

*Dossiê “Projetos institucionais de Formação de professores: concepções, experiências, narrativas e resistências”*

## CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS: normativas e implicações

*Pedagogy courses at public universities paulistas: regulations and implications*

*Cursos de pedagogía en universidades públicas paulistas: regulaciones e implicaciones*

Yuna Lélis Beleza Lopes 

Noeli Prestes Padilha Rivas 

Umberto de Andrade Pinto 

Cristina Cinto Araújo Pedroso 

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as normativas do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, no que tange à prática como componente curricular e como este conceito é tratado nos projetos formativos de cursos de Pedagogia. O texto ancora-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Utiliza-se como estratégia metodológica a análise documental das normativas do Conselho e dos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas. Os dados apontam para adequações pontuais, que não impactam na essencialidade dos projetos pedagógicos - os quais preservam seus princípios formativos. Considera-se necessária e urgente a ponderação sobre as políticas de formação de professores, uma vez que as legislações delineiam a organização curricular a partir de uma perspectiva reducionista e instrumental.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo; Projeto Pedagógico de Curso; Prática Pedagógica.

### ABSTRACT

*This article aims to analyze the regulations of the State Council of Education of the State of São Paulo, with regard to practice as a curricular component and how this concept is treated in the educational projects of Pedagogy courses. The text is anchored in the presuppositions of historical-dialectical materialism. The*

*documental analysis of the Council's regulations and the political-pedagogical projects of Pedagogy courses at state public universities in São Paulo is used as a methodological strategy. The data point to occasional adaptations, which do not impact the essentiality of the pedagogical projects - which preserve their formative principles. It is considered necessary and urgent to reflect on teacher training policies, since legislation outlines curricular organization from a reductionist and instrumental perspective.*

**Keywords:** Pedagogy Course; State Board of Education of the State of São Paulo; Course Pedagogical Project; Pedagogical Practice.

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo analizar la normativa del Consejo Estatal de Educación del Estado de São Paulo, con respecto a la práctica como componente curricular y cómo ese concepto es tratado en los proyectos educativos de los cursos de Pedagogía. El texto está anclado en los presupuestos del materialismo histórico-dialéctico. Se utiliza como estrategia metodológica el análisis documental de los reglamentos del Consejo y de los proyectos político-pedagógicos de las carreras de Pedagogía de las universidades públicas estaduais de São Paulo. Los datos apuntan para adaptaciones ocasionales, que no impactan la esencialidad de los proyectos pedagógicos - que preservan sus principios formativos. Se considera necesario y urgente reflexionar sobre las políticas de formación docente, ya que la legislación plantea la organización curricular desde una perspectiva reduccionista e instrumental.*

**Palabras clave:** Curso de Pedagogía; Junta Estatal de Educación del Estado de São Paulo; Curso Proyecto Pedagógico; Práctica Pedagógica.

---

## Introdução

Este texto tem como objeto de estudo as normativas promulgadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), no período de 2012 a 2019, e sua influência na elaboração dos projetos formativos dos Cursos de Pedagogia das Universidades públicas estaduais paulistas presenciais<sup>1</sup> (no que tange ao conceito da prática como componente curricular). O CEE/SP estabelece a pauta normativa e a política para as Instituições de

---

<sup>1</sup> Decorre de pesquisa sobre política de formação de professores, em nível de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto), realizada entre 2017-2019, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/DS).

Ensino Superior (IES) no Estado de São Paulo (estaduais e municipais). Como órgão normativo e deliberativo, concede o registro de autorização/reconhecimento dos cursos de graduação. Nesse sentido, pode ser considerado um mecanismo oficial de controle curricular, pois complementa as normativas (diretrizes curriculares) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante da complexidade envolvida na constituição do campo da formação de professores, entende-se como pertinente a ampliação do debate em torno deste objeto para que se rompa com o discurso predominante que perpassa as legislações as quais definem a formação inicial (e continuada) de professores de modo praticista, tendo em vista os diferentes sentidos historicamente atribuídos ao campo e à Pedagogia, os quais foram apropriados de diferentes maneiras. De acordo com Franco (2011), pensar um currículo para o curso de Pedagogia implica considerá-lo numa perspectiva dialética. 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.

O texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, analisam-se as normativas do CEE/SP, de cunho complementar às Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica de âmbito nacional, e as tensões entre as legislações e a produção do conhecimento no referido campo. No segundo momento, pretende-se discorrer sobre as implicações dessas normativas junto aos cursos de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no que se referem à prática como componente curricular (PCC) e suas (in)consistências diante dos princípios dos projetos político-pedagógicos de cursos (PPCs) de Pedagogia públicos estaduais paulistas, considerando ser a PCC objeto de ênfase nas adequações propostas pelo CEE/SP. Num terceiro momento, apontam-se indicadores que instrumentalizam os cursos pela via das normativas.

### **As normativas do CEE/SP para os cursos de Licenciatura**

Neste trabalho, busca-se ressaltar a natureza política do debate educacional no campo da formação de professores, bem como do currículo. Embora se reconheça a importância de considerar também as legislações federais (Resoluções) na discussão do objeto deste artigo, fez-se um recorte para atender ao limite de páginas, por isso a focalização nas normativas do CEE/SP. No entanto, salienta-se que as “práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541). As normativas tratadas neste artigo representam resultados de pactos sociais, de negociações e ou imposições de determinados grupos, que de alguma forma exercem posições no aparelho de Estado, mas também enfrentam

posições de resistência advindas das universidades públicas, como é o caso das Universidades Estaduais Paulistas. Assim sendo, a prática pedagógica envolve processos de formação (inicial e continuada de professores), tempos e espaços escolares, a organização do trabalho docente, as expectativas do professor e as questões instituintes do processo educacional. É nesse sentido que Limonta e Silva (2013) abordam o tema 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 (LIMONTA; SILVA, p. 173, grifos nosso).

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

De acordo com Libâneo e Pimenta (2011, p. 55), “a profissão professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Os autores enfatizam a prática como referência para a organização curricular. No entanto, salientam que não é a prática pela prática (instrumentalizada), porque a Pedagogia envolve prática intencional e uma ação pedagógica. Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 6) corroboram com a definição da especificidade da ciência prática na Pedagogia, ou seja, “uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade”.

Ao ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional, Apple (2011, p. 50) questiona qual conhecimento é considerado válido (legítimo), pois “[...] acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política”, adicionada à pressão das agendas multilaterais.

Segundo Franco (2011), o currículo do curso de Pedagogia continua impregnado das legislações da década de 1960, preconizando um currículo mínimo. Considerando que o currículo é construído em contextos específicos, portanto em tempos determinados, buscou-se entender qual o objeto de formação do curso de Pedagogia, visto que existe essa relação contraditória a respeito das legislações e do que pesquisadores da área educacional apontam como elementos imprescindíveis para a elaboração da matriz curricular, incluindo os saberes específicos para a formação docente.

As políticas educacionais converteram-se em instrumentos políticos de precarização da formação docente, pois valorizam a instrumentalidade na prática

do professor. Evangelista (2013), ao deter-se na desintelectualização do professor, destaca que perdeu-se o sentido pedagógico da formação docente em decorrência de um currículo instrumental. A autora questiona se o currículo do curso de Pedagogia tem garantido para a formação docente (e do pedagogo).

Neto e Almeida (2017, p. 12) discorrem sobre como e em quais circunstâncias as normativas são instituídas, já que são criados mecanismos para “impor certas concepções de mundo comuns de modo a assegurar novas formas de regulação social”, uma vez que os dispositivos legais atuam como campo de controle e poder no âmbito das (IES).

