

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: EM DEFESA DA ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS E DA PRODUÇÃO COLETIVA

*THE POLICIES OF TEACHER AND CURRICULAR TRAINING OF A PEDAGOGY COURSE: In defense of the articulation of knowledge and collective production*

*LAS LICENCIAS DE ENTRENAMIENTO DE PROFESORES Y CURRICULARES DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA: En defensa de la articulación del conocimiento y la producción colectiva*

Alexandra Garcia \*

Vânia Leite \*\*

### RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as concepções de formação e currículo presentes no processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Trata-se de uma investigação exploratória, tendo em vista ser essa a primeira abordagem de estudo e discussão sobre esse processo. O processo é narrado e discutido tendo por base estudos do campo da Formação de Professores, sobretudo as contribuições de Nóvoa (2018) e do campo do currículo, em especial, em interlocução com o pensamento de Alves (1998). Percebemos que a nova matriz curricular busca romper com a organização de disciplinas isoladas. O desenho do curso incorpora a discussão do campo de formação de professores em que a atuação do Pedagogo é o foco. Nesse novo desenho os estágios supervisionados estão presentes para cada área de atuação nas quais os estudantes possam produzir conhecimentos sobre a profissão. Além disso, a proposta apresenta mais espaço para que os discentes tenham acesso a vivências democráticas e autônomas na definição de seu percurso de formação e aprofundamento de estudos com melhor equilíbrio entre componentes curriculares obrigatórios e eletivas e com os espaços permanentes de debate e ampliação da articulação entre os diferentes conhecimentos dos Seminários de Articulação Temática (S.A.Ts) que propiciarão, também, a articulação com os contextos da prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

### *ABSTRACT*

This text aims to present and discuss the conceptions of formation and curriculum present in the process of curriculum reformulation of the Pedagogy course of the Faculty of Teacher Education (FFP). This is an exploratory investigation since this is the first approach to study and discuss this process. The process is narrated and discussed based on studies in the field of Teacher Education, especially the contributions of Nóvoa (2018) and the curriculum field, especially in dialogue with the thinking of Alves (1998). We realize that the new curriculum matrix seeks to break with the organization of isolated subjects. The course design incorporates the discussion of the teacher education field in which the pedagogue performance is the focus. In this new design supervised internships are present for each practice area in which students can produce knowledge about the profession. In addition, the proposal provides more space for students to have access to democratic and autonomous experiences in defining their training path and deepening studies with better balance between compulsory and elective curriculum components and with the permanent space for debate and expansion of articulation between the different knowledge of the Thematic Articulation Seminars that will also provide the articulation with the practice contexts.

*KEYWORDS:* Curriculum. Pedagogy course. Teacher education.

### *RÉSUMÉ*

Ce texte a pour objectif de présenter et de discuter les conceptions de la formation et des programmes d'études dans le processus de reformulation des programmes d'enseignement du cours de pédagogie de la Faculté de formation des enseignants (FFP). Il s'agit d'une enquête exploratoire, car c'est la première approche pour étudier et discuter ce processus. Le processus est commenté et discuté sur la base d'études dans le domaine de la formation des enseignants, en particulier des contributions de Nóvoa (2018) et du domaine du curriculum, en particulier dans le dialogue avec la pensée d'Alves (1998). Nous sommes conscients que la nouvelle matrice du curriculum cherche à rompre avec l'organisation de matières isolées. La conception du cours intègre la discussion sur le domaine de la formation des enseignants dans lequel l'accent est mis sur la performance de pédagogue. Dans cette nouvelle conception, des stages supervisés sont présents pour chaque domaine de pratique dans lequel les étudiants peuvent produire des connaissances sur la profession. En outre, la proposition offre davantage d'espace aux étudiants pour leur permettre d'avoir accès à des expériences démocratiques et autonomes en définissant leurs parcours de formation et en approfondissant leurs études en établissant un meilleur équilibre entre les composantes obligatoires et facultatives du programme d'enseignement et en offrant un espace permanent de débat et d'élargissement de la formation. articulation entre les différentes connaissances des séminaires d'articulation thématique qui fourniront également l'articulation avec les contextes de pratique.

*MOTS-CLÉS:* Curriculum. Cours de pédagogie. Formation des enseignants.

## Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP)s. Trata-se de uma investigação exploratória por ser a primeira abordagem sobre esse processo e a matriz curricular proposta tendo em vista os princípios teórico-metodológicos envolvidos na reformulação curricular desse curso no bojo do movimento provocado pela Resolução CNE/CP nº2/2015. A investigação justifica-se por trazer elementos para pensar como os processos e políticas de formação docente colocados em pauta pela resolução são incorporados e negociados nos contextos locais, encarnado a produção de políticas e currículos em processo singulares. Partimos da problematização dos processos de formação como complexas composições de saberes que tem sua tessitura ao longo das experiências com as escolas, desde nossos primeiros contatos com essa instituição. Buscamos pensar os conhecimentos da docência como imbricados nas redes de saberes e fazeres que nos formam em nossas trajetórias e atuam sobre nossas percepções de escola, de docência, de conhecimentos, influenciando, assim, as produções de sentidos e práticas que colocamos em movimento como professores em nossa atuação – entendida sempre como política e pedagógica.

Os saberes docentes são saberes profissionais muito peculiares; por isso e, também por estarem permanentemente tensionados pela força de representações, produzidas social e culturalmente e circulantes em discursos midiáticos, políticos, acadêmicos, narrativas imagéticas, fílmicas, entre outros que tem a escola, a educação escolar e à docência como temáticas. Nóvoa em entrevista recente (BOTTO e NÓVOA, 2018) aponta que a instituição escola assume um papel muitas vezes paradoxal, sendo responsável por formar os sujeitos para se adequarem a valores e a um código normativo ao mesmo tempo em que essa instituição é um *espaçotempo* de produção de práticas, conhecimentos e valores que podem contribuir para problematizar e contestar a ordem social. Nesse contexto característico do exercício da profissão docente e da formação de seus saberes próprios, há que se considerar que a formação é um processo que se confunde com a própria trajetória e com a vida dos professores (NÓVOA, 1992) e que por sua peculiaridade os saberes docentes, bem como os fazeres, são constantemente reelaborados ao longo da trajetória. Alves (1998), chama atenção para o fato de que nos formamos professores em múltiplos contextos nos quais estamos socialmente inseridos e com os quais produzimos conhecimentos políticos, acadêmicos e culturais sobre a

educação, as escolas, a sociedade, a vida, a nossa profissão, entre outros conhecimentos que atuam de forma muito particular em nossas práticas.

