informações.

¹⁰⁹ Cf. Quadro 4.

impressões extraídas acerca de como os cursos de Pedagogia públicos estaduais têm se organizado para responder às normativas do CEE/SP. A seguir são explicitadas algumas peculiaridades de cada curso.

O curso de Pedagogia da FEUSP coloca-se enquanto espaço de formação do pedagogo e, como diferencial, oferece percursos formativos em que o aluno opta dentre três¹¹⁰ possibilidades as quais permitem um aprofundamento não apenas ‘na’ e ‘para’ a formação docente. O PPC salienta que as reestruturações curriculares atenderam aos dispositivos, mas também ao que é definido no Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP¹¹¹).

Pela FFCLRP/USP, o curso de Pedagogia igualmente se concebe para a formação do pedagogo, descrevendo uma perfil profissional orientado pelos seguintes eixos: trabalho pedagógico impregnado de intencionalidade; profissional de Pedagogia e seus saberes (característica eminentemente profissional do trabalho do pedagogo); e a articulação entre teoria e prática (integração esta que é exigência do processo de formação do pedagogo). O documento descreve uma concepção de estágio enquanto parte fundamental da formação inicial em que, além dos professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, existem educadores(as) que realizam mediações entre as experiências dos alunos com base em reflexões teóricas.

O curso de Pedagogia da UNICAMP intitula o documento de Projeto Político Pedagógico (a palavra ‘político’ já supõe uma disputa conceitual acerca dos termos considerados relevantes para a Pedagogia). Na reestruturação curricular de 2008, faz menção de que o curso propôs-se a tarefa de repensar o currículo não apenas na direção do atendimento às exigências legais, mas da possibilidade de aperfeiçoamos das propostas e práticas. O PPC tem como princípios norteadores da proposta curricular atual a valorização do trabalho pedagógico; uma formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada; a pesquisa como eixo de formação (valorizando esse princípio); as práticas curriculares e o estágio também como eixos de formação.

A UNESP (*campus* Araraquara) também concebe o curso para a formação do pedagogo. Outrossim, discorre que as DCNP fixam a formação de professores para a EI e para os EF – AI para eliminar as ambiguidades legais que vigoraram nos últimos anos. No entanto, trazem novos problemas a serem enfrentados no que se refere à extinção das habilitações, principalmente a voltada para a formação de professores para Educação Especial. O PPC destaca que, juntamente

¹¹⁰ Subseção 4.1.

¹¹¹ Formação flexível que ofereça uma pluralidade de caminhos aos alunos e sólida formação teórica que dê suporte para as práticas educacionais.

com as universidades públicas paulistas, possui o compromisso com uma formação de professores de qualidade. Tal responsabilidade prende-se à qualificação diferenciada que as universidades públicas podem fornecer a seus alunos, dada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O documento encaminha que a sua organização curricular não resulta apenas da determinação legal externa mas, também, de aspectos internos que lhe dão especificidades e delimitações – o que demonstra divergências em relação às normativas.

O curso de Pedagogia da UNESP (*campus* Bauru) menciona em seu PPC três denominações de formação (do professor, do profissional da Educação e da formação do pedagogo – o que pode confundir o leitor, caso não haja um esclarecimento do termo). Assim como o curso do *campus* de Araraquara, o projeto acrescenta que o mesmo resulta não apenas de uma exigência legal mas, sobretudo, de uma demanda do próprio curso que, coletivamente, vinha buscando construir novas possibilidades para a formação de professores em virtude das demandas da escola contemporânea. O PPC traz que as práticas educativas e as relações sociais têm sofrido uma intensa influência de mudanças na organização da sociedade (decorrentes da nova estratégia político-econômica chamada neoliberalismo) e que, no sentido de superar essas modificações, o curso foi idealizado para que ultrapassasse a mera formação técnica, incluindo também o compromisso político.

Para tanto, foi concebido um núcleo epistemológico do curso, ou seja, um conjunto de conhecimentos estruturais que dão sentido à formação do ser humano (porém, esses saberes não estão descritos no documento). Enquanto diferencial, o curso possui uma disciplina denominada Práxis Pedagógica (a qual, segundo o PPC, é valorizada enquanto prática social e inserida na matriz curricular desde o 1º semestre). Aborda a organização curricular na perspectiva da totalidade que articula diferentes áreas do saber na busca de alternativas criadoras para a formação do pedagogo e que racionaliza o conjunto de atividades escolares, evitando a duplicidade de tarefas. Inferimos acerca da dubiedade que o termo ‘racionaliza’ pode conduzir.

O diferencial da organização curricular do curso está na modalidade dessa disciplina (Práxis Pedagógica) a qual representa, em parte e de acordo com o PPC, a busca por um Eixo Articulador o qual tem por referência os conceitos de totalidade concreta, interdisciplinaridade e práxis, decorrendo daí o conceito de currículo como práxis educacional (que também não é explanada).

O curso de Pedagogia da UNESP (*campus* Marília) intitula o seu documento enquanto Projeto ‘Político’ Pedagógico o qual prevê a formação do pedagogo. Também cita que, cumpre sua função social ao permitir o acesso público às suas propostas, finalidades, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial (tendo em vista o seu

compromisso político). O PPC tece críticas às DCNP (que alargam o campo de atuação do pedagogo, prioriza sua atuação na docência na EI e no EF – AI). Contudo, menciona que a referida priorização e o alargamento de campos de atuação conforme o perfil de cada curso pode vir a esvaziar a formação para a pesquisa, secundarizando a sólida formação no âmbito dos fundamentos da Educação e da Iniciação Científica.

O projeto esclarece que, quando da elaboração das DCNP, o Conselho do Curso, em conjunto com a Comissão de Reestruturação, apresentou formalmente várias sugestões, dentre elas manter as habilitações no curso de Pedagogia e nele articular a formação do docente, do pesquisador e do especialista. Todavia, o curso de Pedagogia não se viu contemplado nas decisões do CNE que restringem o direito de formar especialistas (é possível inferir aqui uma defesa das antigas Habilitações). As discussões sobre o perfil básico desse curso de Pedagogia foram unânimes em considerar a oferta de Habilitações uma marca positiva do mesmo. Daí a reivindicação, tantas vezes reiterada, de manutenção das habilitações como forma de preservar e estimular experiências de boa qualidade nessas modalidades de formação. Enquanto peculiaridade na organização curricular, o PPC apresenta três Núcleos de Aprofundamentos dedicados à Educação Infantil; à Educação Especial; e à Gestão Educacional (um diferencial em que o aluno opta por um dos núcleos).

O curso de Pedagogia da UNESP (*campus* Presidente Prudente) também intitula o seu documento como Projeto ‘Político’ Pedagógico em que prevê a formação do profissional¹¹² do pedagogo (mas no documento também é mencionada a formação do professor). Este ressalta que sua proposta de reestruturação curricular foi aprovada pelo CEE/SP (com Parecer relatado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello). A peculiaridade deste PPC é que a discussão em torno de que um grupo de professores do Departamento de Educação, responsável pela reestruturação do curso, chegou à conclusão de que quatro anos seria um período insuficiente para formar o professor para atuar na EI e EF – AI, bem como para a gestão escolar. Assim, o coletivo decidiu por ofertar um curso de quatro anos voltado tão somente à formação do professor, complementado por um ano adicional (opcional ao aluno) dedicado exclusivamente à formação do gestor educacional.

O curso de Pedagogia da UNESP (*campus* Rio Claro) não disponibiliza, em seu *website* institucional, o PPC. Na página foi encontrado um documento denominado “Orientações Acadêmicas” (de 2010), cuja finalidade citada no manual é oferecer informações relativas à estrutura curricular do curso de Pedagogia e a sistemática de cumprimento dos créditos. Não

¹¹² Enquanto profissionalização do licenciado em Pedagogia.

ter acesso ao PPC impossibilitou a verificação de como é compreendido o curso, bem como suas finalidades e organização curricular.

Porém, uma singularidade é apresentada neste manual de orientações: algumas disciplinas denominadas “Articuladoras”, as quais são apresentadas uma por semestre (do 1º ao 7º, não sendo oferecidas no 8º semestre). Apesar disso, não explica o que são essas disciplinas. Ainda que de modo genérico, o documento menciona a estrutura curricular do curso, formada por disciplinas: de formação geral (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Pesquisa Educacional e Economia da Educação); de formação profissional (relacionadas à Didática, à Metodologia do Ensino, à Política Educacional, à Gestão e Supervisão Escolar, entre outras); de aprofundamento¹¹³ (os alunos escolhem, de acordo com o seu interesse, dentro um rol pré-determinado na estrutura do curso); e optativas (para que os alunos diversifiquem a sua formação).

O curso de Pedagogia da UNESP (*campus* São José do Rio Preto), em seu denominado PPC, cita duas organizações curriculares. A de 2001, em sua redação, menciona a formação do pedagogo e do profissional da Educação (que pode confundir o leitor que não seja da área). Em sua apresentação, a reestruturação supracitada refere que, a partir de meados da década 1990, a política educacional brasileira passou a impor orientações utilitaristas para os cursos de Pedagogia já existentes e para os que viriam a ser implantados e que, embora se discordasse dessa investida do MEC, reconhecia-se que ela, de alguma forma, contribuiria para a rediscussão da natureza dos cursos de Pedagogia. A reorganização do currículo de 2008 menciona que é articulada, de maneira sistemática, a integração do conteúdo de ensino à prática pedagógica, desde o início da formação do profissional da Educação, uma vez que há a necessidade de aliar o estudo desses conteúdos à discussão das propostas metodológicas mais adequadas à intervenção na realidade concreta das escolas.

Enfim, nesta seção caracterizamos os cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas de modo geral, bem como algumas peculiaridades que foram se destacando no decorrer dos estudos de seus respectivos PPCs e conflitadas com a perspectiva teórica defendida no presente trabalho. A próxima, e última seção, traz a triangulação das informações com as categorias temáticas de análise.

¹¹³ Especificidade desse curso no sentido de que o aluno opta por disciplinas.

5 AS IMPLICAÇÕES DOS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE DELINEIAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA: ACHADOS E REFLEXÕES

A fim de se debater acerca das implicações das reestruturações curriculares nos cursos de Pedagogia públicos estaduais (São Paulo) para atenderem às normativas, partimos do eixo principal (Cursos de Pedagogia) que deriva em duas categorias, sendo: 1) Normativas do Conselho Estadual de Educação (São Paulo) – Deliberações e Indicações; e 2) Projeto Pedagógico do Curso. Ambas as categorias têm as mesmas dimensões de análise (Organização do Currículo e Concepção de Prática como Componente Curricular).

A seguir, as categorias são apresentadas de acordo com as concepções defendidas nesta pesquisa para, em seguida, serem estabelecidas relações com as descrições dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas (*corpus* do trabalho). As duas dimensões estão abordadas de modo integrado em cada curso a fim de não as fragmentarmos durante a discussão do trabalho.

5.1 NORMATIVAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO) – DELIBERAÇÕES E INDICAÇÕES

Para o estudo desta primeira categoria temática, consideramos relevante abordar, mesmo que brevemente, acerca das Resoluções e Pareceres do CNE (pois a Resolução de 2006 é destinada ao curso de Pedagogia e, a de 2015, aos cursos de Licenciatura em geral). A seguir, destacamos alguns tópicos do que o CNE abarca em suas Resoluções (e Pareceres) a fim de que seja possível enfatizar os pontos dos quais as Deliberações e as Indicações (CEE/SP) partiram para justificar as suas diretrizes complementares. Salientamos que os recortes das Resoluções escolhidos foram os que poderiam identificar o atual foco de estudo – palavras que porventura tivessem cunho mercadológico, ou que fossem dúbias ou até que tivessem sido ressignificadas de um documento legal para outro.

O artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCNP) (BRASIL, 2006) encaminha acerca da constituição da organização do curso de Pedagogia por meio de núcleos estruturantes. Segundo Cruz (2011), em sua obra que aborda o curso de Pedagogia no Brasil, a autora considera:

No cerne da formação, há de se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos

educativos escolares e não-escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores [...] (CRUZ, 2011, p. 146).

São eles: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Tais núcleos também são citados na Resolução CNE/CP nº 2/2015 – no artigo 12 com algumas modificações: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (o que atrela a formação de professores à base nacional comum curricular da EB); e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No entanto, os núcleos não são abordados nas Resoluções de modo claro, o que pode ter como consequência distintas interpretações pelas IES acerca do que sejam esses núcleos – uma vez que possuem autonomia relativa para a organização de seus currículos. Nesse sentido, pensamos acerca da diversidade de nomenclaturas das disciplinas que existem nos cursos de Pedagogia.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCNP), em seu artigo 7º, define a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas em: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas (BRASIL, 2006).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 modifica a distribuição da carga horária. O artigo 13 define o mínimo de horas 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico (cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos): 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC)¹¹⁴, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de formação; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes – conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da referida Resolução.

Segundo o artigo 13, os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, serão expressados em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas no currículo.

¹¹⁴ O CEE/SP explora esse conceito, a partir de seus referenciais teóricos, em sua Indicação nº 160/2017.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado.

A **prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Assim o **estágio curricular supervisionado** supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015b, destaques nossos).

O Parecer CNE/CES nº 15/2005 ratifica essa compreensão ao afirmar que [...] a **prática como componente curricular** é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o **estágio supervisionado** é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2015b, destaques nossos).

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma incógnita tendo em vista suas múltiplas interpretações do que seja de fato – qual referencial teórico perpassa o conceito. A definição do que seja PCC e Estágio Curricular Supervisionado é confusa, pois torna os termos semelhantes (e passíveis de confusão conceitual), mesmo que os documentos afirmem que sejam atividades diferentes.

No § 3º do artigo 13, o documento (Res. CNE/CP nº 2/2015) define que deverá ser garantida, ao longo do processo de formação, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. A indissociabilidade entre teoria e prática fica evidente na normativa, porém o termo ‘habilidade’ desperta diversos sentidos atribuídos a ele – o que dá

brechas para uma interpretação instrumental, uma vez que consideramos ser um índice de conflito (BARDIN, 2016). Portanto, acreditamos que ‘habilidade’ poderia ter sido melhor definida ou suprimida da redação.

O artigo 1º, § 2º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 atrela a formação inicial das IES ao atendimento às políticas públicas de Educação e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. No entanto, as políticas públicas educacionais seguem as estratégias, observações e orientações de OM os quais pautam a sua contribuição financeira de acordo com os índices de avaliações externas. Ou seja, uma vez que a tendência neoliberal perpassa nessas políticas e, tendo em vista que se analisam as diretrizes que definem os cursos de Licenciatura (formação de professores), pode-se inferir que essa lógica se fará presente na constituição desse profissional.

Porém, no artigo 3º (Res. CNE/CP nº 2/2015), a formação inicial é destinada à preparação de profissionais. Mesmo que no inciso 6º do mesmo artigo seja contemplada uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos professores, consideramos o termo ‘preparação’ esvaziado de conhecimentos específicos da formação docente, pois o mesmo não é sinônimo do termo ‘formação’ (o qual defendemos ser melhor representativo acerca de uma qualificação profissional). No artigo 18 da mesma resolução, aparece novamente o termo: preparação para atuar – nas etapas e modalidades da EB e seus projetos de gestão.

Contudo, destacamos que o processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2015 contou com a participação de diversos atores educacionais. Essa atuação mais democrática fica evidente no Parecer CNE/CP nº 2/2015, o qual resgata o contexto de elaboração do texto da Resolução mencionada.

De igual modo, enfatiza-se, neste Parecer, a organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração (BRASIL, 2015b).

O Parecer supracitado aborda a necessidade de organicidade no processo formativo e a importância da participação de todos os interessados na elaboração da redação da normativa, que não apenas a de grupos hegemônicos (há disputas pelas negociações). Pelo documento legal que aprovou por unanimidade a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), fica evidente ampla participação em sua elaboração, bem como um cuidado com os conceitos apresentados

em sua redação (se comparada às DCNP, de 2006). Outra definição fundamental para a melhoria da formação de professores, segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015, consiste na concepção de Educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente e a própria concepção de formação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 amplia o conceito de docência, se comparada à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCNP) (BRASIL, 2006), pois esta compreendia a docência enquanto ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional (concepção larga e ampliada), enquanto aquela concebe a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Apesar de esses conceitos não serem explicitados no sentido de qual modo o documento oficial os concebe, na medida em que essa Resolução CNE/CP nº 2/2015 traz conhecimentos específicos e pedagógicos, é possível suscitar o debate acerca de quais são esses saberes pertinentes à formação docente.

Assim como verificamos nas resoluções do CNE, o conjunto de normas do CEE/SP - mediante a ressignificação de alguns conceitos oriundos dos dispositivos do órgão federal e de acordo com a leitura do presente trabalho - também apresenta discursos meramente técnicos com abordagem instrumental acerca da formação de professores¹¹⁵. Há uma pressão para que os cursos modifiquem suas estruturas curriculares e, caso não sejam reformuladas, o curso não recebe o recredenciamento (do CEE/SP), o que compromete o estudante que irá se formar, pois o mesmo não receberá o seu diploma.

Ao estabelecer relações mediante possíveis associações que ligam significados das Deliberações do CEE/SP com as Resoluções do CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015 (BRASIL, 2006, 2015a), em um dos objetivos específicos da pesquisa, buscamos compreender os documentos legais em virtude da própria justificativa das Indicações do CEE/SP as quais trazem em sua redação que as Deliberações desse órgão são diretrizes curriculares complementares (Indicação nº 127/2014) das Resoluções do CNE e representam avanços em relação à legislação federal (é o Estado deliberando para a União).

A incoerência das redações do CEE/SP fica evidente na medida em que abordam o caráter de orientação de seus documentos e fixa a Deliberação nº 142/2016, de cunho regulatório. Nesse sentido, consideramos pertinente trazer para a discussão as intervenções desse órgão para que se reflita acerca de suas implicações para os cursos de Pedagogia. Ao

¹¹⁵ Conforme já explicitado em seções anteriores, não abordamos a formação do pedagogo de modo geral. No entanto, os textos das deliberações não valorizam essa formação uma vez que não citam o pedagogo enquanto profissional formado pelo curso de Pedagogia. O documento é direcionado para a formação do professor.

abordarem a produção da hegemonia, Shiroma e Santos (2014) discorrem acerca de que o consentimento ativo implica estratégias políticas em torno de confrontos ideológicos, considerando a Educação como espaço de disputa. Nesse sentido e para tal objetivo, existem as estratégias discursivas presentes nos documentos de política educacional.

Rodrigues (2014) aborda a pulverização do discurso da produção das agendas multilaterais que influenciam a produção dos documentos oficiais no contexto brasileiro e destaca a eficácia da naturalização desses discursos hegemônicos e ideológicos de um grupo que rege decisões políticas.

O caráter reducionista da proposta curricular do CEE/SP (oriundo das Resoluções do CNE) advém, dentre outras razões, de equívocos conceituais que geram inconsistências na delimitação do fazer profissional (FRANCO, 2011). É necessário que exista reação à fragmentação curricular das formulações oficiais que se realizam segundo a ótica neoliberal (MOREIRA, 2010).

O impasse da organização curricular leva-nos a questionar quais implicações os conceitos utilizados genericamente nos dispositivos legais acarretam para o curso de Pedagogia e a formação docente uma vez que essa versão ampla e flexível das normativas possibilita interpretações dúbias (SILVA, 2011).

A despeito do caráter ideológico que possa permear os conflitos a respeito do encaminhamento a ser dado ao curso de Pedagogia, não há como negar que os mesmos incidem, fundamentalmente, sobre questões referentes às suas *funções*, ou seja, ao *para que ele serve*.

[...] É por isso que sua reorientação deve ser realizada com base numa profunda e rigorosa reflexão a respeito de seus fundamentos, tanto no que diz respeito aos seus aspectos históricos como também aos seus aspectos teóricos (SILVA, 2011, p. 132-133, destaque do autor).

O esclarecimento conceitual não é apenas uma questão semântica, pois são documentos norteadores que abordam uma formação profissional que trará impactos sociais e, principalmente, educacionais. De acordo com a perspectiva dos estudos culturais “[...] todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 61).

Desse modo, o fio teórico da exposição encaminha a pensar acerca da lógica segregadora da estrutura curricular e a respeito de qual é o conhecimento legitimado no currículo e pelas políticas públicas. O jogo de interesses na seleção do conhecimento legitimado pelo currículo

perpassa por instâncias públicas. O curso de Pedagogia cada vez mais tem se ajustado para se tornar uma Licenciatura intensamente generalista (FRANCO, 2017).

Na página principal do *website* do CEE/SP, é conceituado o que seja ‘Indicação’: documento que deverá refletir uma posição doutrinária sobre assuntos relevantes. É por meio de Indicações¹¹⁶ sobre temas relevantes para o sistema estadual de ensino que o Conselho deve realizar a sua vocação pedagógica de instituição normativa. A abrangência e a solidez das posições doutrinárias do Conselho asseguram coerência nas decisões específicas do Órgão; e Deliberação: edição de novas normas, a modificação das vigentes ou a sua revogação. E ainda acrescenta¹¹⁷:

No Brasil, de um modo geral, há excesso de legislação sobre o ensino. As próprias leis de diretrizes e bases têm uma inegável vocação regimental, o que é ruim. Nessas condições, o Conselho [CEE/SP] deve abster-se o quanto possível de expedir novas normas ou de modificar as vigentes, se não houver fortes razões para isso [as razões seriam o atrelamento às orientações das agendas internacionais?]. Deve também vigiar-se para não regulamentar quando poderia e deveria apenas orientar (CEE/SP, 2018, destaque nosso).

A presente citação demonstra o caráter contraditório do discurso do Conselho, uma vez que a Deliberação nº 142/2016 cumpre o papel de regular, supervisionar e avaliar as IES e não somente o de orientar – ao passo que orientar daria brechas para as universidades públicas exercerem sua autonomia para a organização dos currículos dos cursos.

O CEE/SP estabelece a pauta política na ES pois é o órgão regulador do curso de Pedagogia do Estado de São Paulo (estaduais e municipais¹¹⁸) o qual é normativo e deliberativo; concede o registro e reconhece o curso uma vez que dita as normas e estabelece as deliberações para o estatuto da profissão. É um mecanismo oficial de controle curricular pois complementa as normativas do CNE (diretrizes curriculares).