Desse modo, o fio teórico da exposição encaminha a pensar sobre a lógica segregadora da estrutura curricular e a respeito de qual é o conhecimento legitimado no currículo e políticas públicas. O jogo de interesses na seleção do conhecimento pelo currículo perpassa por instâncias públicas. O curso de Pedagogia cada vez mais tem se ajustado para se tornar intensamente generalista (FRANCO, 2017).

No uso de suas atribuições, o CEE/SP delibera a respeito de políticas educacionais, fixando, por meio de documentos oficiais, os princípios e os parâmetros educacionais com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996 - art. 10, inciso V), o qual define que os conselhos estaduais podem baixar normas complementares às nacionais para o seu sistema de ensino. Enquanto órgão normativo e deliberativo, o CEE/SP concede o registro de autorização/reconhecimento de cursos de graduação.

Os cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas são orientados por referentes legais tanto do Conselho Nacional de Educação (CNE<sup>2</sup>), quanto do CEE/SP. Entretanto, neste estudo a análise está direcionada especificamente para as normativas complementares do CEE/SP promulgadas no período de 2012 a 2019 (Deliberações nº 111/2012; 126/2014 e 154/2017 e as Indicações: nº 112/2012; 127/2014 e 160/2017).

---

<sup>2</sup> As normativas de âmbito nacional que norteiam os cursos de Pedagogia são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP - Resolução CNE/CP nº 1/2006), 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) e a problemática normativa que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação – Resolução CNE/CP nº 2/2019). Vide - TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. ANFOPE, 24 nov. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

O percurso analítico delinea-se com base nas normativas legais do CEE/SP para tentar compreender suas implicações na reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia (públicos estaduais paulistas), já que os discursos políticos são suscetíveis de veicular uma ideologia (retórica), ou seja, uma ideia dominante que – no que se refere ao objeto do presente estudo – acarreta implicações aos cursos de Pedagogia. O anseio em analisar os documentos oficiais sobre as 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, a partir de como a prática como componente curricular está esquematizada nos respectivos cursos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas normativas do CEE/SP e PPCs de nove cursos de Pedagogia ofertados pelas seguintes universidades públicas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Mediante os aparatos legais, buscou-se verificar o que os referenciais teóricos apontam em relação a discursos meramente técnicos com abordagem instrumental sobre o ensino por meio de uma legislação camuflada com conceitos capitalistas (MAINARDES, 2009; NETO; ALMEIDA, 2017), dado que os documentos formulam orientações gerais atinentes às diretrizes curriculares que representam posições consensuais dos meios legais.

Nesse sentido, entende-se que analisar esses documentos e os contrapor aos PPCs de Pedagogia é uma maneira frutífera de explorar essas políticas curriculares e os projetos institucionais de formação de professores, bem como de resistir à instrumentalização da profissão docente (e do pedagogo), uma vez que, se os materiais são subjetivos, são passíveis de contra-argumentações e de resistências.

A Prática como Componente Curricular (PCC) contemplada nesta análise está presente no Parecer CNE/CP nº 9/2001 e definida como:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Nesse sentido, é “prática que produz algo no âmbito do ensino, em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico [...] concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.” (BRASIL, 2001b, p. 9). A concepção de PCC, ao

correlacionar teoria e prática a um “movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2001b, p. 9), identifica-se em uma amplitude de sentidos e flexibilidade que dificulta o entendimento da atividade acadêmico-científica, bem como suscita o entendimento de prática, enquanto saber-fazer, desprovido de reflexão crítica.

O relatório da Indicação 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, a fim de 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. 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 horária total dos cursos de formação terá, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas para o Curso de Pedagogia (artigo 4º).