Além disso, Alves (1998), já apontava que pesquisadores envolvidos em estudos com a escola pública e que vem pensando a formação de professores a partir dessa inserção foram consolidando a compreensão de que muitas questões relacionadas aos fazeres e saberes docentes no dia a dia das escolas só podem ser tecidas e compreendidas no próprio cotidiano das escolas. Com isso, esses autores nos provocam a refletir sobre os processos de formação e os conhecimentos profissionais da docência colocando em questão aspectos centrais para pensarmos os currículos na e com a formação de professores. Dentre tais aspectos temos: a peculiaridade dos saberes profissionais docentes e seus processos e contextos de produção; a complexidade e a imprevisibilidade dos cotidianos escolares e formação docente; os processos de produção de conhecimentos docentes, de conhecimentos escolares, dos currículos e práticas pedagógicas e, também, a problematização das representações de escola, professor e daquilo que entendemos como conhecimento escolar e aprendizagem. Arroyo (2007) alertou quanto às relações entre os contextos do trabalho docente, sobretudo quanto à relação que se estabelece com os currículos escolares e de práticas educativas em geral, e o modo como nos percebemos professores. Arroyo (2007) indica uma relação que perpassa a produção dos currículos e do trabalho docente com aquilo que muitos chamam de identidade <sup>1</sup> docente. Nesse sentido, recuperando o que pontuamos quanto às representações e contextos sociais e culturais, isso implica considerar que os modos de ver a sociedade e de se ver nessa sociedade refletem-se nos modos como:

- Nos entendemos professor;
- Pensamos a educação;
- Entendemos o conhecimento e seus modos de produção com os currículos;
- Percebemos os estudantes e os processos de aprendizagem-ensino.

Atuando com a formação de professores muitas dessas questões emergem em nosso dia-a-dia e não raramente são pauta de nossas discussões sobre os cursos e currículos da formação. Também, de modo mais sistemático, essa é uma temática investigada por muitos pesquisadores e que há pelo menos 30 anos foi alimentando em nosso país um importante repertório fruto de

---

<sup>1</sup> Esse é um termo que exige problematização e que as pesquisas no campo da Formação de Professores e do Currículo tem constantemente posto em discussão. Nesse texto, contudo, não nos deteremos em aprofundar esse debate, utilizando o termo com a devida ressalva.

pesquisas e de lutas políticas de educadores, associações e entidades comprometidas com a Educação Básica e a Escola Pública e, por isso, empenhadas em debates e na produção de políticas de formação docente.

É no contexto das demandas históricas do campo das pesquisas sobre formação de professores que pensamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - Resolução n.2, de 1/7/2015 (BRASIL, 2015) que vai ao encontro de questões com as quais nos deparamos nos cotidianos da formação docente e também no cotidiano das práticas docentes, sobretudo, na Educação Básica. Nesse sentido, um

(...) aspecto que reflete lutas históricas do campo e que precisam ser compreendidas face à literatura produzidas pelas pesquisas no campo da Formação de professores é o maior peso conferido à prática nos currículos de formação. No entanto, é necessário que se coloque esse debate no contexto do entendimento de prática e dos diferentes sentidos que essa palavra pode refletir de acordo com a perspectiva política e epistemológica privilegiada na interpretação e mesmo no texto das diretrizes. A luta por valorização da docência e de seus saberes e do indissociável papel da prática na produção desses saberes é uma luta do campo da formação de professores que toma a palavra prática em sua complexidade, entendendo-a como práxis. O parecer que aprecia a resolução (CNE/CP 2/2015), traz o entendimento dessa prática como parte do saber docente e produção a ele associado. (GARCIA e ALMEIDA, 2018, p. 17)

Portanto, torna-se importante salientarmos que ao afirmamos a maior articulação na compreensão de formação com a prática e com os sistemas de ensino nas diretrizes, nosso entendimento de prática recusa o sentido de praticismo com o qual comumente a ideia de prática se relaciona em visões reducionistas sobre a prática docente, muitas vezes circulantes em discursos demeritórios sobre as escolas e à docência (ALVES e OLIVEIRA, 2008). Afirmamos a prática no sentido da *práxis*, portanto, reafirmando a produção de saberes e conhecimentos no exercício da docência e das reflexões e decisões políticas e pedagógicas necessárias ao fazer cotidiano das escolas.

### **Aspectos que orientaram o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da FFP**

A resolução CNE/CP nº 2/2015 incorpora uma discussão do campo da formação de professores que coloca no centro da concepção de formação sua atuação. Esse entendimento é fruto das pesquisas e reflexões que se misturam

com a própria história dos movimentos pela formação dos profissionais da educação desde a década de 80. Esse aspecto está destacado no documento do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador de 1983, conforme abordado por Alves:

desde o início, o movimento tem entendido que só pode haver uma discussão geral, encaminhando para uma prática de formação conjunta dos vários profissionais da educação sobre a ideia de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CNCFE, 1983, p. 65). (ALVES, 2015, p. 69)

As diretrizes de formação de professores, consistem, assim em resistência que se materializa na possibilidade de afirmar através dos currículos compreensões e processos de formação que entendemos contribuir para a Educação Básica, a Escola Pública e as transformações sociais. Nesse sentido, vale destacar que superam a concepção de competências das Diretrizes anteriores e, também caminham no sentido de uma compreensão mais ampla e menos fragmentada de currículo e de formação ao adotarem o termo componentes curriculares, deslocando-se do limite da disciplina.

Cabe também destacar o conjunto das trajetórias das pesquisas e lutas por uma política nacional de formação e pela busca por organicidade que, contudo, não implica em unificação. Sobre isso, Alves (2015) explicita os movimentos em torno da formação profissional do educador que ganharam força na década de 80 com a organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e que ao longo das discussões que se consolidaram, especialmente após a fundação da ANFOPE, apontaram para o entendimento de que o trabalho em torno de uma possível base comum para essa formação

tem que ser entendido como a busca de articulação e unidade, não, porém, da unificação: em primeiro lugar, quanto à incorporação, no debate de diferentes tipos de entidades, organismos e instituições, pois, se tem buscado articular em uma rede, as associações nacionais dos mais diferentes cunhos, secretarias estaduais e municipais da educação, sindicatos de professores, organizações mais gerais, como sindicatos de trabalhadores e outros; em segundo lugar, no entendimento de que a formação dos profissionais da educação deve se dar de forma articulada (ALVES, 2015, p. 68)

Ainda, cabe destacar que é imprescindível o comprometimento nessa direção de gestores municipais e estaduais com a formação considerada como investimento na educação básica.

Na UERJ esse movimento provocado pela promulgação das diretrizes que levantaram a necessidade de rever não somente matrizes curriculares, mas, sobretudo, concepções de docência e formação, teve como desdobramento a reativação do Colegiado das licenciaturas e produção de um documento que busca expressar uma Política de Formação da UERJ. O movimento também intensificou o debate na Comissão de Reformulação na unidade (FFP), constituída ainda antes da aprovação da Resolução CNE/CP 2/2015, e a organização de uma Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia.

Considerando o Curso de Pedagogia e suas diferentes áreas de atuação, sobretudo quanto a necessária articulação entre as diversas áreas de conhecimento que são próprias da docência nos anos iniciais da Educação Básica, a crítica da fragmentação entre essas áreas é uma questão central para pensar a formação e atuação do egresso desse curso que tem como base a formação docente. Nessa direção, o processo de estudo e discussão das diretrizes somou-se a um processo de avaliação e discussão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Esse processo iniciou-se com a realização de seminários do curso e entre os cursos da unidade que buscaram produzir reflexões e constituir coletivamente compreensões quanto aos perfis dos egressos, girando inicialmente em torno da questão: “Que profissional queremos formar?” Ponto de partida, também, de outros cursos na própria universidade e em outras instituições, como pudemos perceber ao longo de 2 anos participando de Fóruns, eventos da área e outros *espaçostempos* de debate.