Cabe, assim, ao CEE, através de seus pronunciamentos e de atos, definir sua vocação como órgão técnico e também atuante no estabelecimento de políticas públicas. Nesse sentido, ele fixa - por meio de Pareceres, Indicações e Deliberações - posições que expressam as diretrizes fundamentais de uma política educacional para o Estado, levando em conta não apenas a realidade

¹¹⁶ Nas Indicações, o CEE/SP alega que suas orientações derivam do documento oficial das DCNP (políticas que norteiam o rumo dos cursos de Pedagogia). No entanto, há expropriação dos sentidos, sugerindo outras interpretações que conduzem à formação compartimentada haja vista a reorientação neoliberal das políticas públicas.

¹¹⁷ Documento elaborado no primeiro semestre de 1996 pelos Conselheiros Bernardete Angelina Gatti, Francisco Aparecido Cordão, José Mário Pires Azanha, Marisa Philbert Lajolo e Pedro Salomão José Kassab e apresentado ao Conselho Pleno, na Sessão solene de 07-08-96, pelo Presidente re-eleito, Cons^o. Francisco Aparecido Cordão.

¹¹⁸ Não abarcamos os cursos de Pedagogia municipais tendo em vista os limites temporais da investigação.

educacional presente, como também as perspectivas de sua melhoria a médio e longo prazos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/CEE/SP, 2017).

Há tensões entre as correntes ideológicas e políticas (atrato entre a natureza universitária e a imposição das demandas do mercado) as quais implicam nas reorientações curriculares. O debate acerca da direção política da organização curricular dos cursos de Pedagogia e suas implicações para a formação de professores torna-se necessário para que seja possível superar a função utilitarista e uma percepção reducionista da formação profissional.

1. Como você interpreta as relações entre os formuladores das políticas de formação de pedagogo e os diversos fóruns de representação acadêmica, neste 4º período [de acordo com Silva, período dos Decretos] da história do curso de Pedagogia no Brasil?

R: Como uma relação de disputa em função de projetos com direções antagônicas. De um lado a posição de parte dos órgãos oficiais, separando o ensino da pedagogia e, de outro, a representação acadêmica, entendendo o ensino integrado à pedagogia. Trata-se da disputa pelo controle do processo de reformulação dos cursos entre duas consideráveis forças. No primeiro caso, a dos agentes oficiais do neoliberalismo no Brasil para os quais a pedagogia deve ser descartada. No segundo, a do movimento de reflexão sobre o curso, construído ao longo de mais de vinte anos [considerando a partir da década de 1980] e que investe seus esforços para que a pedagogia possa encontrar seu caminho (SILVA, 2011, p. 150).

Essa condição reducionista do que é a Pedagogia (de modo amplo) e a docência (de modo específico) impulsiona à defesa de um desenho curricular em que forme pedagogos com aguda consciência da realidade e adequada fundamentação teórica uma vez que seu objeto de trabalho é a Educação. Nesse sentido, buscamos compreender quais as filiações teóricas, as concepções de mundo que tecem o discurso dos documentos legais que estabelecem as diretrizes para a estrutura curricular do curso de Pedagogia uma vez que a seleção do conteúdo das normativas não é arbitrária.

A organização curricular do curso de Pedagogia, em suas políticas e práticas, implica sistematização conceitual. É necessário ter clareza e consistência em torno do conceito de currículo no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso (articulação dialética entre teoria educacional, prática educativa, dentre outros). A fim de romper com a fragmentação e fragilização da formação, o currículo deve ser interdisciplinar, ou seja, possuir organização curricular integradora (integralização/articulação dos componentes curriculares).

Especialistas influenciados pelas organizações internacionais tendem a ocupar um espaço que deveria ser da responsabilidade dos pesquisadores críticos da área educacional para

definirem os currículos de formação docente que tendem ao tecnicismo das políticas de ensino (ARROYO, 2013).

O relatório da Indicação¹¹⁹ CEE/SP nº 112/2012 estabelece normas complementares para a formação docente em cursos de Educação Superior vinculados ao sistema de ensino do estado de São Paulo, para rever a Indicação nº 78/2008 (a qual discorre acerca da adaptação dos cursos de Pedagogia às DCNP e avaliações externas). Sendo assim, o Conselho Pleno aprovou o anexo do Projeto de Deliberação (nº 111/2012), ficando mantida a Indicação nº 78/2008 no que se refere aos seus princípios e fundamentos (os quais salientam as competências dos professores em detrimento de uma formação com adensamento teórico).

A Deliberação nº 111/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual sendo que a carga total dos cursos de formação terá, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas para o Curso de Pedagogia (artigo 4º). Porém, o artigo 6º (antes da nova redação), apresentava termos que sugeriam a instrumentalização da profissão, tendo em vista que na redação os termos habilidades e competências eram recorrentes, bem como “transposição didática”.

A Indicação nº 127/2014 (estabelece Diretrizes Complementares) e a Deliberação nº 126/2014 (altera dispositivos da Deliberação nº 111/2012) modificaram os documentos legais supracitados, propondo nova redação para alguns pontos considerados críticos. O relatório da Indicação nº 127/2014 debruça-se acerca da formação docente, em contrapartida se ampara enfaticamente nos referenciais teóricos¹²⁰ de alguns conselheiros do CEE/SP (pois não realizar contrapontos limita a discussão acerca da temática). As relatoras trouxeram dados acerca de como outros países concebem a formação de professores, a inserção na profissão, mas não se apresentam dados científicos no que concerne à realidade brasileira, bem como sentimos a ausência das vozes dos pesquisadores das universidades públicas do país que também são especialistas na temática.

Esta Indicação realiza um resgate histórico dos documentos normativos do CEE/SP, abordando seus limites, avanços e as contribuições do órgão para a formação de professores.

¹¹⁹ As Indicações são documentos legais oriundos do CEE/SP que precedem as Deliberações e, mediante votação, aprovam ou não acerca do assunto explanado em relatório específico para cada Indicação, ou seja, a Deliberação decorre da Indicação e estabelece normas para a formação de professores.

¹²⁰ Na Indicação nº 127/2014, uma das referências consideradas pelos conselheiros representantes do CEE/SP é uma revista de grande circulação do Brasil, porém não é de cunho científico – Revista Veja.

Tem exercido [CEE/SP], portanto, um papel propositivo/indutivo tanto em relação às instâncias federais, quanto ao governo estadual, a exemplo das várias Deliberações e Indicações exaradas nas cinco décadas de existência e cumprido seu papel histórico de aproximar o Estado e a sociedade civil na construção de um projeto de política educacional de qualidade, ou seja, normatizar e deliberar para a construção de uma educação de qualidade para São Paulo (SÃO PAULO, 2014^a, destaque nosso).

O documento também aborda o contexto da Deliberação nº 111/2012, o qual teve uma manifestação contrária às deliberações mediante o Fórum das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. As universidades encaminharam um documento acerca de alguns itens abordados e propostos para eventual aprimoramento da Deliberação. No entanto, o Presidente da Comissão de Legislação e Normas, Francisco Antonio Poli, não considerou a inconstitucionalidade da normativa (sugerida pelas universidades públicas) e deu continuidade ao processo de liberação do documento legal.

A Deliberação nº 124/2014 altera dispositivos da Deliberação nº 111/2012 e representa a arena de disputas instaladas entre o órgão e as universidades públicas, uma vez que a redação apresentou algumas propostas sugeridas por essas instituições. Salientamos, aqui, a importância da contestação das redações das normativas, uma vez que as mesmas trazem implicações diretas para a formação dos Pedagogos. Por exemplo:

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: [Del. nº 111/2012, sugere continuidade de formação do EM?]; (SÃO PAULO, 2012, destaque nosso).

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: (NR) [Del. nº 126/2014, nova redação] (SÃO PAULO, 2014b, destaque nosso).

Como se observa na citação, o jogo de palavras ou apenas um conceito em posições diferentes em uma frase, modifica o sentido das palavras e até a sua interpretação. Infere-se uma não transparência e divulgação de todos os interessados na elaboração dessas normativas.

A Indicação nº 146/2016 dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.

O teor do artigo 62, por sua vez, tem a finalidade de elucidar o entendimento deste Conselho em relação aos cursos de licenciatura que ainda não se submeteram ao processo de adequação à Deliberação CEE nº 111/2012. Nesse caso, as IES não poderão gozar do benefício de renovação do reconhecimento do curso de forma direta, mediante a análise do resultado obtido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE [...] (SÃO PAULO, 2016).

A Deliberação nº 142/2016 dispõe acerca da regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior. No entanto, esses atos regulatórios obrigam as instituições públicas a se alinharem às normativas – o que implica que percam a sua autonomia diante de suas organizações curriculares uma vez que precisarão seguir e preencher os requisitos que o CEE/SP exige para que os cursos continuem credenciados.

O relatório da Indicação nº 160/2017 aborda a Formação dos Profissionais Docentes (Estabelece Diretrizes Complementares) sob a alegação de que tem exercido um papel propositivo e indutivo em relação às políticas públicas (o CEE/SP suprime de seu discurso o seu caráter autoritário e regulatório). O documento cita a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica), a qual trouxe avanços e mudanças significativas nos Cursos de Licenciatura uma vez que teve a participação de grupos interessados em uma formação de professores que sejam capazes de oferecer aos graduandos ampla fundamentação teórica e uma formação crítica acerca do contexto escolar e para além dos seus muros.

Esta Indicação justifica uma nova deliberação da seguinte maneira:

Frente a essa nova normatização, o CEE apresenta uma revisão que compatibiliza a Resolução CNE/CP nº 02/2015 com a Deliberação CEE nº 111/2012, que tem norteado o planejamento e a organização das Instituições de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura do seu sistema de ensino (SÃO PAULO, 2017b).

Para além disso, resgata e apresenta para reflexão o significado e o papel da Prática como Componente Curricular (PCC) no currículo de formação de professores sob a alegação de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ampliou para 400 horas a carga dedicada a essa prática e, de acordo com a Indicação, abriu a oportunidade para discutir e até mesmo ressignificar o conceito (PCC).

Inferimos acerca dessa modificação inicial, a qual já era confusa, para outro termo que se adeque ao discurso do CEE/SP tendo em vista que “compreender o uso de um termo que

carrega significados políticos implica trabalhar sobre sua história, sua origem e apreensão [e a intenção de resignificação]” (GARCIA, 2014, p. 123, destaque nosso).

Ao explicar acerca do conceito de PCC, o documento legal o aborda enquanto constituição da dimensão prática, contextualizada e significativa “de todos os conteúdos curriculares da formação docente, tanto aqueles específicos de uma área ou disciplina quanto aqueles dos fundamentos pedagógicos” (SÃO PAULO, 2017b). E salienta que a PCC não deve ser confundida com as Metodologias (Práticas de Ensino) ou com o Estágio Supervisionado (a dimensão prática da PCC transcende o estágio), pois a mesma fará transposição didática das outras disciplinas para o domínio pedagógico do conteúdo.

Outra inovação dessa Indicação nº 160/2017 (e preocupante) é a passagem em que o dispositivo resgata os cursos normais:

O conceito da PCC implica numa mudança na própria cultura pedagógica do ensino superior de formação de professores, no sentido **de aproximá-la do tipo de formação que se ministrava nos antigos cursos normais**, nos quais os estudantes cursavam as disciplinas do ensino médio e ao mesmo tempo se preparavam para ser docentes. Aprender os objetos de conhecimento e aprender a ensiná-los eram processos formativos que aconteciam sob um único e mesmo escopo ou projeto pedagógico, às vezes sob a docência do mesmo professor (SÃO PAULO, 2017b, destaque nosso).