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 referida Indicação debruça-se a respeito da formação docente e se ampara enfaticamente nos referenciais teóricos de alguns conselheiros do CEE/SP. As relatoras trouxeram dados de outros países sobre a formação de professores, a inserção na profissão, mas não apresentam dados relativos à realidade brasileira (dados estes que são contemplados pela pesquisa oriunda de inúmeros professores e instituições acadêmicas). Constata-se a ausência das vozes dos pesquisadores das universidades públicas do país que são especialistas nessa temática, limitando a discussão acerca da temática.

Nesta Indicação teve uma manifestação contrária à deliberação anterior (nº 111/2012) em que o Fórum das Universidades Públicas do Estado de São Paulo encaminhou um documento elaborado pelas instituições públicas quanto a 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.

Nesse sentido, fica evidente a arena de disputas instaladas entre o órgão e as universidades públicas. Salienta-se, aqui, a importância da contestação das redações das normativas, uma vez que estas trazem implicações diretas para a formação dos Pedagogos, pois o jogo de palavras, ou apenas um conceito em posições diferentes em uma frase, modifica o sentido das palavras e até sua interpretação.

O relatório da Indicação nº 160/2017, ao estabelecer Diretrizes Complementares, aborda a Formação dos Profissionais Docentes sob a alegação de que tem exercido um papel propositivo e indutivo em relação às políticas públicas. O documento 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 tal Indicação, abriu a oportunidade para rediscutir e até mesmo ressignificar o conceito mencionado. O CEE/SP o explora, a partir de seus referenciais teóricos, em sua Indicação nº 160/2017. Contudo, segundo Lopes (2019, p.136), a 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.

Infere-se dessa modificação inicial, a qual já era confusa, para outro termo que se amolda 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 ressignificação]” (GARCIA, 2014, p. 123, grifo nosso).

Outra recomendação ou (exigência?) surpreendente dessa Indicação nº 160/2017 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).

Não desmerecendo a relevância da Escola Normal em seu contexto histórico, entende-se que essa aproximação de formação em nível médio com o

curso de Pedagogia seria um retrocesso para a formação dos professores, que tanto tempo levou para ser conduzida ao nível superior. Contudo, questiona-se qual é a postura implícita do CEE/SP quando debate a possibilidade de ressignificar o conceito de PCC. O discurso político dessa normativa legal encaminha a formação de professores resgatando práticas já superadas, como é a questão de se ter legalmente na atualidade a formação de professores em licenciatura plena. De acordo com a leitura, a proposta da PCC na Indicação nº 160/2017 se pauta no “domínio pedagógico de conteúdos” dedicado a “transportar didaticamente” de modo instrumental para que esse conhecimento seja “lapidado” pelo Estágio Supervisionado. Em um dado momento da indicação, é questionada a importância de uma “coordenação da dimensão prática” que transcenda o Estágio. Qual o sentido desse destaque para a dimensão prática do ensino?

A redação da Deliberação CEE/SP nº 154/2017 dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 mediante diretrizes complementares, remaneja a quantidade de horas na organização curricular para inserir 400 horas de PCC<sup>3</sup> e 600 horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Avalia-se também como preocupante essa revisão. Qual seria sua finalidade? Seria naturalizar o fracasso da qualidade da escola pública paulista?

Nesse sentido, tal deliberação 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.

Por fim, a Deliberação nº 171/2019 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. Esses atos regulatórios condicionam as instituições públicas a se alinharem às normativas – o que implica em perda de sua autonomia diante de suas organizações curriculares uma vez que necessitam seguir e preencher os requisitos que o CEE/SP exige para que os cursos continuem credenciados.

O discurso do CEE/SP encaminha a se alinhar 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

---

<sup>3</sup> Das quatro Deliberações abordadas, é o único documento que menciona o termo prática como componente curricular, a compreendendo como 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. A Indicação do CEE/SP nº 160/2017 ressignifica a PCC a partir da aproximação do termo com a formação do Curso Normal, afastando-se do que foi proposto pelo Parecer CNE nº 9/2001.

inclusive as evidências contraditórias que outras pesquisas revelam sobre os mesmos objetos de estudos”. Essas afirmações de cunho hegemônico têm criado barreiras para que exista um debate com ampla participação para a redação dessas normativas.