### **O Curso de Pedagogia no contexto da FFP: notas sobre o processo de reformulação e a metodologia de trabalho**

A Faculdade de Formação de Professores<sup>2</sup> da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) localiza-se na cidade de São Gonçalo, o segundo maior município do Estado, com mais de um milhão de habitantes. Em relação aos dados educacionais, a cidade apresenta uma taxa de 96,7% de escolarização de crianças de 6 a 14 anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 da rede municipal dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,5, enquanto nos anos finais do ensino fundamental foi de 3,4. Em 2018, a

---

<sup>2</sup> A FFP é a maior unidade da UERJ fora da sede, no campus Maracanã. Dedicada à formação de professores, a unidade tem 6 (seis) cursos de licenciatura plena – Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História e Biologia –, 9 cursos de pós-graduação (especialização), 6 mestrados – sendo 4 acadêmicos e 2 profissionais – e um doutorado. Vide <http://www.ffp.uerj.br/index.php/about-us> Acesso 15 ago. 2019.

matrícula no ensino fundamental foi de 97.382 alunos e 25.125 matrículas no ensino médio. A rede possui 5.704 docentes no ensino fundamental e 2.548 docentes no ensino médio.

O Curso funciona desde o 2º semestre de 1994; atualmente, nos turnos matutino e vespertino. Em relação aos discentes, em grande parte são mulheres na faixa etária de 20 a 29 anos. Elas moram na região metropolitana do Rio de Janeiro, como por exemplo, São Gonçalo, Itaboraí, Silva Jardim, Maricá, Niterói, dentre outras cidades.

Como ocorre com muitos cursos de licenciatura, boa parte dos estudantes são trabalhadores, a grande maioria do curso de pedagogia sendo de mulheres. No período matutino, muitas estudantes são professoras ou profissionais da educação em funções docentes de apoio que cursaram o ensino médio com formação para o magistério na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os alunos do noturno temos também professoras e trabalhadoras em outras áreas como comércio, funções administrativas e ocupações informais variadas. Além da carga horária de trabalho, outro aspecto a se considerar diz respeito à região em que funciona a FFP e as regiões onde residem os estudantes. Questões como deslocamento e segurança interferem efetivamente no tempo em que podem estar na instituição e no tempo efetivo para dedicarem ao estudo. Por isso, a atenção a esses aspectos, sobretudo no período do curso noturno foi um aspecto importante nas discussões sobre a reformulação.

No que se refere ao processo de reformulação do Curso de Pedagogia da FFP, as discussões e a produção da proposta curricular sistematizaram o trabalho integrado de duas gestões na coordenação do curso, o debate departamental e interdepartamental de 2013 a julho de 2018, quando a reformulação do curso foi aprovada em Conselho Departamental da unidade. Apesar da discussão já caminhar em função dos processos de avaliação do curso e demandas apontadas por docentes e discentes, o trabalho mais intenso que envolveu consolidar o debate através de um cronograma e de uma metodologia de trabalho aconteceu entre os anos de 2016 e 2018, tendo por base as ações e discussões acumuladas até 2015.

Ao longo desse processo, o Curso de Pedagogia teve três gestões: a primeira no período de 2013-2016, a segunda entre 2016-2018, e a atual, de 2018-

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva

2020. A primeira gestão<sup>3</sup> iniciou a discussão com a realização<sup>4</sup> de seminários envolvendo estudantes do curso e professores do Departamento de Educação e, também, seminários da unidade com outros cursos de licenciatura da FFP. Nessa primeira etapa foram discutidas as situações de cada curso e ouvidos os estudantes e professores quanto às diferentes compreensões do processo de formação em vigor, questões a enfrentar e concepções de formação e docência. Nesse período também foi criado um grupo de trabalho<sup>5</sup> composto por coordenadores e professores dos cursos da unidade para estudar a Resolução CNE/CP 2/2015 e as questões específicas quanto ao estudo de egressos da unidade, bem como as especificidades do contexto local em que os cursos se inserem. No período de 2016 a 2018, já sob nova gestão<sup>6</sup> do Curso, o funcionamento do Colegiado das Licenciaturas da UERJ<sup>7</sup> foi organizado, assim como, no âmbito do Curso de Pedagogia da FFP, foi estabelecido um cronograma com o plano de trabalho para a reformulação do curso, que incluiu uma série de ações<sup>8</sup> necessárias ao processo. O novo curso de Pedagogia foi aprovado em 05 de julho de 2018 em Conselho Departamental da unidade<sup>9</sup>. Após a aprovação do curso outra gestão<sup>10</sup> assumiu a coordenação e encontra-se atualmente dando encaminhamento à tramitação do processo de reformulação nas diferentes instâncias da universidade. Visando à

---

<sup>3</sup> A coordenação do curso de Pedagogia (Gestão 2013-2016) foi composta pelas professoras Gláucia Campos Guimarães, coordenadora, e Helena do Amaral Fontoura, como vice-coordenadora.

<sup>4</sup> Em parceria com a chefia do Departamento de Educação – Mariza de Assis e Maria Lucia Fortuna – e com a Coordenação de Graduação da Unidade – Prof<sup>a</sup> Gláucia Braga e, posteriormente, Prof<sup>a</sup> Gianine Pierro.

<sup>5</sup> Participaram desse GT, pelo curso de Pedagogia, as professoras Gláucia Guimarães e Alexandra Garcia.

<sup>6</sup> Compunham a coordenação do curso de Pedagogia (Gestão 2016-2018), as professoras Alexandra Garcia F. Lima, como coordenadora, e Heloísa J. S. Carreiro e Tania M. C. Nhary, como vice-coordenadoras.

<sup>7</sup> O Colegiado das Licenciaturas da UERJ era coordenado pela Prof<sup>a</sup> Gianine Pierro.

<sup>8</sup> Como a apreciação da sistematização dos estudos e dados dos seminários anteriores, a discussão em departamento das diretrizes, a construção em reunião de departamento dos princípios do processo de reformulação, a organização dos grupos de trabalho em eixos, as reuniões de trabalho nos eixos e as reuniões conjuntas, a revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso, a elaboração da proposta para a Matriz Curricular, a revisão e elaboração das ementas, entre outras ações

<sup>9</sup> Nesse período compunham a chefia departamental as professoras Maria Tereza Goudard Tavares e Elaine F. R de Oliveira, como vice.

<sup>10</sup> Compunham a coordenação do curso de Pedagogia (Gestão 2018-2020) as professoras Bruna Molisani, como coordenadora, e Adriana Almeida e Vania F. A. Leite, como vice-coordenadoras. A Chefia do Departamento de Educação foi ocupada por Vanessa Breia, tendo como vices Heloisa J. S. Carreiro e Lucia Velloso Maurício.

continuidade do trabalho e a implementação do curso, assumiram a coordenação, professoras que desde a etapa anterior participaram da Comissão de reformulação do curso, criada em 2013 e ampliada em 2016<sup>11</sup>.