Essa aproximação de formação do curso de Pedagogia (que tanto tempo levou chegar ao nível superior de ensino) com a formação do curso normal seria um retrocesso para a formação docente e o curso de Pedagogia (ou o seu fim declarado), não desmerecendo a relevância da Escola Normal em seu contexto histórico.

Por fim, a Deliberação CEE/SP nº 154/2017 (nova redação) dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 (a qual passa a vigorar com nova redação) mediante diretrizes complementares. Cumprindo a normativa do CNE, Resolução CNE/CP nº 2/2015, esta Deliberação aborda a carga horária mínima de 3.200 horas dos cursos de formação (Artigo 4º), porém remaneja a quantidade de horas na organização curricular (vide Quadro 3) para inserir 400 horas de PCC e 600 horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio (consideramos também, um retrocesso).

O documento legal também aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhando esse tema problemático e complexo à formação de professores com a finalidade de se “ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na BNCC” (SÃO PAULO, 2017a).

A compreensão de que a Deliberação é uma normativa que decorre de uma Indicação, ou seja, no discurso do CEE/SP, assim como do BM, leva-nos a concordar com Torres (2009,

p. 147), quando destaca que “As afirmações aparecem como monolíticas e os resultados de pesquisa como conclusivos; evita-se mencionar a falta de evidências e inclusive as evidências contraditórias que outras pesquisas revelam sobre os mesmos objetos de estudos”. Essas afirmações monolíticas e hegemônicas têm criado barreiras para que exista um debate com ampla participação para a elaboração da redação dessas normativas.

A Deliberação nº 154/2017 aborda a reforma do curso de Pedagogia e Licenciaturas, pois substitui o texto de sua versão anterior (Deliberação nº 111/2012, já modificada em 2014 pela Deliberação nº 126). Em seu artigo 4º, define que os cursos de formação distribuam 600 horas de sua carga horária para a revisão dos conteúdos curriculares do EF e EM – qual seria a finalidade dessa revisão? Seria a proposta de naturalização de um suposto fracasso da EB?

Ainda no artigo 4º, também fica definido que 400 horas devem ser destinadas à PCC. Na Indicação nº 160/2017 (assunto: Formação dos Profissionais Docentes – Estabelece Diretrizes Complementares) o relatório do Conselho Pleno do CEE/SP apoia-se e fundamenta-se na Indicação nº 124/2014 que prioriza e propõe conhecimentos que potencializem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino. Nesse relatório, o CEE/SP apresenta uma revisão que compatibiliza a Resolução CNE/CP nº 02/2015 com a Deliberação CEE nº 111/2012 e, além disso, apresenta o significado e o papel da PCC no currículo de formação de professores.

A Indicação supracitada resgata o termo cunhado pela Resolução nº 1/2006 em que, naquele momento, considerava a PCC como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial (BRASIL, 2006). Os relatores também citam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 ampliou para 400 horas a carga horária dedicada à PCC e “[...] abriu a oportunidade para rediscutir e até mesmo ressignificar o conceito, tomando como ponto de partida o sentido que tinha na proposição original e buscando elementos na nova norma e em experiências acumuladas nesses mais de 15 anos” (CEE/SP, 2017b).

Contudo, questiona-se qual é a postura implícita do CEE/SP quando aborda a possibilidade de ressignificar o conceito de PCC. Seria um retorno às Escolas Normais? O discurso político dessa normativa legal encaminha a formação de professores resgatando práticas já superadas. De acordo com a leitura, a proposta da PCC na Indicação nº 160/2017 se pauta no “domínio pedagógico de conteúdos” dedicado a “transpor didaticamente” de modo instrumental para que esse conhecimento seja “lapidado” pelo Estágio Supervisionado, ou seja, o documento não se referencia teoricamente, nem em experiências de pesquisa que comprovem

que esse novo formato de PCC sugerido (deliberado) pela normativa seja benéfica para a formação professor.

Em um dado momento do relatório, é abordada a importância de uma “coordenação da dimensão prática” que transcenda o Estágio. Qual o sentido desse destaque para a dimensão prática do ensino? O CEE/SP não apresenta um estudo com diagnóstico acerca de problemas detectados no que se refere à formação de professores. Ao contrário, o órgão deliberativo apresenta uma suposta solução para eventuais problemas cujos diagnósticos não são dados a conhecer, se é que existem, tendo em vista toda uma discussão que envolve o Estágio Supervisionado.

Diante do exposto, parece que a essência das alterações propostas pelas deliberações vai no sentido de: esvaziar a formação crítica e científica; sustentar a problemática dicotomia entre teoria e prática de ensino; dissociar pesquisa e ensino, dentre outras determinações, haja vista que propõem a transferência de saberes técnicos que sejam aplicados mecanicamente nas salas de aula.

Nesse sentido, a Deliberação do CEE/SP nº 154/2017 parece transgredir a autonomia das universidades públicas, as quais têm que subsumir às adequações propostas pela normativa para a organização do currículo de seus cursos de Pedagogia à luz desses documentos oficiais que têm legitimado e valorizado a divisão técnica do trabalho pedagógico, implicando em sua precarização

5.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS ESTADUAIS PAULISTAS

Mediante a leitura na íntegra dos materiais, tentamos apreender como se dá a organização dos cursos de Pedagogia expressa¹²¹ em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos, uma vez que a proposta curricular (conteúdo formativo) expressa-se por meio de um projeto pedagógico. O sentido de pedagógico dado ao PPC é atribuído às ações educativas dirigidas à efetivação da intencionalidade do curso, à forma de organização do trabalho pedagógico e no contexto do curso como um todo.

Lopes e Macedo (2010) discorrem acerca de um projeto de curso de Pedagogia com base em um conhecimento que seja entendido como prático, social e histórico para que o curso

¹²¹ PPCs – quais conhecimentos são valorizados enquanto elementos essenciais; seus pressupostos e fundamentos; qual a visão de formação dominante que se preconiza no documento, organização curricular e como o documento aborda a PPC.

seja capaz de incorporar a totalidade da cultura (em seu sentido amplo). Para tal, essa trama curricular deveria ser constituída por eixos curriculares de modo que a experiência curricular se desenvolvesse em espiral – disciplinas que não são estanques da realidade e de outros conteúdos do curso.

Com base nas abordagens teóricas descritas nas categorias de análise, apresentamos as impressões extraídas dos PPCs de Pedagogia públicos do Estado de São Paulo mediante suas organizações curriculares e as implicações das normativas do CEE/SP nos documentos dos projetos pedagógicos, bem como de como a Prática Como Componente Curricular (PCC) é citada e/ou compreendida nos documentos de cada curso estudado.

O **Curso de Pedagogia da FEUSP**, na apresentação de seu Catálogo institucional, aborda a formação do pedagogo¹²² (e não somente do professor), o que vem a representar o perfil que o curso pretende formar, demonstrando reconhecimento desse profissional e do curso de Pedagogia para além da formação docente, uma vez que o curso foi planejado a partir de princípios que pudessem, por um lado, integrar o currículo e, por outro, flexibilizar a sua organização e garantir ao aluno possibilidades de escolha (para além da atuação na sala de aula – mediante o Percurso Formativo¹²³).

Segundo o PPC¹²⁴, o pedagogo a ser formado será, portanto, um educador em sentido amplo, e não deve restringir-se às meras questões técnicas de uma profissionalização estreita. Nesse sentido, existe um cuidado com a formação de um professor que possa também exercer outras funções, minimizando o efeito indesejável das fragmentações dos currículos.

O Estágio Supervisionado é entendido enquanto estratégia formativa e realizado como componente curricular do curso. As cargas horárias estão organizadas sob o formato de disciplinas específicas para cada Percurso Formativo. A inserção dos estágios (organização das práticas de ensino) ocorre a partir do 3º semestre ideal do curso e pretende valorizar a dimensão da prática docente na formação do pedagogo, reservando o tempo necessário para reuniões com o professor orientador de estágios a fim de proporcionar a necessária reflexão acerca da experiência formativa. O PPC especifica que, além de contemplar os dispositivos legais, essa distribuição das atividades práticas na forma de estágio curricular obrigatório ao longo do curso busca uma racionalidade formal do currículo.

¹²² Campo de atuação profissional do pedagogo.

¹²³ Todos os percursos formativos trazem em sua justificativa que o percurso aprofunda aspectos teóricos e práticos nas dimensões da formação com aprofundamento dos estudos e temática (relação entre teoria e prática).

¹²⁴ Cita as DNCP em diversos momentos (e não tanto o CEE/SP), o que pode ser entendido como um enfrentamento às normativas. As deliberações são aludidas nos PPCs quando abordam as adequações perante a exigência legal.

Segundo o PPC, o foco predominante das atividades de estágio – entendido como um projeto institucional da FEUSP¹²⁵ – ocorre nas diversas instituições escolares e educacionais (privilegiando-se a rede pública ou instituições e programas de relevância para a escola pública). Essas atividades estão organizadas em: Estágios Integrados (com o objetivo de implementar tarefas integradas em duas ou mais disciplinas das diversas séries do curso) e Estágios por Projetos Específicos.

As cargas horárias que sofreram ajustes para a adequação às deliberações do CEE/SP foram as do estágio (inclusão da carga horária na grade curricular sob o formato de disciplinas específicas que articulam conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e prática docente); da Prática como Componente Curricular (PCC – diluída pelas disciplinas entre 10-20 horas por disciplina) e da AACA (a especificação da sigla não foi encontrada no documento). No entanto, a AACA tem previsão da realização de 200 horas de atividades sob a forma de Estudos Independentes, complementando toda a dimensão teórica, por meio da participação em atividades práticas de diferentes dimensões educativas.

O Projeto Pedagógico do curso concebe a PCC enquanto conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico. O projeto salienta que são dedicadas 400 horas de atividades referentes a PCC, distribuídas ao longo do curso em todas as disciplinas obrigatórias, as quais devem ser entendidas conforme definido no Programa de Formação de Professores da USP (PFP¹²⁶-USP), compreendendo atividades de leituras, realização de trabalhos, pesquisas orientadas, entre outras.

Na organização curricular, as atividades de pesquisa, além de aparecerem no percurso formativo dos estágios, são descritas mediante: programas de Cultura e Extensão universitária; em laboratórios de pesquisa; e pela Iniciação Científica (IC – programa institucional que propicia a aprendizagem de técnicas e metodologia científicas).

O **Curso de Pedagogia da FFCLRP/USP** destaca que a fundamentação do PPC foi elaborada a partir dos princípios formulados pela ANFOPE¹²⁷ (2000), a qual se constitui referência para o curso de Pedagogia. São eles: a docência e a pesquisa como fundamentos da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares e ampla formação cultural; o desenvolvimento do

¹²⁵ A FEUSP tem Escola de Aplicação – o que representa uma peculiaridade desta faculdade.

¹²⁶ E não conforme a definição do CEE/SP.

¹²⁷ Movimento de Educadores que se contrapõe às políticas neoliberais.

compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; dentre outros princípios.

A articulação entre teoria e prática é um dos eixos formativos do currículo do curso e é concebida enquanto uma exigência do processo de formação do pedagogo, daí a necessidade de que o currículo envolva um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida como mediação de ensino e de aprendizagem no âmago do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional. Nesse eixo do currículo do curso, os estágios curriculares obrigatórios representam um *locus* sistêmico de articulação teoria e prática.

O projeto destaca que um dos objetivos do estágio é buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual da organização do currículo, haja vista que os estágios ocupam papel relevante no processo formativo.