O conjunto de normas do CEE/SP – mediante a ressignificação de alguns conceitos oriundos dos dispositivos do órgão federal e de acordo com a verificação do presente trabalho – expõe discursos meramente técnicos com abordagem instrumental acerca da formação de professores. Tradicionalmente o CEE/SP tensiona os Cursos de Licenciatura para que adequem suas estruturas curriculares às normativas, de cunho estadual e federal. O não atendimento implica na negação do credenciamento do Curso, exigindo da instituição formadora um novo pedido de renovação do reconhecimento, independentemente do resultado da avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Esta afirmação baseia-se, em especial, nos artigos 31 e 65 da Deliberação nº 171/2019, que tratam, respectivamente, da obediência ao contido nas diretrizes curriculares pertinentes e encaminhamentos necessários ao processo de credenciamento do referido curso. Outra decorrência desses atos refere-se ao estudante, pois ao ficar impedido de receber seu diploma no tempo devido, pode ser prejudicado com o atraso na inserção em sua carreira profissional.

### **Projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia públicos estaduais paulistas: prática como componente curricular**

O *corpus* desse estudo contempla nove projetos de cursos de pedagogia das instituições públicas estaduais paulistas: 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). Optou-se por analisar nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) os princípios e a prática como componente curricular conforme o *corpus* da pesquisa.

No que tange aos PPCs, os dados foram coletados nas páginas das IES e seus respectivos cursos de Pedagogia – o que não garantiu informações sobre o período de implantação das propostas, somente o ano de possível elaboração/reestruturação dos mesmos (com variação, nos PPCs, entre 2006 e 2018).

Mediante a leitura na íntegra dos materiais, tentou-se apreender como ocorre a organização dos cursos de Pedagogia expressa em seus respectivos projetos, já que a proposta curricular (conteúdo formativo) se expressa por meio

de um projeto pedagógico institucional. 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 a respeito de um projeto de curso de Pedagogia com base em um conhecimento que seja entendido como prático, social e histórico, para que o curso seja capaz de incorporar a totalidade da cultura. Essa trama 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.

Para a reflexão em torno da temática, apresentam-se neste texto as impressões extraídas dos PPCs de Pedagogia no que concernem à maneira com que a Prática como Componente Curricular (PCC) é referenciada e/ou compreendida nos documentos de cada curso estudado.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) 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 (como professor), mediante o Percurso Formativo (USP, 2017). O Projeto Pedagógico 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. Salienta que são dedicadas 400 horas de atividades referentes a PCC (10-20 horas), 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), compreendendo atividades de leituras, realização de trabalhos, pesquisas orientadas, entre outras.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP) destaca que a fundamentação do PPC foi elaborada com base nos princípios formulados pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 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 compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; dentre outros princípios. A PCC é compreendida como o conjunto de atividades relacionadas 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” (USP, 2017, p. 63).

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) se baseia nos 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 como constituinte da identidade do pedagogo; a indissociabilidade teoria-prática; a gestão democrática; a autonomia universitária, dentre outros princípios. O projeto entende a PCC como 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 Iniciação Científica; monitorias; estágios extracurriculares; participação em grupos de pesquisa da Faculdade de Educação (FE); apresentação de trabalhos em eventos científicos; representação estudantil; participação em atividades culturais no âmbito da FE e da Unicamp. As Práticas Curriculares 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 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus Araraquara) entende que à universidade pública cabe o papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da Educação, visto que, dada a crescente participação da iniciativa privada no Ensino Superior, as instituições públicas oficiais têm a responsabilidade de atuar como referência. Compreende-se, mediante esse posicionamento, que o curso não se subordina tacitamente aos dispositivos legais. O documento trata 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 constar na formação dos alunos situações características ao exercício efetivo da profissão, adotando diferentes modos de realizar tal intento. O termo PCC não aparece na redação do projeto. Entretanto, há a descrição de carga horária para a prática (a qual não é computada no estágio). O projeto menciona o Termo de Adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNESP - campus Araraquara) para abordar o seu posicionamento sobre as exigências legais para as adequações do CEE/SP em que o curso considera ter atendido aos instrumentos