Os intensos e acalorados debates atravessaram um dos momentos mais duros vividos pela UERJ que sofreu ataques e tentativas de desmonte que implicaram em atrasos salariais, cortes e atrasos em verbas necessárias ao funcionamento mais básico da universidade, cortes e atrasos em bolsas e recursos destinadas ao desenvolvimento de pesquisas, entre outras graves situações que atingiram professores, servidores técnico-administrativos, pessoal terceirizado e estudantes. Por um lado, viver esse processo em meio aos ataques sofridos pela universidade foi bastante crítico, afetando até mesmo a possibilidade de que as discussões fossem realizadas em fóruns mais amplos, com intervalos mais regulares e do modo como considerávamos desejável. Outro fator interveniente no processo foi não termos a presença regular de estudantes nas discussões em todas as etapas. Os fatores ligados a essa presença irregular e esporádica foram desde os períodos de suspensão de aulas e greves ocorridos em função da crise na universidade provocada pelos encaminhamentos do governo estadual no período de 2016 a 2018, principalmente; a ausência de uma gestão do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia nesse período. Também é um fator a se considerar o modo como na UERJ é entendido o espaço e a gestão dos cursos de graduação, não havendo definições mais precisas quanto aos colegiados de curso de graduação, que seriam a instância mais diretamente ligada às definições e encaminhamentos desses cursos. Dependendo da dinâmica de cada unidade ou departamento, as decisões e discussões sobre os cursos de graduação podem acontecer dentro dos Conselhos Departamentais das unidades ou dentro das reuniões de departamento, que, em geral são espaços e instâncias com pautas diversas, além das pautas específicas dos cursos. Por outro lado, com todo o sacrifício que nos manter fazendo e pensando a universidade, a formação e a educação exigiu nesse período, tivemos o processo como um *espaçotempo* de produção coletiva, política e pedagogicamente comprometido com a universidade pública e que nos reunia com nossas diferenças e aproximações em torno de um projeto comum: a formação de professores para uma educação de qualidade social referenciada.

---

<sup>11</sup> A comissão de reformulação (2016-atual) é constituída pelas seguintes professoras doutoras: Adriana de Almeida; Alexandra Garcia; Bruna Molisani; Gláucia Campos Guimarães; Gianine Pierro; Helena Amaral da Fontoura; Heloísa Carreiro; Sueli Lima; Tania Marta Costa Nhary; Vania Finholdt Angelo Leite.

As questões iniciais levantadas nos debates e, também com o uso de alguns instrumentos como questionários, conversas com turmas, dados do estudo de egressos, entre outros, apontaram para aquilo que chamamos de “pontos nodais” na formação dos alunos do Curso de Pedagogia. Dentre esses pontos destacaram-se as seguintes questões a enfrentar na reformulação: as dificuldades em desenvolver a Monografia, sobretudo dentro do prazo estimado para a integralização curricular (quatro anos); a pequena oferta efetiva de eletivas dentro dos turnos e horários cursados em cada período, a pequena oferta da diversificação de estudos de aprofundamento, também esperado das eletivas; o “nó” da escrita; uma necessidade de maior articulação prático-teórica destacada tanto por discentes como pelos docentes, sobretudo entre aqueles que atuam com pesquisa e ensino relacionados aos campos de atuação dos egressos do curso, principalmente as escolas.

Quanto a questão das eletivas, é importante pontuar que o desenho de uma Matriz Curricular precisa sempre ser confrontado com as condições objetivas e materiais em que um currículo pode ser produzido. No caso das eletivas, essa é uma questão que se torna evidente quando confrontamos a Matriz anterior à reformulação. Nela há a previsão de 260h de eletivas a serem cursadas durante o fluxo curricular. No entanto, nos períodos a partir dos quais os estudantes podem se matricular em eletivas, a carga horária de disciplinas obrigatórias ocupa em média entre quatro a cinco horas diárias. Em que momento os estudantes podem cursar as eletivas com essa distribuição?

Embora tenhamos um considerável leque de eletivas no departamento e na unidade, a restrição de horários disponíveis no fluxo curricular de cada período é um limitador. Como o atual currículo tem uma carga horária de disciplinas obrigatórias que preenche quase a totalidade da carga horária semanal de cada período quando as disciplinas são alocadas no turno respectivo do curso (manhã ou noite, no caso da Pedagogia), isso acarreta alguns problemas. Dentre os problemas relacionados a uma carga horária de disciplinas obrigatórias mais pesada temos: A pequena disponibilidade de horários vagos dentro do turno do curso para oferecer eletivas que os estudantes possam cursar; a pequena carga horária disponível para grande parte do corpo docente para destinar às eletivas, posto que a maior parte da carga horária é absorvida pelas disciplinas obrigatórias do próprio curso e pelas disciplinas obrigatórias do módulo pedagógico<sup>12</sup>; a dificuldade de conciliar o horário disponível para os estudantes com o horário disponível

---

<sup>12</sup> O módulo Pedagógico é oferecido pelo Departamento de Educação para outros seis cursos de licenciatura da unidade.

para os professores após as disciplinas obrigatórias serem alocadas. Com isso, uma boa parte dos estudantes precisa buscar eletivas em turnos diferentes do seu para conseguir cursar as eletivas dentro do fluxo curricular. Ainda assim, como a oferta depende da carga horária docente disponível após a alocação das disciplinas obrigatórias, a variedade nessa oferta também não costuma ser possível. As implicações dessas limitações incluem: estudantes que não conseguem cursar eletivas até os últimos períodos tendo que muitas vezes permanecer o curso por mais períodos para integralização; escolha de eletivas não necessariamente por interesse de aprofundamento, mas por conciliarem horário disponível e oferta; escolha de eletivas oferecidas presencialmente ou semipresencial por outros cursos e unidades tendo como critério somente encaixarem-se nos horários vagos, além de outras situações que em geral precisam ser resolvidas de forma emergencial para que as turmas consigam integralizar os créditos.

Além das eletivas, foi possível durante o processo sistematizar um conjunto de aspectos que se mostraram pertinentes em nossas discussões quanto à formação de professores em geral e ao curso de Pedagogia em particular. Dentre o que o processo mobilizou podemos ressaltar o desejo e o esforço das reflexões no sentido de buscarmos “superar o modo hegemônico, linear e hierarquizado, de se pensar e fazer o currículo e os conhecimentos com ele produzidos.” (GARCIA e ALMEIDA, 2018, p. 18)

Nesse sentido, algumas noções que permeiam o campo das pesquisas com a formação, as escolas e currículos foram relacionadas ao que podemos identificar como campo da fundamentação teórica que alimentou o debate e a elaboração da proposta. São elas:

- A formação do professor-pesquisador – A autonomia docente (ESTEBAN e ZACCUR, 2008; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; RANCIÈRE, 2002);
- As articulações entre os conhecimentos e a produção coletiva dos *saberes-fazer*es docentes (GALLO, 2008; MORIN, 2000);
- O diálogo com os diferentes espaços e contextos da formação (ALVES e GARCIA, 2000; ALVES, 2015).
- “Construção coletiva de conhecimento, garantida por um currículo flexível e interdisciplinar, [...] orientado pela pesquisa e prática pedagógica.” (ALVES e GARCIA, 1992).