Em relação à atividade prática, o PPC descreve que o estágio representa o espaço por excelência da vinculação entre a formação teórica e o início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora mediante o conjunto de disciplinas denominadas Ação Pedagógica Integrada. Cabe ressaltar o importante papel de estímulo a uma formação científica sólida propiciada por estas ‘disciplinas-estágio’, em especial por meio dos relatórios de estágio, nos quais os alunos empreendem um esforço de articulação de conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos em diferentes disciplinas.

Os créditos para a Prática como Componente Curricular (PCC¹²⁸) estão alocados nas disciplinas obrigatórias do curso e a Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL) propõe que a carga de 400 horas desse componente comum seja compartilhada entre as Unidades de origem do licenciando e os Departamentos responsáveis pela oferta das disciplinas pedagógicas. O Departamento Educação, Informação e Comunicação é responsável pela oferta de 400 horas, tendo em vista a especificidade do Curso de Pedagogia.

O **Curso de Pedagogia da UNICAMP** também cita os princípios da ANFOPE em seu PPC ao citar o compromisso do Estado com a Educação pública de qualidade; a valorização do trabalho docente; a docência como base comum nacional da formação em Pedagogia; o trabalho interdisciplinar e articulado à pesquisa com constituinte da identidade do pedagogo; a

¹²⁸ O documento cita que a PCC atende às Normas da Formação de Professor para a Educação Básica (Parecer CNE/CP de 2001, Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002) e ao Programa de Formação de Professores da USP. Contudo não cita adequação desse componente de acordo com a Deliberação do CEE/SP.

indissociabilidade teoria-prática; a gestão democrática; a autonomia universitária, dentre outros princípios.

Um dos princípios norteadores da proposta curricular, segundo o PPC, é uma formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada, permitindo a compreensão da Educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à Educação escolar e não escolar e, também, às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública.

Há um posicionamento da instituição ao abordar, na redação do PPC, a necessidade de, no mínimo, 4 anos de formação inicial para a busca pela formação teórica sólida, em que é citada a situação histórica atual, a qual implica assumir posição contrária às propostas vigentes de aligeiramento e formação a distância.

O PPC cita as Práticas Curriculares, as quais são atividades de formação que ocorrem fora do âmbito da sala de aula e dos estágios supervisionados e que representam outras experiências formadoras. Entre essas práticas, encontram-se: participação em Congressos, Seminários, Simpósios, Colóquios, Mesas Redondas; audiência de defesas de dissertação ou tese; trabalhos de IC; 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.

As Práticas Curriculares¹²⁹ e o Estágio são compreendidos como eixos de formação/articulação, entendidos a partir da perspectiva de indissociabilidade teoria/prática, que permite constante diálogo, construção, elaboração e ressignificação dos elementos teóricos, bem como das experiências advindas da prática.

O documento cita que o aluno deverá fazer uma carga horária total de 3.735 horas a fim de se tornar um licenciado em Pedagogia¹³⁰, sendo distribuídas da seguinte maneira: 3.210 horas em disciplinas teórico-prática-orientação; 420 horas em estágio; e 105 horas em práticas curriculares.

O Curso de Pedagogia da UNESP – campus Araraquara entende que à universidade pública cabe papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da Educação, uma vez que, dada a crescente participação da iniciativa privada no ES e as diferentes modalidades formativas recentemente criadas, as instituições públicas

¹²⁹ Na redação do projeto, não consta o termo Prática como Componente Curricular.

¹³⁰ Pedagogia Diurna cursado com o mínimo em 8 semestres e Pedagogia Noturna cursado com o mínimo de 10 semestres.

oficiais têm a responsabilidade de atuar como modelo e referencial de excelência nesse nível de escolarização.

As universidades públicas, por manterem a pesquisa, a inovação e a análise crítica como bases do ensino, devem apresentar respostas qualificadas para os desafios apresentados pelo contexto brasileiro e, mais especificamente, paulista, para a formação dos profissionais da Educação, pois a formação não deve ser restrita ao exercício da docência ou ao exercício de funções técnicas existentes nas unidades escolares. Compreendemos, mediante esse posicionamento, que o curso não se subordina tacitamente aos dispositivos legais.

O PPC dialoga com o contexto sócio-educacional brasileiro e encontra sua justificativa nas promulgações legais, nas condições educacionais do estado de São Paulo, na especificidade da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e na reflexão crítica sobre a formação de professores ancorada na pesquisa em Educação.

O documento também menciona a Educação Especial (EE), no sentido que, a partir da promulgação das DCNP o curso teve que enfrentar a tarefa de incluir a formação de professores para a EI e, lamentavelmente, transferir a formação de professores em EE para Estudos Complementares, retirando-a da formação inicial oferecida à escolha do aluno.

Assim, os conteúdos curriculares da formação do pedagogo devem, portanto, estar organizados de modo a possibilitar a aquisição e o domínio de referenciais teóricos que possam ser mobilizados em situações específicas, transformando-se em guias para iniciativas e ações que levem à obtenção dos resultados pretendidos. O PPC considera que as disciplinas que caracterizam a formação do pedagogo devem contemplar elementos de sólida fundamentação teórica, essencial ao exercício da profissão, preparando um licenciado com desenvolvimento intelectual que inclua dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas¹³¹, sociológicas e didático-pedagógicas.

O documento aborda de modo peculiar a relação entre teoria e prática, pois menciona que, ao lado do conhecimento conceitual e teórico, mas não separado ou desarticulado dele, a formação do pedagogo deve contemplar também conhecimento de tipo experiencial, o qual deve contemplar na formação dos alunos situações características ao exercício efetivo da profissão, adotando diferentes modos de realizar tal intento.

Considerando a prática como uma dimensão importante do conhecimento, pretende-se articular a reflexão e o exercício da atividade profissional investigativa baseada em situações-problema, no desenvolvimento de projetos específicos e em simulações didáticas (entretanto,

¹³¹ Nem todos os cursos mencionam a dimensão política na formação do pedagogo.

não são descritos o que ou como seriam os projetos e simulações didáticas apesar de o PPC mencionar que a elaboração de planos de ensino e a prática ou simulação de situações didáticas são geradoras de um conhecimento de natureza experiencial).

Ao se ler a descrição de algumas disciplinas, é possível inferir acerca de uma incoerência da redação ao propor uma separação entre teoria e prática, como demonstrado nesta descrição: Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (60 horas Teoria + 60 horas Prática). E continua, quando cita que essas disciplinas de natureza teórico-prática são dedicadas ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas necessárias ao futuro exercício profissional da docência, tais como a capacidade de mobilizar conhecimento teórico para situações específicas, realizar pesquisa bibliográfica para proposição de alternativas, discussão fundamentada com seus pares no desenvolvimento de projetos específicos, análise e seleção de material didático, produção de material didático, entre outros.

Segundo o PPC, as disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como “o saber fazer” do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências¹³² e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor e possibilitam a articulação do contexto teoria/prática.

O curso é composto também por Estágios Curriculares Supervisionados (compreendida pelo PPC como modalidade de conhecimento experiencial) que convergem para o conteúdo formativo a possibilidade de articular os conhecimentos teóricos, fundamentos da formação geral, com as necessidades reais do cotidiano escolar e do exercício de reflexão, sempre mediados pela discussão coletiva na universidade e com especialistas e professores que desempenham suas funções na rede oficial.

Ao citar acerca da síntese da carga horária total obrigatória do curso (3.420 horas), o Projeto Pedagógico menciona 2.400 horas de carga horária teórica, 420 horas de carga horária prática, 500 horas de estágio curricular supervisionado e 100 horas de AACC. Conforme os dados apresentados, a PCC não aparece na redação do projeto. Entretanto, há a descrição de carga horária para a prática (a qual não é computada no estágio).

De acordo com o documento, as disciplinas de natureza teórico-prática¹³³ dedicam-se ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas necessárias ao futuro exercício profissional da docência tais como a capacidade de mobilizar conhecimento teórico para situações específicas,

¹³² Reconhecemos que o termo ‘competência’ seja polissêmico. Porém, Pimenta e Lima (2011, p. 85) consideram que, “ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico”.

¹³³ Inferimos que o termo é o que mais se aproxima do modo como seria compreendida a PCC por este curso.

realizar pesquisa bibliográfica para proposição de alternativas, discussão fundamentada com seus pares no desenvolvimento de projetos específicos, análise e seleção de material didático, produção de material didático, entre outros.

O projeto menciona o Termo de Adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNESP - Campus Araraquara) para abordar o seu posicionamento acerca das exigências legais para as adequações do CEE/SP em que o curso entende ter atendido aos instrumentos legais mas que mantêm a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, na qual acreditam e defendem.

O Curso de Pedagogia da UNESP – campus Bauru alega organizar-se para um curso de formação de professores que articule teoria e prática, em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social – concebendo a prática pedagógica como núcleo articulador. Nessa perspectiva, procura manter alguns princípios que sustentam o curso desde sua criação – caso da importância dada à prática pedagógica – e contempla as discussões que perpassam as reflexões acerca da formação de professores no sentido de agregar as expectativas docentes e discentes com o disposto nas Deliberações nº 111/2012 e nº 126/2014 do CEE/SP.

O PPC acrescenta que o mesmo resulta não apenas de uma exigência legal mas, sobretudo, de uma demanda do próprio curso que, coletivamente, vinha buscando construir novas possibilidades para a formação de professores em virtude das demandas da escola contemporânea.

Segundo o documento da instituição, mediante a conjuntura permeada pela lógica mercadológica, faz-se necessária a formação de educadores para participar, efetivamente, na construção de uma sociedade ética, permeada por uma democracia real em todas as suas instituições. Para isso, o profissional da Educação deve ter uma formação que não se limite à docência em sua prática profissional para atender aos requisitos do mercado de trabalho mas, também, para produção no campo da Ciência da Educação, bem como para a atuação como agente transformador da sociedade na condição de gestor dos processos educacionais. E acrescenta que o projeto objetiva uma formação que ultrapassasse a mera formação técnica, incluindo também o compromisso político.

Para tanto, foi concebido um núcleo epistemológico do curso¹³⁴, ou seja, o conjunto de conhecimentos estruturais que dão sentido à formação do ser humano, para evitar um contexto de relações de trabalho que alienem e afastem a pessoa do produto de seu trabalho, como

¹³⁴ Peculiaridade deste curso de Pedagogia.

também da produção cultural da humanidade, pois a escola pode participar do processo de humanização da sociedade.

Diante da necessidade de revisão do currículo, por demandas internas e por adequações legais, o PPC expõe que foram criadas novas disciplinas e excluídas outras com vistas à nova organização do curso. Para tal, foi criada a disciplina Práxis Pedagógica – a ser desenvolvida em todos os semestres do curso – enquanto articuladora da organização curricular e que deve abordar temáticas relativas ao cotidiano da Educação Básica. Assim, as disciplinas deixam de ser classificadas como exclusivamente teóricas ou práticas e passam a se configurar como disciplinas que, em suas especificidades, desenvolvem essas duas dimensões de maneira articulada, ou seja, teórico-práticas.

O projeto não cita o termo PCC e a concepção acerca da Prática como Componente Curricular. Porém, menciona as Atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATP) ao abordar a prática pedagógica.