legais mas que mantêm a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus Bauru) organiza-se como um curso de formação de professores que articula teoria e prática, em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social – concebendo a prática pedagógica como núcleo articulador. 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. Na perspectiva da coordenação de curso, o PPC resulta não apenas de uma exigência legal, mas, sobretudo, de demandas do próprio curso que, coletivamente, tem buscado construir novas possibilidades para a formação de professores em virtude das exigências da escola contemporânea. A Prática como Componente Curricular não é citada no PPC, porém é substituída por Atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATP).

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (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. A matriz curricular do curso contempla três núcleos de estudos interligados. A saber: Núcleo de Estudos; 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. O projeto menciona que os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas. A Prática como Componente Curricular é cumprida por meio dos Projetos Integradores.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus Presidente Prudente) descreve o curso como ‘político pedagógico’, tendo 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. 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, porém não há descrição de como ocorrem.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus Rio Claro) não fornecia, por ocasião da consulta feita durante a pesquisa, 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 (PCC), 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.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus São José do Rio Preto), em seu PPC, salienta a 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. O projeto não referencia na redação o termo Prática como Componente Curricular (PCC).

As análises dos projetos pedagógicos das nove instituições pesquisadas evidenciam que os cursos diferem quanto às formas de organização do trabalho pedagógico, às configurações curriculares com predominância de uma determinada concepção de formação e em relação às dimensões da prática como componente curricular.

Contudo, infere-se que há coerência interna entre os diferentes componentes da estrutura curricular de cada curso, visto que – apesar de alguns documentos institucionais dos cursos estudados não mencionarem explicitamente o termo Prática como Componente Curricular – trouxeram de alguma forma o que é exigido nas normativas para se adequarem às Deliberações. Dos cursos, quatro empregam o termo Prática como Componente Curricular nas respectivas redações dos Projetos Pedagógicos de Curso; quatro mencionam outros termos possíveis para a adequação legal (práticas curriculares, disciplinas de natureza teórico-prática, atividades teórico-práticas, estudos integradores de caráter teórico-prático); e um curso não menciona nenhuma expressão no projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, considera-se que dizer de outra maneira e utilizando outro termo pode ter sido um modo de os cursos atenderem às normativas, mas não se coadunando à mesma definição do CEE/SP que se apresenta ancorado fortemente em uma “concepção técnica de formação docente” (ZAN, 2019, p. 317) Ainda recorrendo a Zan (2019, p. 322), vale “ressaltar que o CEE credencia e recredencia os cursos de graduação das instituições públicas do Estado e que, portanto, a tomada de decisões desse Conselho recai especificamente sobre as Universidades Públicas paulistas”.

A configuração das Deliberações do CEE/SP (nº 111/2012; nº 126/2014; nº 154/2017 e nº 171/2019) 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. Varani, Zan e Grandin (2020) apontam esses antagonismos.

Nesse processo, é fundamental considerar as relações de poder e os diferentes interesses vinculados ao sistema econômico em que vivemos, especialmente financeiros e empresariais que exercem forte pressão sobre as políticas educacionais.

Neste conjunto de intensidades vividas para a construção de regulamentações e diretrizes dos cursos de formação de professores, diferentes narrativas são construídas e entram em conflito (p. 3).

Mediante os dados apresentados, torna-se incompatível que se desconsidere o campo epistemológico da Pedagogia, como o faz as normativas do CEE/SP, levando em conta que a Pedagogia é teoria da ação educativa e a interação com os saberes pedagógicos é diversa, ou seja, não há um manual de metodologias a ser seguido de modo inflexível. Ao se conceber o papel das instituições públicas na formação de pedagogos 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.