O curso então foi pensado considerando os pressupostos teóricos, os debates, os dados dos estudos e do trabalho dos eixos, os aspectos relativos aos

contextos locais e aos estudantes. Todo esse processo se reflete em uma Matriz Curricular que privilegia a qualidade e a articulação entre pesquisa, teoria e prática. Isso implica em uma matriz curricular mais leve e mais articulada entre os campos de conhecimento que formam a base da formação, incluindo os de atuação e as exigências das diretrizes (2015)<sup>13</sup>.

Quanto à carga horária, essa mudança se desdobra em uma distribuição mais equilibrada, preservando todas as áreas de conhecimento presentes na matriz anterior do curso, sem, contudo, destinar carga horária maior a nenhuma das áreas. Essa decisão permitiu garantir a presença de todas as áreas de conhecimento entendidas como necessárias pelo corpo docente sem que alguma fosse privilegiada em detrimento de outra. Com isso, a carga horária destinada na matriz anterior às disciplinas obrigatórias foi reduzida, criando espaço para os Seminários de Articulação Temática, para estágios nos diferentes campos de atuação do Pedagogo e para que durante todo o curso os estudantes tenham, dentro do seu turno, a possibilidade de cursar eletivas. A redução da carga horária destinada aos componentes curriculares obrigatórios, sobretudo aqueles que correspondem às disciplinas, também favoreceu uma maior possibilidade de diversificação na oferta de eletivas, pois permitirá incluir para um maior número de docentes na carga horária dedicada ao ensino a oferta de eletivas.

A proposta foi desenvolvida em grupos de estudo e trabalho (por Eixos) e em reuniões conjuntas desses grupos (Reuniões departamentais e Reuniões do Curso), buscando deslocar as reflexões e propostas da disputa entre áreas e disciplinas - que redundava em debates por horas para as diferentes disciplinas - para uma reflexão direcionada para a construção de uma matriz como um percurso articulado de formação profissional entre as diferentes áreas de conhecimentos que compõem, no entendimento dos docentes do departamento, os saberes específicos da formação profissional universitária (Fundamentos da Educação; Conhecimentos Pedagógicos; Conhecimentos das áreas de atuação e políticas; Pesquisa; Linguagens).

Considerando que o pensamento disciplinar é uma marca muito forte na produção de sentidos nos currículos e no entendimento quanto à forma como os conhecimentos da formação profissional docente são produzidos na universidade, um deslocamento fundamental para que as discussões pudessem avançar e acontecer em torno de perguntas e problematizações mais fortes e relevantes para pensar os processos de formação, os currículos e

---

<sup>13</sup> Inclusão de Libras; Relações étnico-raciais; Cidadania e Formação Humana foram os componentes curriculares exigidos pelas DCNs (2015).

a educação foi a organização dos debates em torno dos eixos e temáticas elencadas pelo trabalho dos eixos. As discussões nos eixos aconteceram em um período que no intervalo de 18 meses totalizou oito encontros nesses grupos e mais quatro encontros conjuntos entre os professores do departamento de Educação ao qual o curso está ligado.<sup>14</sup>

As discussões por eixos tinham como finalidade discutir questões e problematizações mais fortes e relevantes para pensar os processos de formação, os currículos e a educação. Essa organização dos debates em torno dos eixos e temáticas elencadas por esses eixos favoreceu que as discussões não se centralizassem na disciplina e possibilitou um debate mais profícuo em torno das temáticas caras à docência, a escola pública, à formação, os espaços de atuação, os projetos de pesquisa e extensão e suas contribuições para a formação, à escrita e as formas como vivemos o currículo.

Durante a reformulação do curso realizou-se um trabalho coletivo, no qual os docentes se reuniam por eixos, denominados de: a) Conhecimento e linguagens na educação; b) Política e gestão na Educação; c) Formação e Prática docente.

Os componentes curriculares do eixo “Formação e Prática docentes” têm como objetivo proporcionar aos discentes construir conhecimentos pedagógicos, tendo esse eixo no processo a preocupação com a socialização dos conhecimentos profissionais, a produção de compreensões sobre princípios, noções e questões relacionadas à prática docente. Percebemos no decorrer das discussões que muitos componentes curriculares se identificavam com mais de um eixo. O trabalho por eixos nos permitia perceber as interfaces entre componentes de um eixo, ampliando nossas discussões e considerações quanto às questões da educação e da docência para além dos limites das disciplinas. Ao mesmo tempo, percebíamos que ainda havia a necessidade de maior articulação pela complexidade das questões e pela interpenetração das contribuições potenciais dos eixos para enfrentar essas questões. Isso quer dizer que as interfaces entre os eixos, muitas vezes, nos colocavam diante dos limites da nossa “herança disciplinar” para pensar a formação e os saberes docentes. A necessidade identificada por nós docentes durante o processo de abordarmos essas interfaces, entre outras questões, nos encaminhou para

---

<sup>14</sup> Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro a estrutura organizacional dos cursos de graduação está ligada às unidades acadêmicas, como acontece também nas universidades públicas federais. Entretanto, em algumas unidades, a cultura organizacional está mais fortemente consolidada nos departamentos, que costumam ser o espaço decisório reconhecido para a gestão dos cursos de graduação. Essa instância no caso do Curso de Pedagogia da FFP funciona, muitas vezes como o espaço do Colegiado de curso, dentro das reuniões departamentais.

pensar um *espaçotempo* de articulação entre os eixos e com os diferentes campos, temáticas e aspectos da atuação profissional docente e de sua formação, que também inclui as pesquisas da área de Educação.

No eixo de “Linguagens e Educação” a prioridade é desenvolver e potencializar as possibilidades de expressão, comunicação, interação e produção de sentidos, entrelaçando sensibilidade, racionalidade, corporeidade no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

O terceiro eixo denominado “Política e Gestão na Educação” centra-se nos estudos e reflexões sobre a organização dos sistemas de ensino e da gestão educacional, com ênfase no contexto brasileiro, bem como dos projetos em disputa no campo da política e do currículo. Além disso, discute-se as formas históricas de organização do Estado e das políticas públicas em sua articulação com a educação escolar e, em particular, com as políticas de currículo.

Esses três eixos se interpenetram e se complementam com os campos de fundamentos, estágios e pesquisa que atravessam todos os eixos e períodos do curso, não sendo tratados como eixos em separado. Nas reuniões conjuntas foram definidos encaminhamentos gerais da matriz curricular e concepções comuns produzidas pelo grupo de professores do departamento em relação à formação do Pedagogo. A necessidade percebida nas discussões entre os eixos da criação de um *espaçotempo* de articulação dos conhecimentos, eixos, práticas, campos de atuação e contextos de formação gestou a proposta de criação de um componente curricular distinto da noção de disciplina: Os Seminários de Articulação Temática (S.A.Ts).