A relação entre teoria e prática é fundamentada, no PPC, do seguinte modo: de que há um relativo consenso em torno de mudanças nos cursos de formação de professores, valorizando-o enquanto *lócus* de formação, mas também que seus currículos estruturam-se em torno da reflexão e do conhecimento da realidade escolar, do trabalho pedagógico e das reais condições em que estes se produzem e que os seus componentes curriculares trabalhem a unidade teoria/prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e de formação. Deste modo, optou-se pela prática pedagógica como núcleo articulador na organização curricular a partir do qual se estabelecem os demais eixos norteadores da formação do professor.

Nesse sentido, de acordo com o documento, é possível começar a conceber uma formação que inclui a síntese entre o cotidiano escolar como aporte indispensável para a produção teórica e reflexiva da realidade, rompendo com o ciclo do distanciamento entre teoria e a prática, entre o espaço da formação e o espaço de atuação e a cultura de idealização de um único modelo de escola e aluno.

Segundo o PPC, as disciplinas Práxis Pedagógica, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estão articuladas entre si e com as demais disciplinas e áreas de formação do pedagogo exigindo, assim, uma prática interdisciplinar e diálogo entre os diferentes campos do saber. Nessa perspectiva, pretende-se garantir que os alunos se apropriem de conhecimentos fundamentais para que exerçam a práxis pedagógica durante e após a graduação. Implementando, assim, as quatro dimensões da formação universitária: a pesquisa, o ensino e a extensão, e a gestão educacional.

No âmbito das atividades de pesquisa, o documento a menciona brevemente¹³⁵ enquanto um dos objetivos do curso – o de identificar processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, por meio do método ação-reflexão-ação gerador de procedimentos de pesquisa e de intervenção, os quais propiciem ações educativas transformadoras da realidade social e da práxis docente.

O **Curso de Pedagogia da UNESP – campus Marília** concebe seu projeto como ‘político-pedagógico’ o qual tem como objetivo fundamental estabelecer diretrizes para a formação do pedagogo, ordenando a ação pedagógica a ser desenvolvida, conferindo globalidade e relevância ao currículo, bem como ter compromisso político, no sentido de cumprir sua função social ao permitir o acesso público às suas propostas, finalidades, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial do pedagogo.

No âmbito do ensino, a partir do 3º ano¹³⁶, estão previstos os estágios¹³⁷ e, no quarto ano, o aluno opta por mais uma habilitação, sendo-lhe oferecidas neste ano disciplinas optativas, dentre elas o TCC. A matriz curricular do curso contempla três núcleos de estudos interligados. A saber: Núcleo de Estudos Básicos (destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão); Três Núcleos de Aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional (o aluno opta por um destes núcleos); e Núcleo de Estudos Integradores (constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades). O PCC menciona que os estudos integradores têm caráter teórico-prático¹³⁸, portanto distintos de aulas.

O **Curso de Pedagogia da UNESP – campus Presidente Prudente** aborda o seu projeto de reestruturação do curso como ‘político pedagógico’ e descreve como um dos seus objetivos proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas metodológicas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em Pedagogia.

O PPC acrescenta que o objeto de trabalho específico do pedagogo formado naquele *campus* se centra nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à Educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos.

¹³⁵ Porém, existem disciplinas voltadas para as atividades de pesquisa (dados apresentados pela matriz curricular).

¹³⁶ É possível inferir uma não integralidade entre as atividades de estágio e as disciplinas do 1º e 2º ano do curso.

¹³⁷ O documento não explana acerca de qual perspectiva teórica o estágio é compreendido.

¹³⁸ A Prática como Componente Curricular não é mencionada no Projeto Pedagógico.

Segundo o documento, colocar a prática pedagógica como componente curricular privilegiado significa, de um lado, a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da Educação e, por outro, a possibilidade de estabelecer uma articulação orgânica entre teoria e prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da Educação.

Em relação ao desenvolvimento da Prática como Componente Curricular (PCC), o curso decidiu, após análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que em todas as disciplinas da matriz curricular que possuem carga horária de 75 horas, fossem destinadas 15 horas para o desenvolvimento de atividades caracterizadas como prática.

Neste curso, o Estágio Curricular Supervisionado tem como um dos objetivos: articular teoria e prática oportunizando a aprendizagem da profissão docente e da profissão de pedagogo gestor (supervisor, diretor, coordenador pedagógico, pedagogo em espaços não escolares) nos diferentes ambientes de futura atuação profissional.

Ao abordar as atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) e a formação complementar enquanto processos de aprendizagem, o PPC menciona o Relatório de Delors, o qual propõe os pilares de uma Educação para o século XXI – que consistem em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

No entanto, contraditoriamente, o PPC aborda os processos de aprendizagem no sentido de adotar uma atitude estética rompendo com a premeditação que tem marcado as práticas pedagógicas como elemento da ordem da atitude prática, utilitária, funcional, quando nos dirigimos para o mundo com vista a determinados fins. O documento discorre sobre a arte, mas não especifica o que entende por cientificidade da Pedagogia (citada na explanação da arte enquanto promotora de experiências estéticas).

O projeto alega que os conhecimentos entendidos como essenciais a serem desenvolvidos no curso de Pedagogia daquela instituição para atender ao perfil profissional do pedagogo estão em consonância com as indicações da Comissão de Especialistas de Pedagogia/MEC (1998); com as Deliberações do CEE/SP (nº 111/2012 e nº 126/2014) e a Resolução do CNE (nº 2/2015). Para tal, a matriz curricular conta com uma carga horária total de 3.615 horas para a formação da docência e, ainda, com um aprofundamento para a formação para gestão educacional, a qual possui carga horária de 600 horas na modalidade presencial (optativa).

O Curso de Pedagogia da UNESP – campus Rio Claro não fornece o seu PPC no *website* institucional. Contudo, o manual de Orientações Acadêmicas aborda que o Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia busca a articulação entre teoria e prática, por meio da Prática como Componente Curricular (PCC¹³⁹), distribuída ao longo do curso, que pretende favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da Educação brasileira baseada na interação e na teorização sobre as práticas que consubstanciam a cultura escolar e a tradição educacional. Existe, dessa forma, um conjunto de disciplinas que, além das horas teóricas destinadas ao trabalho em classe, possuem horas de trabalho prático.

A estrutura curricular de referência para o curso é mencionada no manual da seguinte maneira: disciplinas de formação geral (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Pesquisa Educacional e Economia da Educação); de formação profissional (relacionadas à Didática, à Metodologia do Ensino, à Política Educacional, à Gestão e Supervisão Escolar, entre outras); de aprofundamento (disciplinas as quais os alunos escolhem, de acordo com o seu interesse, dentro um rol pré-determinado na estrutura do curso); e optativas (que oferecem a oportunidade, aos alunos, de diversificarem sua formação). No manual de orientações é destacado que, além das disciplinas supracitadas, existe a obrigatoriedade de realização dos estágios curriculares e de atividades acadêmicas, científicas e culturais.

O documento institucional menciona que, a cada semestre do curso, serão propostos Projetos Integradores (PI). Estes são formulados, desde o início do curso, visando favorecer o envolvimento gradativo dos alunos nas temáticas específicas da área de atuação profissional, propiciando o desenvolvimento de atitudes investigativas e a compreensão dos diversos fenômenos que permeiam os processos educativos e têm como objetivo promover o contato do aluno com instituições educacionais, tendo como perspectiva a sua futura ação profissional, e oportunizar o processo de reflexão sobre a realidade, com base no conteúdo teórico abordado em sala de aula. Tais projetos serão desenvolvidos por meio de atividades práticas.

O Curso de Pedagogia da UNESP – campus São José do Rio Preto, em seu PPC, salienta acerca da responsabilidade do Estado/universidades públicas em oferecer cursos gratuitos e de qualidade, e ainda a necessidade de reposição permanente do quadro de docentes (uma vez que Instituições Privadas de Ensino Superior foram, de algum modo, respondendo à demanda da região quando o curso de Pedagogia foi desativado por um tempo). O documento destaca que, por ser oferecido em uma universidade pública, o curso permite ao Estado cumprir com seu papel de garantir à população Educação Básica de qualidade.

¹³⁹ Devido à impossibilidade de acesso ao projeto pedagógico deste curso, tornou-se inviável o estudo aprofundado acerca do projeto e suas concepções acerca da PCC.

Com o propósito de uma formação teórica sólida, ancorada na realidade concreta, o PPC cita ser necessária a inserção do aluno, desde o 1º ano do curso, no ambiente escolar, viabilizada por meio das práticas de ensino e dos Estágios Curriculares Supervisionados. E acrescenta que a consequência direta dessa reflexão a partir da realidade social fomenta a formação de grupos de pesquisa, cujas características vislumbram ser a interdisciplinaridade e a interação entre teoria e prática, e entre universidade e sociedade.

Acerca da organização curricular e conforme explicitado no documento, articulação entre teoria e prática se dá desde o início do curso por meio das disciplinas Prática de Ensino (organização escolar) e Prática de Ensino (trabalho pedagógico); e dos Estágios Curriculares Supervisionados, tendo como marco de referência a articulação do trabalho pedagógico, que compreende docência, coordenação, direção e supervisão de ensino. Contudo, o projeto não explicita a sua concepção acerca dos conceitos abordados, os quais configuram a sua organização curricular, assim como não cita na redação o termo Prática como Componente Curricular (PCC).

Segundo o PPC, os objetivos traçados para o curso são: possibilitar uma fundamentação teórico-metodológica, com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da Educação, que de fato prepare para o exercício profissional; fortalecer a formação teórico-prática do professor para a EI e EF-AI; integrar os estágios na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão dentre outros.

CONSIDERAÇÕES

Mediante os dados apresentados pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas e considerando a perspectiva de uma concepção ampliada de Educação enquanto prática construída sócio-historicamente, torna-se incompatível que se desconsidere o campo epistemológico da Pedagogia (nem todos os cursos discorreram de modo sistematizado acerca dessa temática). Explorar os PPCs dos cursos permitiu-nos compreender as políticas materializadas na construção desses documentos.

As análises transpareceram que os cursos diferem no que se refere às formas de organização do trabalho pedagógico, às configurações curriculares com predominância de uma determinada concepção de formação e em relação às dimensões das categorias aqui trabalhadas. Contudo, inferimos que há coerência interna entre os diferentes componentes da estrutura curricular de cada curso, uma vez que – apesar de alguns documentos institucionais dos cursos estudados não mencionarem o termo PCC – trouxeram de alguma forma o que é exigido nas normativas para se adequarem às Deliberações. Consideramos que dizer de outra maneira¹⁴⁰ e utilizando outro termo, pode ter sido um modo de os cursos atenderem às normativas, mas não coadunando da mesma concepção do CEE/SP.

Apesar dos meios legais caminharem se contrapondo à essa abordagem, consideramos que o espaço para a disputa¹⁴¹ argumentativa e política pode ser uma alternativa para transformação deste *status quo* e para que se compreenda as contradições presentes, haja vista que a luta é ideológica, pois há um jogo político de repolitização do currículo para a mercantilização do conhecimento (NETO; ALMEIDA, 2017).

A partir de Cruz (2011), defendemos a ideia de que pensar o curso de Pedagogia requer pensar no conhecimento de base que lhe dá sentido. Assim, a Pedagogia é: parte reflexiva e teórica da Educação; é a reflexão sobre o processo educacional; é o conhecimento pensado sobre a Educação; é o campo de estudos da Educação; é o estudo da práxis educativa; é a ciência que tem como objeto de estudo a Educação enquanto práxis social; e, também, é a ação científica sobre a Educação.