O caráter reducionista da proposta curricular do CEE/SP 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 esclarecimento conceitual não é apenas uma questão semântica, pois são documentos norteadores que abordam uma formação profissional que trará impactos sociais e, principalmente, educacionais.

Os setores do empresariado assumiram a pauta da Educação e vêm pontuando ordenamentos públicos de Estado para este campo. 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, diminuindo os conteúdos teóricos nos currículos (como o definido pela Deliberação nº 154/2017). Consequentemente, provoca diminuição e fragmentação dos cursos teóricos, como os cursos de Licenciatura, e crescimento de cursos voltados às áreas técnicas (NETO; ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, é possível inferir que a PCC assumida pelos cursos de pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas se distancia do que está proposto pelas normativas do CEE/SP.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista a singularidade da Pedagogia (concebida enquanto campo epistemológico e ciência prática, a qual difere do praticismo), é pertinente 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 adequar aos critérios do mercado que leva a formação teórica a se tornar ineficaz com a predominância e relevância da prática.

As análises dos projetos pedagógicos dos nove cursos pesquisados evidenciam que estes trouxeram de alguma forma o que é exigido nas normativas para se adequarem às Deliberações (a fim de terem seus cursos reconhecidos). Contudo, a prática como componente curricular seja resgatada a partir de conceituação de legislações nacionais, como a do Parecer CNE/CP nº 9/2001. Também percebe-se resistência à formação instrumental, a partir da organização curricular e redação dos projetos (não abordado neste texto haja vista o recorte). Ressalta-se, no entanto, que o atendimento a esta atividade constitutiva da estrutura curricular não altera o sentido do Projeto Pedagógico de Curso, tendo em vista que uma mesma disciplina pode ter parte de sua carga horária considerada em mais de um componente curricular.

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 artigo. Nesse sentido, destaca-se o contexto da legislação atual no campo da formação de professores, em âmbito nacional, que se vale de referenciais internacionais (sem considerar o parecer das entidades científicas nacionais), assim como ocorre com CEE/SP.

Com base nas compreensões teóricas aqui abordadas, deduz-se 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 sobre a abertura dos governos para bancos multilaterais e o empresariado a fim de que se encontrem meios para combater essa invasão neoliberal (mesmo que seja um fato mundial, cada país tem suas especificidades).

Mesmo que os cursos de Pedagogia tenham autonomia didático-pedagógico para a organização curricular, estão configurados com base em normas que os fragilizam, tendo em vista o caráter prático-instrumental que perpassa esses documentos e, por consequência, torna vulnerável o campo epistemológico da Pedagogia. Concebendo-se o papel das instituições públicas na formação de professores enquanto espaço de resistência às políticas neoliberais, torna-se prioridade, 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. Ou seja, é pertinente e relevante que a autonomia didático-pedagógica das instituições seja levada em consideração nos processos de credenciamento dos cursos, valorizando-se o contexto institucional na sua complexidade e a identidade da instituição expressa na organização curricular.

---

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. A luta pela democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894 – 926, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 3 jan. 2023.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 9 de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2017.

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.

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.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FRANCO, M.A.R.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.

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, Y. L. B. Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. 2019. 180 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação – PPGEduc) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP).

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.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282123770\\_Analise\\_de\\_politicas\\_educacionais\\_breves\\_consideracoes\\_teorico-metodologicas](https://www.researchgate.net/publication/282123770_Analise_de_politicas_educacionais_breves_consideracoes_teorico-metodologicas). Acesso em: 23 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Parte 1: O crítico. In: PARAÍSO, M. A. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 59-116.

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.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. Pedagogia como

lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 171/2019**. 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: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2019/1175762-18-CEE-287-15-Delib-171-19-Indic-182-19.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

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](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf). Acesso em: 24 dez. 2017.