A interlocução com essas ideias e as reflexões produzidas nos diferentes encontros pelos grupos de trabalho nos eixos, nas reuniões da comissão de reformulação do curso e no conjunto mais amplo pelo coletivo de professores do departamento encaminhou o processo para pensar um currículo em que não se busque por modelos de docência, mas sim em que se garantam princípios políticos e epistemológicos na Formação de Professores. Também foi marcante a compreensão circulante nas discussões de que as docências se produzem de formas singulares e múltiplas. Por isso, pensar os processos de formação também nos desafia a pensar em como mobilizar processos e percursos mais pautados na autonomia docente como um exercício constitutivo de formação e alimentados em reflexões e produção de saberes docentes de forma mais coletiva. Esses foram objetivos sobre os quais nos debruçamos e que foram perseguidos com base nas reflexões experiências que antecederam a Reformulação. Procuramos, ao longo desse texto narrar, contextualizar e refletir sobre esse processo.

## **Princípios da reformulação curricular e mudanças curriculares: do Curso de Pedagogia**

Prioriza-se, desde o primeiro semestre que a formação de professores possa contribuir para uma sociedade mais justa. Referenciamos essa compreensão em Zeichner (2008), que nos aponta elementos para pensar a formação de professores tendo como ponto de partida e chegada a justiça social. Se a preocupação com a justiça social já era uma questão essencial à formação como aponta o autor, hoje é imprescindível elaboramos um curso orientado para discussão, reflexão e promoção de ações que busquem o entendimento de que pode pensar as questões sociais, a educação e a formação de professores de forma isolada.

Outro princípio é o de que o currículo articule pesquisa, ensino e extensão, unindo nos *espaçostempos* do currículo campos que costumamos nomear como: fundamentos, políticas e atuação, pesquisa, estágios. Por isso, planejamos os Seminários de Articulação Temática (SATs) que visam atender ao princípio da articulação vertical e horizontal, assim como proporcionar maior oportunidade de produção de trabalho coletivo (entre estudantes e entre professores e componentes curriculares).

O terceiro princípio é o da autonomia. Pretende-se com a nova proposta que os alunos possam compor seus percursos de formação com maior autonomia, escolhendo componentes curriculares relacionados aos seus interesses nos campos de pesquisa e de atuação. Pretendemos, assim, que os alunos possam iniciar na pesquisa e aprofundar seus conhecimentos de forma autônoma e consciente desse percurso ao mesmo tempo em que relacionam seus estudos às questões e debates contemporâneos relativos à educação em geral e aos campos de atuação especificamente.

Essa compreensão reflete o entendimento quanto a formar profissionais capazes de refletir, problematizar, analisar, pesquisar, (trans)formar saberes e fazeres docentes e intervir na realidade social. Consideramos que ao favorecer esse percurso, estamos atendendo às demandas internas dos alunos do Curso de Pedagogia, assim como às discussões do campo da Educação. Os estudos nesse campo apontam para propostas (inter)(trans)disciplinares em que os saberes dialoguem e façam sentido, de modo a imprimir às práticas um caráter que mobilize a produção e a sistematização de reflexões e ações que articulem teoria e prática desde muitos anos.

### **Articular conhecimentos e experiências no currículo: um caminho pensado com o movimento**

O conjunto das nossas discussões e formulação de princípios que refletem a produção de um projeto próprio de curso fundamentaram a proposta para a criação dos Seminários de Articulação Temática (SATs). Esse componente também se mostrou como um caminho para atender outro princípio que estabelecemos desde o início das discussões, que é o de viabilizar espaços no currículo para que os alunos possam investir em percursos de formação com maior autonomia e propriedade. Espera-se com SATs que com as reflexões mobilizadas, sobretudo com as pesquisas e com o campo de atuação através da interlocução com as redes entre outras parcerias que pretendemos trazer para debater questões atuais ligadas aos diferentes campos de atuação e pesquisa, os alunos possam escolher em seus percursos componentes curriculares relacionados aos seus interesses para aprofundar seus estudos em um dos campos de atuação e/ou pesquisa.

Como esse é um processo que se alimenta nas reflexões e ações do coletivo, do estudo das questões locais que dizem respeito aos diferentes campos de atuação e às diferentes possibilidades de estudá-los, mas também implica em um processo em que cada estudante, vai compondo suas compreensões e refletindo sobre a docência de forma singular, as articulações entre esses campos e as escolhas implicam e refletem um processo de auto formação. Isso também implica em assumirmos um movimento que compartilha do entendimento de um maior investimento do curso na autonomia docente, que, como um aspecto fundamental à docência, precisa ser assumida também pelo corpo docente da formação na relação que estabelecemos com os processos formativos de nossos estudantes. O que para nós também se configura como um desafio no entendimento da formação, na percepção sobre quem são esses estudantes e como estamos com nossas práticas produzindo os percursos e aprendizagens que compõem o currículo.

Os SATs atendem uma demanda dos discentes e dos docentes do curso em relação a articulação dos componentes curriculares, temas e disciplinas. Os estudantes nos trouxeram durante o tempo de discussão sobre o curso, desde 2013 e por diferentes instrumentos, a queixa quanto a articulação os conhecimentos. Muitas vezes, nesse processo, mas, também em nossas discussões que levam em consideração a experiência em cursos de formação narrada por nós, docentes, percebemos que os conhecimentos abordados nas disciplinas são compreendidos pelos estudantes de forma estanque e fragmentada. Além da demanda interna, tínhamos a resolução CNE/CP nº

2/2015 que nos indicava a necessidade de pensar a formação em componentes curriculares integrando-os as diversas áreas do conhecimento e não apenas em disciplinas isoladas.

Os SATs buscam superar, também, uma crítica do campo de formação de professores em relação a fragmentação das disciplinas, apontadas por Gatti (2013, p. 96), que nesses cursos “o processo formativo é fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais”, muitas vezes, enfatizam os conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos didáticos e metodológicos.

Assim, os SATs foram pensados como componentes presentes ao longo de todo o curso, em seus oito períodos, possibilitando a que os discentes possam ampliar seus conhecimentos tecidos com os diferentes componentes curriculares cursados, mas que sobretudo articule-os com as discussões proposta em cada semestre em torno de temáticas mais amplas, atuais e relacionadas às interlocuções com as redes, espaços educativos não escolares e pesquisas dos diferentes campos de atuação.

Esse componente curricular terá uma carga horária total de 240h distribuídas em 30h em cada período letivo. Essas horas serão destinadas à encontros semanais mobilizados em torno de diferentes atividades tais como fóruns, palestras, oficinas, rodas de conversa, dentre outras atividades que se mostrarem pertinentes durante o planejamento de cada SAT nos respectivos períodos e na avaliação processual durante o semestre em curso.

Com os Seminários, buscou-se assegurar um espaço de articulação entre os eixos de formação, assim como possibilitar aos discentes diversificar seus percursos, uma vez que haverá uma oferta mais ampla de eletivas pelo fato de existir um espaço/tempo na grade de cada semestre letivo. Os estudantes terão autonomia para escolher os percursos de acordo com seus interesses de atuação do pedagogo e por afinidade temática.