Concordamos com a autora, que defende a especificidade da Pedagogia como sistematização de saberes rigorosos sobre a Educação. E consideramos que a natureza do saber

¹⁴⁰ Tivemos esta impressão quando os cursos citam o termo Práticas de Ensino, computando carga horária para tal. Contudo o PPC não menciona o termo Prática como Componente Curricular.

¹⁴¹ A apropriação de conceitos e conseqüente ressignificação deve ser pensada no terreno da Educação como um campo social de disputa entre hegemonias (RODRIGUES, 2014, p. 232).

pedagógico é dialeticamente de base teórico-prática ao passo que a Pedagogia é teoria da ação educativa e a interação com os saberes pedagógicos é diversa, ou seja, não há receita.

[...] Se, de um lado, observa-se a dificuldade de nomeação do tipo de saber que advém da Pedagogia, de outro, nota-se um curso que, desde a sua origem, trilha um percurso de idas e vindas, que mais discute o seu fim que a sua própria existência. Todavia, é incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diversos contextos, contribuindo para encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, assim, um domínio próprio da Pedagogia (CRUZ, 2011, p. 197).

Nesse sentido, a cientificidade da Pedagogia se dá no espaço teórico-prático da Educação (que é a sua especificidade) e conta com um corpo de conhecimento próprio. Neto e Almeida (2017) também contribuem com a recusa ao tecnicismo (a fim de reacender a chama da crítica e da resistência, apesar do cenário social e político atual).

As perspectivas que se tem para com a formação do professor é no sentido que este seja um agente social, por um processo de lógica emancipatória, com saberes que propiciem o pensamento, derivando em ação, buscando autonomia que construirá o processo coletivo e solidário (NETO; ALMEIDA, p. 92).

Os setores do empresariado assumiram a pauta da Educação e vêm pontuando ordenamentos públicos de Estado para a Educação. Uma das implicações dessa influência da lógica do mercado no curso de Pedagogia é que a experiência é valorizada por meio do aumento da carga horária dos componentes práticos da formação, encurtando os conteúdos teóricos nos currículos. Consequentemente, existe uma diminuição e fragmentação dos cursos teóricos, como as Licenciaturas, e crescimento de cursos voltados às áreas técnicas (NETO; ALMEIDA, 2017).

As orientações do BM se materializam de diversas formas na Educação e ecoam, também, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Segundo Torres (2009), o BM, ao mesmo tempo em que é atualmente o ator internacional mais influente na formulação da política educativa nos países em desenvolvimento é o mais velado e o menos visível na cena pública dentro de cada país. Mesmo que o país na conjuntura atual não seja signatário do BM, o é dos grandes conglomerados educacionais que têm representado força política. Segundo Silva (2013, p. 194), quando o gerencialismo faz-se presente na formação docente “[...] pouco se discute, problematiza e formula em torno de aspectos e questões conceituais, políticas, pedagógicas e

formativas que deveriam balizar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, o que conduz a uma pulverização e fragmentação de ações e cursos”.

Nesse sentido, concordamos também com Neto e Almeida (2017, p. 101) ao abordarem que “os posicionamentos das atuais políticas educacionais refletem o profissional que está sendo formado, por meio de um projeto pedagógico refém das imposições dos órgãos normativos”.

Sendo assim, faz-se necessário contestar as ideias e as políticas que perpassam o discurso do CEE/SP para que sejam geradas reações pedagógicas e políticas acerca da teorização crítica dos conhecimentos pertinentes à formação e concepções que orientaram o presente trabalho.

Reafirmo a crença de que é necessário ocupar os espaços de contradição, sem o cinismo de que a realidade está *dada*, consciente das lutas históricas de educadores no percurso educacional brasileiro. Percebo, que nós professores, precisamos aprender a *pensar o não pensado* (FERNANDES, 2012, p. 39, destaques da autora).

Com base nas compreensões teóricas aqui abordadas, inferimos que há espaço para a disputa conceitual e argumentativa. A sociedade civil, os pesquisadores educacionais críticos e os professores necessitam inserir em sua agenda política a discussão acerca da abertura dos governos para bancos multilaterais e o empresariado a fim de que se encontre meios para combater essa invasão neoliberal (mesmo que seja um fato mundial, cada país tem suas especificidades).

Essa procura coletiva [luta por políticas públicas] torna-se mais fácil se compreendermos que a realidade da política social não está isenta de contradições e nem é simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto. As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora ou da crítica ideológica (CORAGGIO, 2009, p. 79).

Nesse sentido e no extremo, os cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas cumprem o seu papel de resistência, pois de modo geral e por vezes sucintamente, descrevem em seus Projetos Pedagógicos seus posicionamentos contra as normativas, mesmo

reconhecendo a obrigatoriedade em atender ao CEE/SP (pois, se não há adequação do currículo dos cursos de Pedagogia, este órgão não renova o credenciamento do curso).

O alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino. Devia ser desnecessário repetir esta afirmação, mas, infelizmente, ainda continuam a circular muitos discursos que, de uma ou de outra forma, tendem a desvalorizar o conhecimento (NÓVOA, 2017, p. 1120).

As instituições públicas têm suas peculiaridades se comparadas às privadas no que concerne, principalmente, aos estágios e pesquisa, haja vista que as atividades de pesquisa são condições essenciais na universidade pública e os Estágios Supervisionados articulados com as disciplinas propiciam a reflexão acerca dos saberes que envolvem a formação do pedagogo, das especificidades da Educação, dentre outros aspectos.

Por fim, o curso de Pedagogia é delineado a partir de normas que fragilizam as Licenciaturas tendo em vista o caráter prático-instrumental que perpassa esses documentos e, por consequência, torna vulnerável o campo epistemológico da Pedagogia. Uma vez que concebemos o papel das instituições públicas na formação de professores enquanto espaço de resistência às políticas neoliberais, torna-se imprescindível, na conjuntura atual, o fortalecimento do movimento de negação das normativas elaboradas em processos não participativos de pesquisadores críticos, bem como de luta contra-hegemônica acerca das imposições legais.

Esperamos que o presente texto forneça subsídios para, no limite, estimular a continuidade dos estudos acerca da temática a fim da possibilidade de mudança para um devir (algo que seja possível e viável de ser materializado, considerando-se que o currículo representa um processo de conciliação de forças) e que contribua para indicações de proposições para as alterações que se fizerem necessárias nas legislações (políticas públicas – uma vez que não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores sendo que são necessárias definições explícitas) e em programas de formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, 2006, p. 637-651. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 375 p.

AZEVEDO, F. et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BANCO MUNDIAL (BM). **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário executivo. Brasília, Brasil: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6755, de 6 de agosto de 2009**. Institui a Política de Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1 de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base de dados oficial das instituições e cursos de ensino superior**. e-MEC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei nº 5.540 de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e de sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540compilada.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Lei nº 5.692 de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o 1 e 2 graus e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939**. Dá organização á Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. 195 p.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010. 79 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de Abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução: Mônica Corullón. In.: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-124.

CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 220 p.

CUNHA, M. I. da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. doi:10.1590/S1414-40772014000200011.

_____. Qualidade do ensino na educação superior e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: os desafios conceituais e práticos num contexto de democratização. In.: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 189-210.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Trajetórias e lugares de formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.19-34.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. doi:10.1590/ES0101-73302015151909.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 13-45.

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 97-120.

FABRE, M. et al. Manifesto a favor dos pedagogos. In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 7-8.

FERNANDES, C. B. Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.), **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 119-145.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativo. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf> >. Acesso em: 01 out. 2018.

FRANCO, M. L. P. B., **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 80p.

FRANCO, A. P. Formação dos Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. In: SILVESTRE, M.; PINTO, U. (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 101-126.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>>. Acesso em: 01 out. 2018.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 386-409.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 95-124.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: POUPART, et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 out. 2018.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. p. 143-189. (Coleção Primeiros Passos).

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 410-435.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M.; PINTO, U. (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013a. p. 47-72.

_____. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2013b. p. 1-29. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiE1u6rnczdAhXHqZAKHd2AA3YQFjABegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FABADIA%2520Texto%2520Lib%25C3%25A2neo%2520julho%25202013.doc&usg=AOvVaw2cfCpNjS2oplsrb0Ed4s8h>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 173-187.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 107-130.

_____. Parte 1: O crítico. In: PARAÍSO, M. A. **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 59-116.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p.1137-1152, 2014. doi:10.1590/S2175-62362014000400010.

NETO, W. S.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas de educação superior e formação de professores: (de)lineamentos de uma construção coletiva para o curso de Pedagogia.** Campinas: Mercado de Letras, 2017. 222 p.

NONATO, A. F.; SILVA, E. M. Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 53-73.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. doi: 10.1590/198053144843.

_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

_____. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 1999. 191 p.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Algumas ideias-força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 131-148.

_____. Algumas ideias-força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 131-148.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014. 159 p.

PALUDO, C. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100246&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2018

PARAÍSO, M. A. Introdução. In: PARAÍSO, M. A. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 9-27.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 113-132.

PIMENTA, S. G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.).

Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 91-106.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

_____. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez: 2011. p. 47-83.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M.; PINTO, U. (Orgs.). **Curso de pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico. Processo: 401675/2011-4; Edital nº 7/2011; São Paulo: 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.

PINTO, U. A. Graduação em pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, M.; PINTO, U. (Orgs.). **Curso de pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 163-184.

PINTO, U. A. de. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011. 184 p.

PIRES, Á. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, et al. **A Pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 43-94.

PRADO, G. V. T. Da licença para ensinar a uma graduação para formar: formação de professores em diálogo com a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A. (Orgs.). **Políticas para a formação de professores da educação básica:** modelos em disputa. Marília, Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 101-114.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 277.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 203-243.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. El Currículum como studio del contenido de la enseñanza. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica**. São Paulo: Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017. p. 29-62.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói, RJ: Impetus, 2011. 384 p.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 154/2017**. São Paulo: CEE, 2017a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 160/2017**. Formação dos profissionais docentes – estabelece Diretrizes Complementares. São Paulo: CEE, 2017b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 142/2016**. Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/357783178/Del-CEE-142-16>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 127/2014**. Formação dos profissionais docentes – estabelece Diretrizes Complementares. São Paulo: CEE, 2014a. Disponível em: <<http://www.boniconsilii.com.br/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20127.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126/2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. São Paulo: CEE, 2014b. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberacao_CEE_SP_126_2014.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. São Paulo: CEE, 2012. Disponível em: <<http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberao-CEE-111-2012--atualizada-pela-Deliberao-CEE-154-2017-.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, p. 3-19, 2017 a. doi:10.24280/ape.v2i4.184.

_____. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017 b. doi:10.5212/retepe.v.2.002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A pedagogia no Brasil - história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012. 240 p.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SCHEIBE, A.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano. xx, n. 68, p. 220-238, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 101 p.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial dos pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M.; PINTO, U. (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-162.

SHIROMA, E.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

SILVA, C. S. B. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

- SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 75-93.
- SILVA, W. C. A Reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-135.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-194.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. 206 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estrutura curricular (modelo 3 + 1), prevista para o curso de pedagogia

Bacharelado: 3 anos (disciplinas com conteúdos específicos da área)	1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
	2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
	3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.
Licenciatura: + 1 ano (disciplinas pedagógicas – Didática)	Didática geral; didática especial;

Fonte: conteúdo extraído de Saviani (2012, p. 35).