SÃO PAULO. 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](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

SÃO PAULO. 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/DeliberaCAO2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SÃO PAULO. 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/cfp/legislacao/Deliberacao\\_CEE\\_SP\\_126\\_2014.pdf](http://www.ccg.unicamp.br/files/cfp/legislacao/Deliberacao_CEE_SP_126_2014.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. São Paulo: CEE, 2012. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cfp/legislacao/Deliberacao-CEE-111-2012-atualizada-pela-Deliberacao-CEE-154-2017-.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

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.

UNESP. **Processo de reestruturação projeto político pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP**. Presidente Prudente: UNESP, 2015. Disponível em: [https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto\\_pedagogico\\_atual.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto_pedagogico_atual.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

INESP. **Reestruturação do curso de licenciatura em pedagogia da**

**Faculdade de Ciências Departamento de Educação de Bauru/UNESP.** Bauru: UNESP, 2014. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNESP. **Curso de licenciatura em pedagogia** - Orientações Acadêmicas do Instituto de Biociências de Rio Claro/UNESP. Rio Claro: UNESP, 2010. Disponível em: [https://ib.rc.unesp.br/Home/Graduacao29/Cursos/Pedagogia/livro\\_pedagogia---corrigido-2010.pdf](https://ib.rc.unesp.br/Home/Graduacao29/Cursos/Pedagogia/livro_pedagogia---corrigido-2010.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

UNESP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP – FCLAr.** Araraquara: UNESP, 2007. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNESP. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/UNESP.** Marília: UNESP, 2006. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto\\_pedagogico.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto_pedagogico.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

UNESP. **Criação do curso de pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – de São José do Rio Preto/UNESP.** São José do Rio Preto: UNESP, 2001. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/pedagogia-projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNICAMP. **Projeto político pedagógico curso de pedagogia - catálogo 2018 da Faculdade de Educação/UNICAMP.** Campinas: UNICAMP, 2018. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina\\_basica/1200/projeto\\_pedagogico\\_pedagogia-catalogo\\_2018\\_0.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/1200/projeto_pedagogico_pedagogia-catalogo_2018_0.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

USP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia - currículo 59052 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.** Ribeirão Preto: USP, 2017. Disponível em: <http://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=2643&d>. Acesso em: 15 jan. 2019.

USP. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Educação/USP.** São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/estagios/ppppedagogia-24.09.15.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VARANI, A.; ZAN, D.; GRANDIN, L. A. O Curso de Pedagogia entre Deliberações. **Educação** – Santa Maria. v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35265>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ZAN, D. A formação de professores em disputa: a experiência da UNICAMP. **Formação em Movimento**. v. 1, n. 2, p. 317-331, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/524/823>. Acesso em: 19 abril 2020.

---

Submissão em: 08 mar. 2023.  
Aceite em: 11 jul. 2023.

---

---

**<sup>i</sup> Yuna Lélis Beleza Lopes**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP.

E-mail: [yuna.lopes@usp.br](mailto:yuna.lopes@usp.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0789738391981300>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6782-9751>

**<sup>ii</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas**

Professora associada da Universidade de São Paulo. Atua no Ensino de Graduação (Cursos de Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação (docência e orientação). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo - GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ desde 2012.

E-mail: [noerivas@ffclrp.usp.br](mailto:noerivas@ffclrp.usp.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0396444452280339>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>

**<sup>iii</sup> Umberto de Andrade Pinto**

Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: [uapinto@gmail.com](mailto:uapinto@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255702986791645>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2691-8015>

**<sup>iv</sup> Cristina Cinto Araújo Pedroso**

Professora doutora da Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Atua no Ensino de Graduação (Cursos de Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação).

E-mail: [cpedroso@ffclrp.usp.br](mailto:cpedroso@ffclrp.usp.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482588327535810>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8687-6497>