Os SATs trazem o desafio aos docentes do curso, por exigirem uma nova forma de trabalho na universidade, do planejamento coletivo de professores e alunos e de atividades regulares com uma “ementa aberta”. Os seminários foram pensados na matriz curricular como “disciplinas” para que pudesse assegurar uma carga horária para os professores, como também, possibilitar aos alunos um horário efetivo para participar dessas atividades. Embora se constitua como uma “disciplina” no horário dos estudantes, a metodologia de trabalho e a coerência com os propósitos desse componente no processo de formação prioriza que se realizem com fóruns de debates com convidados, filmes com

discussão e articulação com as temáticas do seminário, e rodas de conversa entre outras propostas.

Para atingir tais princípios, elaboramos uma matriz curricular cujo fio condutor articula pesquisa, teoria e prática, como também maior articulação Universidade-escolas (SUSSEKIND e GARCIA, 2011). A contribuição dessa maior articulação tem se tornado evidente pela participação dos alunos nos projetos de pesquisa e extensão coordenados por professores do departamento. A participação nessas atividades como espaços de formação permite que o tripé no qual se apoia a universidade - ensino, pesquisa e extensão - funcione em favor dos processos formativos e como articulador das relações e da produção de saberes entre a universidade e outros espaços da sociedade, em particular, com as escolas. Favorece, ainda a relação entre a graduação e a pós-graduação e, principalmente a articulação entre os diferentes saberes que se circunscrevem no processo de formação docente. Citamos, por exemplo, alguns dos projetos de extensão do Curso de Pedagogia em que essas questões se fazem presentes e contribuem para pensar a formação, tais como: a) Somando experiências, produzindo conhecimentos em Educação Matemática com as professoras da educação básica; b) Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada - Café com currículo; c) Residência pedagógica: construindo pontes entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, seus egressos e a escola básica; d) Sábados no Paraíso, dentre outros projetos atuais ou anteriores desenvolvidos por professores do departamento.

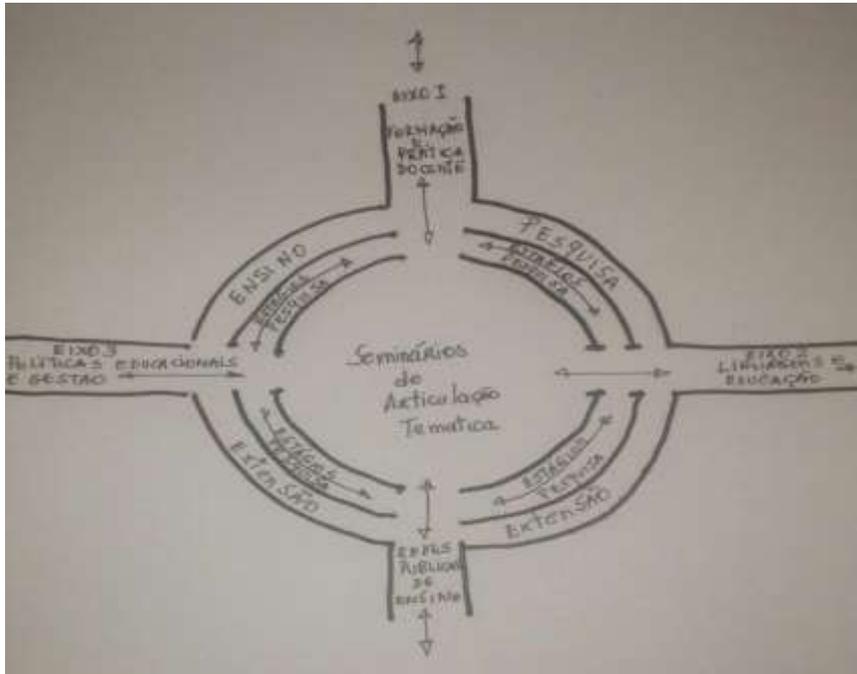
Percebemos com essas experiências e, também com a recente experiência dos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>15</sup> que os estudantes se beneficiam da participação em projetos em que têm a possibilidade de estudar, pesquisar, discutir e refletir sobre suas experiências escolares e profissionais, aliando o conhecimento acadêmico aos outros conhecimentos e pensando as práticas desenvolvidas. Buscamos, dessa forma, minimizar a dicotomia entre teoria e experiência/conhecimentos experienciais dos estudantes. Perceber e discutir nossas experiências também nos auxiliou a pensar em formas de traduzir as práticas que já fazemos em uma matriz curricular, com maior articulação entre áreas de conhecimento e maior articulação com outros espaços de atuação do Pedagogo.

---

<sup>15</sup> Programa do Ministério da Educação que visa articular a educação superior com as escolas e os sistemas de educação estadual e municipais através da iniciação à docência dos alunos da graduação.

A visualização do fluxo curricular pensado para o curso e a articulação que compreendemos ser possível nesse processo pode ser representada pela figura a seguir:

**Figura 1** – Desenho do Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia (Matriz 2018).



**Fonte:** Desenho produzido pelas professoras Sueli Lima e Alexandra Garcia.

Outro aspecto importante aqui, favorecido tanto pelos Seminários de Articulação Temática quanto por um curso em que haverá maior espaço efetivo para que os estudantes possam fazer as eletivas, bem como para que os professores possam oferecê-las diante de um número menor de disciplinas obrigatórias, refere-se a um maior aproveitamento dos professores em suas áreas de formação e em sua atuação com pesquisa e extensão para o ensino.

### Considerações sobre a nova matriz curricular

A matriz curricular procura a partir dos princípios da articulação de conhecimentos de diferentes áreas, contextos de formação e dos diálogos entre a universidade, a escola básica e outros espaços educativos em que o licenciado em Pedagogia possa atuar integrar as 3.470<sup>16</sup> horas de efetivo

<sup>16</sup> Devido à organização da universidade na relação entre carga horária e créditos, esses números podem sofrer discretas alterações até a implantação do curso. Registramos aqui a carga horária e a distribuição com a qual o curso foi aprovado no Conselho Departamental da Unidade e encaminhado para os trâmites e instâncias da instituição que visam à implantação.

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva

trabalho acadêmico<sup>17</sup>, duração prevista de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 520 horas de prática como componente curricular, distribuídas entre disciplinas;

II - 420 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica e contemplando também outras áreas específicas da atuação do Pedagogo;

III e IV- 2430 horas compostas por componentes que correspondem ao núcleo II da resolução - aprofundamento e diversificação de estudos e às atividades formativas do núcleo I - estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

V - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, (núcleo III do artigo 12 da Resolução).