APÊNDICE B – Estrutura curricular fixada pelas DCNP/2006 – artigo 6º: núcleo de estudos

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES
- Estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexões e ações críticas.	- Voltado às áreas de atuação profissional priorizados pelos projetos pedagógicos da instituição.	- Para propiciar enriquecimento curricular

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Conteúdo extraído do artigo 6º (DCNP/2006).

ANEXOS

Anexo A – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (FEUSP)

Apresentação
1. FINALIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
3. PERFIL E CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
4. ESTRUTURA GERAL DO CURSO
4.1. Acompanhamento do curso
4.2. Organização de sala de aula
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
5.1. Estrutura curricular do curso de pedagogia, para ingressantes a partir de 2017 (curso 48015)
5.2. Perfil do corpo docente
6. DEMANDA ATENDIDA PELA FEUSP
7. ESPAÇOS DE ENSINO, PESQUISA, CULTURA E EXTENSÃO
7.1. Biblioteca
7.2. Laboratórios
7.2.1. Laboratório de Ciências Humanas e Meios de Condução de Trabalhos Práticos e Similares
7.2.2. Laboratório de Ensino e Pesquisa de Física (LAPEF)
7.2.3. Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI - IPUSP/FEUSP)
7.2.4. Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP)
7.2.5. Laboratório de Ensino de Línguas
7.2.6. Laboratório de Ensino de Ciências Biológicas
7.2.7. Laboratório de Leitura e Expressão Criadora (LALEC)
7.2.8. Laboratório de Práticas em Ensino de Química (LAPEQ)
7.2.9. Laboratório de Matemática (LABMAT)
7.2.10. Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura (Lab_Arte)
7.2.11. Laboratório de Educação e Ambiente (TEIA)
7.2.12. Laboratório Didático de Educação Especial (Ladesp)
7.2.13. Laboratório Didático de Política e Administração Escolar (Ladpae) - em implementação.
7.3. Centros
7.3.1. Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas (CEPEL)
7.3.2. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação – (CEPPPE)
7.3.3. Centro de Memória da Educação (CME)
7.3.4. Centro de Estudos do Imaginário, Culturálise de Grupos e Educação (CICE)
7.4. Núcleos
7.4.1. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História Educação (NIEPHE)
7.5. Museu: Museu da Educação e do Brinquedo (MEB)
7.6. Escola de aplicação – ensino fundamental e ensino médio
8. PROGRAMAS DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
8.1. Professores da rede pública como alunos especiais
8.2. Mini-cursos
8.3. Projeto INCO (inglês para a comunidade USP)
8.4. Pontão e pontos de cultura/Ministério da Cultura
8.4.1. Centro de memória da educação
8.4.2. Laboratório de brinquedos e material pedagógico (LABRIMP)
9. SERVIÇOS AUXILIARES
9.1. Laboratório de informática (LIFE)
9.2. Laboratório integrado de educação e tecnologia – (LIET)
10. REPRESENTAÇÃO DISCENTE
11. INICIAÇÃO CIENTÍFICA
11.1. Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação
11.2. Programa Aprender com Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão universitária
11.3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da USP
11.4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC-CNPq
11.5. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de
11.6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico Inovação PIBITI/CNPq.
11.7. Projeto 4 (Bolsa Especial para Estudantes de Graduação)
11.8. Programa Institucional de Iniciação Científica FEUSP (sem concessão de bolsa)
11.9. Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação
12. AVALIAÇÃO

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo B – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (FFCLRP/USP)

Apresentação
1. Justificativa para a criação do curso
2. O Curso de Pedagogia no Brasil: aspectos legais e históricos
3. Aspectos políticos e históricos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP)
4. Áreas de formação e aprofundamento
5. Objetivos do Curso de Pedagogia
5.1. Objetivo geral
5.2. Objetivos específicos
6. Perfil comum do pedagogo
6.1 Perfil Específico
A) Docência
B) Gestão Educacional
6.2 Eixos que fundamentam o perfil
A) O trabalho pedagógico
B) O profissional de pedagogia e seus saberes
C) Articulação teoria e prática
C.1) O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto: princípios e pressupostos
7. Conhecimentos e saberes relacionados à atuação do pedagogo
8. Fundamentação da proposta curricular
8.1 Organização curricular: currículo 59052
8.1.1 Núcleo de estudos básicos
8.1.2 Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos
8.1.3 Núcleo de estudos integradores
9. O Curso de Pedagogia da FFCLRP no contexto da Deliberação CEE 111/2012
10. Eixos do Curso de Pedagogia
10.1 Flexibilização na organização curricular
10.2 Distribuição da prática de ensino/estágio ao longo do curso: a importância da prática na formação do profissional da educação
10.2.1 As bases legais das Práticas de Ensino
10.3. Estímulo à iniciação dos alunos em atividades de pesquisa
11 Monografia de conclusão de curso
12 Atividades acadêmico-científico-culturais-AACC
13 Prática como componente curricular
14. Vagas oferecidas
15. Regime de matrícula
16. Estrutura geral do curso
17. Acompanhamento do curso
18. Organização curricular
18.1 Estrutura curricular
19. Sistema de avaliação
20. Referências Bibliográficas
APÊNDICE A

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo C – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNICAMP)

1. Curso de Pedagogia: História e Identidade
 - 1.1. Surgimento do curso de Pedagogia no contexto nacional
 - 1.2. As Faculdades de Educação como locus na formação do pedagogo
 - 1.3. O Movimento dos Educadores nos debates para definição do curso
 - 1.4. O reflexo das discussões do Movimento dos Educadores nas IES
 - 1.5. As legislações que regulamentam a formação do pedagogo: duas legislações, duas concepções?
2. Curso de Pedagogia da FE / Unicamp
3. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e as demandas para o atual currículo
 - 3.1. Adequações no currículo 2008 e Deliberações CEE-SP
4. Proposta curricular do curso de Pedagogia
 - 4.1. Perfil do profissional
 - 4.2. Integralização
 - 4.3. Da formação docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 - 4.4. Conhecimentos teóricos e práticos e compromissos esperados para o profissional pedagogo
 - 4.5. Princípios norteadores da proposta curricular
5. Disciplinas e Grade curricular
6. Referências
7. Anexo I

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo D – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNESP – *campus* Araraquara)

I – INTRODUÇÃO
II - ORIENTAÇÕES LEGAIS
III - CONTEXTO INTERNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
IV - DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA/UNESP
IV.1 - Organização curricular do curso de Pedagogia
IV.2 - Rol de disciplinas do curso de Pedagogia
IV.3 – Sequência aconselhada do curso de Pedagogia
IV.4 Descrição da organização curricular
IV.5 – Núcleo de estudos integradores
IV.6 - Prazo para integralização curricular
V. DISCIPLINAS E DEPARTAMENTOS ENVOLVIDOS
VI. DOCENTES E DISCIPLINAS RESPONSÁVEIS
VII – DOCENTE A SER CONTRATADO
VIII – AVALIAÇÃO
IX – PROJEÇÃO DE AÇÕES

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo E – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNESP – *campus* Bauru)

1 Apresentação
2 Justificativa da reestruturação
2.1 Principais alterações da organização do currículo vigente
3 Projeto Pedagógico do Curso
3.1 Fundamentação teórico-prática
3.2 Objetivos
3.3 Perfil esperado do egresso do curso de Pedagogia
3.4 Organização Curricular do Curso
3.5 Avaliação: dimensões docente e discente
4 Infraestrutura Disponível
4.1 Acervo bibliográfico
4.2 Corpo Docente
4.3 Corpo Técnico-administrativo
5 Previsão de Despesas
6 Implantação curricular
6.1 Sistemática de implantação
Referências
Anexos

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo F – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNESP – *campus* Marília)

1. INTRODUÇÃO
2. JUSTIFICATIVA
 - 2.1 Histórico dos Cursos de Pedagogia
 - 2.2 Histórico do Curso de Pedagogia da FFC
3. OBJETIVOS
4. MATRIZ CURRICULAR
 - 4.1 Estrutura do Curso
 - 4.2 Estágios Supervisionados
 - 4.3 Disciplinas Optativas
 - 4.4 Atividades acadêmico-científico-culturais (105 horas)
 - 4.5 Carga horária total do curso
 - 4.6 Matriz curricular do curso de Pedagogia FFC/ UNESP
5. CORPO DOCENTE
 - 5.1 Corpo docente atual
6. CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
7. PREVISÃO DE DESPESAS
8. IMPLANTAÇÃO CURRICULAR
 - 8.1 Equivalência das disciplinas
9. AVALIAÇÃO
10. REFERÊNCIAS

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo G – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNESP – *campus* Presidente Prudente)

1. AVALIAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA REESTRUTURAÇÃO
2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP
2.2 OBJETIVOS GERAIS
2.3 PERFIL DO PROFISSIONAL
2.4 ESTRUTURA CURRICULAR PROPOSTA
2.4.1 MODALIDADE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
2.4.2 MODALIDADE BACHARELADO EM PEDAGOGIA
2.4.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
2.4.4 ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICO CULTURAIS E FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
2.4.5 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
2.4.6 PROPOSTA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FCT/UNESP
2.5 CORPO DOCENTE
2.5.1 PREVISÃO DE CONTRATAÇÃO
2.6 CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
2.6.1 PREVISÃO DE CONTRATAÇÃO
2.7 INFRAESTRUTURA
2.7.1 PREVISÃO DE DESPESAS
2.8 IMPLANTAÇÃO CURRICULAR
2.8.1 VAGAS OFERECIDAS
2.8.2 INGRESSANTES A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2015
2.8.3 SISTEMÁTICA ADOTADA/REINGRESSO
2.8.4 EQUIVALÊNCIA ENTRE AS DISCIPLINAS OU CONJUNTO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE E DO CURRÍCULO PROPOSTO
2.8.5 PRAZO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR
2.8.6 REGIME DE MATRÍCULA
2.8.7 PERÍODO
2.9. PROGRAMA DE ENSINO DAS DISCIPLINAS
2.9.1. PROGRAMAS DE ENSINO DO 1º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA
2.9.2. PROGRAMAS DE ENSINO DO 2º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA
2.9.3. PROGRAMAS DE ENSINO DO 3º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA
2.9.4. PROGRAMAS DE ENSINO DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA
2.9.5. PROGRAMAS DE ENSINO DO 5º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA
3 ESTRUTURA CURRICULAR – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

- 3.1. DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
- 3.2) DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICO-CULTURAL
 - 3.2.1) CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
 - 3.2.2) CONTEÚDOS DE TIC - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- 3.3) ESTÁGIO SUPERVISIONADO
- 4. REFERÊNCIAS

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.

Anexo H – Sumário do Projeto Pedagógico do Curso (UNESP – *campus* São José do Rio Pardo)

1. JUSTIFICATIVA
2. OBJETIVOS
 - 2.1 OBJETIVOS GERAIS
 - 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS
3. PERFIL PROFISSIONAL
 - 3.1 Definição da profissão de Pedagogo
 - 3.2 As atribuições inerentes ao exercício profissional
4. ESTRUTURA CURRICULAR
 - 4.1 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
 - 4.2 A GRADE CURRICULAR
5. PERÍODO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
6. NÚMERO DE VAGAS
7. PRAZO DE INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO
8. CORPO DOCENTE
9. CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
10. PREVISÃO DE DESPESAS
11. REINGRESSO
 - 11.1 Quadro das disciplinas acrescidas
12. EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS
 - 12.1 Regras para a transição para as disciplinas do DEDU - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 - 12.2 Regras para a transição para as disciplinas do DELL - DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

Fonte: Informações extraídas do respectivo PPC.