Dentro das compreensões e concepções que constituem os princípios de formação no curso e o modo como esses princípios se desdobram na matriz proposta, os estágios são outros *espaçostempos* reorganizados na reformulação. Uma das críticas dos estudantes e dos professores era em relação ao estágio III, o último do curso, no qual se estudava, pesquisava e discutia a questão dos espaços não escolares, gestão escolar e formação no ensino médio. Geralmente, esse estágio ficava sob a responsabilidade de dois professores, mas, mesmo assim, havia uma área de atuação mais focada em detrimento das outras duas. Procuramos, na nova proposta sanar essa demanda dos alunos e professores, propondo um estágio que pudesse contemplar o conhecimento e a atuação nos diferentes campos e modalidades nos quais o Pedagogo atua. Assim, pensamos uma carga horária de 420 h de campo (incluindo tempo para planejamento de acordo com a regulamentação da universidade) e 180 h de atividades formativas na universidade. Assim, teremos:

Estágio I-Espaços não escolares;

Estágio II-Educação Infantil;

Estágio III-Ensino Fundamental;

---

<sup>17</sup> É importante lembrar que parte dessas horas são cumpridas em atividades que cabem aos estudantes e não necessariamente dentro das salas de aula da universidade. Nesse conjunto tempos horas de Estágio, Prática como componente curricular, horas de Atividades teórico-práticas de aprofundamento que colocam em exercício os processos de formação orientados e acompanhados pelos professores e pelas parcerias com as redes e sistemas de ensino público, entre outros espaços educativos pertinentes à formação e atuação do egresso da licenciatura em Pedagogia.

Estágio IV-Gestão;  
Estágio V-Educação de Jovens e Adultos;  
Estágio VI-Ensino Médio- modalidade normal.

Com isso, além de buscar atender as demandas internas, atendemos o que indica o Art. 3º da Resolução n.2 de 1º de julho de 2015, sobre a formação inicial e continuada que se destinam as seguintes atuações do Pedagogo: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – modalidade normal), modalidade de educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio.

Concebemos o estágio como uma atividade prática-teoria-prática (ALVES, 2008) na qual os estudantes podem formalizar conhecimentos, dialogar com os profissionais e intervir na realidade. Visto que é um espaço de convergência entre estudantes, professores/pesquisadores, lideranças sociais e profissionais de diversas áreas de pesquisa e atuação. É uma oportunidade de estudantes, professores e profissionais juntos desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que ele ocorre apoiado na ideia de participação, de colaboração, trabalho conjunto (LEITE; FONTOURA, 2017) com todos os envolvidos nessa atividade.

### **Considerações finais**

O processo de reformulação do curso possibilitou vários trabalhos coletivos e trouxe à tona conflitos entre diferentes compreensões e perspectivas de formação, currículo e conhecimento. Esse processo e o “desenho” do curso refletem os diálogos e negociações que expressam a materialização dos caminhos encontrados quanto às demandas de alunos, dos professores e as potencialidades que percebemos nos currículos produzidos no cotidiano (GARCIA, 2015) do curso diante do que se propõe a resolução. Essa materialização colocou para nós o desafio de pensar a formação em componentes curriculares que se integram em diversas áreas do conhecimento e não em um conjunto de disciplinas que se acumulam de forma isolada e linear. Por isso, a comissão de reformulação com os professores propôs os Seminários de Articulação Temática com o intuito de ser um espaço/tempo que proporcione aos alunos e aos professores responsáveis por esse seminário o aprofundamento de um dado componente a partir do interesse e demanda dos discente e/ou discutir as abordagens de vários componentes curriculares dos três Eixos de forma inter-relacionada. Isso dependerá da escolha dos discentes e dos objetivos dos docentes que atuarão em cada seminário.

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva

Portanto, a efetivação dos seminários de articulação temática são centrais nesse projeto para que se possa atingir os princípios apontados anteriormente, em relação aos profissionais que queremos formar. Percebemos, assim, que essa proposta busca romper com uma matriz curricular organizada por disciplinas isoladas.

Outro ponto a se destacar, se refere ao desenho do curso que incorpora a discussão do campo de formação de professores em que a atuação do Pedagogo é o foco. Por isso, pensamos os estágios supervisionados para cada área de atuação nos quais os estudantes possam produzir conhecimentos sobre a profissão. Além disso, busca-se com essa proposta que os discentes possam ter acesso a vivências democráticas e autônomas na definição de seu percurso de formação e aprofundamento de estudos.

Enfim, sabemos que o processo de colocar em ação esse novo curso não será fácil, porque requer de todos uma nova forma de viver o curso e o próprio currículo. Temos o desafio de realizar o planejamento das atividades, seminários e cursos de extensão coletivamente entre/com professores e os estudantes. Isso implica em uma revisão das culturas de formação de professores entre os docentes do curso, isto é, exigirá de nós, professores um trabalho mais integrado entre os componentes do mesmo período (integração horizontal), assim como, com os dos outros semestres (integração vertical). Pensando nisso, precisamos de garantir encontros/reuniões mensais com os professores para que possamos discutir os processos vividos, as experiências, práticas e concepções que mobilizamos nos currículos de formação docente. Outro desafio para implementação dessa proposta se refere ao espaço como os laboratórios para estudos, grupos de pesquisa e extensão que precisam ser viabilizados.

### Referências

ALVES, N. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In: ALVES, N; GARCIA, A; OLIVEIRA, I. Nilda Alves: *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.65-84.

\_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1195-1212, out/dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. IN: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. Petrópolis: De Petrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação do jovem professor para a Educação básica. In ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação dos professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19 – 25.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. IN: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, N; GARCIA, R. O sentido da escola. Petrópolis: DP&A, 2000.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, 52p.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15177022018000100202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022018000100202&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 de agosto de 2019. Epub 23 de novembro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALO, S.; Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: *O sentido da Escola*. ALVES, N. & GARCIA, R. L. (orgs.), Petrópolis: De Petrus, 2008.

GARCIA, A.; ALMEIDA, A. de. O Curso de Pedagogia da FFPUERJ: Currículo e políticas de formação. IN: FONTOURA, H. A. da (org). *Pedagogia em movimento: experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2018. p 13-27.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. “Mais amor, por favor!”: encontros e diálogos na formação com-partilhada e na produção dos currículos. In: Oliveira, I; REIS, G. *Pesquisa com formação de professores: Rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis: De Petrus et Alli, 2017.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. IN:GATTI, B. A. [et al.] (org). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p 95-106.

LEITE, V. F. A; FONTOURA, H. A; Parceria entre universidade e escola básica: a experiência da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. In: CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, A. T. de C. C.; NASCIMENTO, M. das G. C. A. N; *Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva

MORIN, E.; *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Série: Educação. Experiência e sentido).

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São. Paulo: Cortez. 2010.

SUSSEKIND, M.L; GARCIA, A. *Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores*. Petrópolis: Depetrus, 2011.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. IN: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org). *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Recebido em: 21 ago. 2019.

Aprovado em: 11 set. 2019.

\* **Alexandra Garcia Ferreira Lima** é Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGedu/FFP) e do PROPEd-UERJ. Doutora em Educação (UERJ), Pro-cientista (UERJ) e Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE-FAPERJ). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Currículo (ABdC-Secretária geral/Biênio 2019-2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>.

E-mail: [alegarcialima@hotmail.com](mailto:alegarcialima@hotmail.com)

\*\* **Vânia Finholdt Angelo Leite** é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Especialização de Educação Básica: Gestão Escolar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP/UERJ). É Doutora em Educação pela PUC-Rio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

e-mail: [yfaleite@uol.com.br](mailto:yfaleite@uol.com.br)