CURRICULO E DOCÊNCIA: Concepção De Educação Integral Nos Cursos De Pedagogia Ofertados Na Cidade De São Paulo

Ana Carolina Ferreira da Silva (IC) e Marili Moreira da Silva Vieira (Orientador)

Apoio:PIBIC CNPq

RESUMO

Essa pesquisa compreende que a Educação Integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar e, ao considerar o sujeito como ser de múltiplas dimensões, reconhece o papel fundamental do professor na efetivação de uma prática profissional voltada à Educação Integral. A partir disso, emerge a questão: “De que maneira os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das principais universidades formadoras do Estado de São Paulo dialogam com essa perspectiva?”. Para elucidar a questão, realizou-se pesquisa qualitativa e documental, tendo como fontes os Projetos Político-Pedagógicos da USP, UNICAMP, UFSCar, UNESP, UNIFESP e UFABC. O exame incidiu sobre os objetivos, as disciplinas ofertadas e as ementas de cada um dos referidos cursos, considerando como parâmetro as categorias: cidadania, convivência, alteridade e socialização; subjetividade; cidade e educação. Os resultados apontaram para a presença dessas categorias nos documentos analisados; contudo, esses elementos aparecem fragmentados, sem articulação em uma concepção de Educação Integral. Conclui-se, portanto, que a efetivação da Educação Integral requer superar sua associação à Educação em Tempo Integral e a fragmentação dos conhecimentos, articulando-os à prática profissional docente e à formação integral do sujeito em desenvolvimento. Nesse sentido, os resultados evidenciam um desafio para a formação inicial de professores: promover uma perspectiva formativa capaz de integrar diferentes saberes e dimensões do desenvolvimento humano, de modo que o futuro pedagogo esteja preparado para construir práticas pedagógicas social, cultural, afetiva e cognitivamente integrada**s.**

Palavras-chave: Educação Integral. Formação de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

This research understands that Integral Education goes beyond the expansion of the school day and, by considering the individual as a being composed of multiple dimensions, recognizes the fundamental role of teachers in implementing professional practices oriented toward Integral Education. Based on this premise, the following question arises: “In what ways do the Political-Pedagogical Projects of the Pedagogy programs at the main teacher-training universities in the State of São Paulo engage with this perspective?” To address this question, a qualitative documentary study was conducted, using the Political-Pedagogical Projects of

the University of São Paulo (USP), University of Campinas (UNICAMP), Federal University of São Carlos (UFSCar), São Paulo State University (UNESP), Federal University of São Paulo (UNIFESP), and Federal University of ABC (UFABC) as sources. The analysis focused on the objectives, courses offered, and course syllabi of each of these programs, using the following categories as analytical parameters: citizenship, coexistence, otherness, and socialization; subjectivity; and the relationship between the city and education. The results indicated the presence of these categories in the documents analyzed; however, these elements appear fragmented, without being articulated within a conception of Integral Education. It is therefore concluded that the implementation of Integral Education requires moving beyond its association with Full-Time Education and overcoming the fragmentation of knowledge by articulating different areas of knowledge with professional teaching practice and the integral development of the individual. In this sense, the results highlight a challenge for initial teacher education: to promote a formative perspective capable of integrating different forms of knowledge and dimensions of human development, so that future pedagogues are prepared to develop pedagogical practices that are socially, culturally, affectively, and cognitively integrated.

Keywords: Integral Education. Teacher Education. Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral, nas últimas décadas, tem sido uma das principais estratégias educacionais exploradas e discutidas. Tal debate ganha destaque não apenas nos espaços acadêmicos, mas também no contexto de políticas públicas recentes, especialmente a partir da promulgação da Lei no 14.640/2023, que reafirma o compromisso do Estado com a expansão da Educação em Tempo Integral. Todavia, a citada legislação não traduz, necessariamente, clareza conceitual. Ao contrário, como adverte CAVALIERE (2007), a ampliação do tempo escolar, quando desvinculada de um projeto pedagógico consistente, tende a produzir resultados limitados, reforçando a necessidade de problematizar o próprio significado de educação integral.

Nesse sentido, torna-se imprescindível distinguir Educação Integral e Educação em Tempo integral. Embora frequentemente utilizados como sinônimos no discurso político e administrativo, tais conceitos remetem a dimensões distintas da prática educativa. Educação em Tempo Integral refere-se a organização da jornada escolar, já Educação Integral compreende o indivíduo em suas múltiplas dimensões: psíquica, cognitiva, social, intelectual, cultural (LECLERC, MOLL, 2012), É CAVALIERE (2009), que elucida essa distinção, ao argumentar que a permanência prolongada do aluno na escola não garante, por si só, uma formação mais ampla, sendo possível encontrar alunos em tempo integral sem que estejam inseridos em propostas efetivamente integrais do ponto de vista pedagógico. Essa distinção é fundamental para evitar reduções que transformam a escola em espaço de mera ocupação do tempo.

Desse modo, do ponto de vista de CAVALIERE (2007), a ampliação da jornada escolar, sem o planejamento necessário para o desenvolvimento integral, não apenas esvazia a Educação Integral de significado formativo, como adotada a concepção da escola como assistencialista que responde prioritariamente às demandas sociais externas à escola, como a necessidade de acolhimento das crianças durante o período de trabalho dos responsáveis e a necessidade de “ocupar o tempo para manter o aluno longe da violência e do tráfico”. Embora tais demandas sejam legítimas, sua centralidade no desenho das políticas tende a deslocar o foco da formação para a custódia. BIESTA também contribui ao afirmar que a educação não pode ser reduzida a uma lógica de adaptação funcional do indivíduo à sociedade ou a uma gramática de resultados mensuráveis. (BIESTA ,2013) Para o autor, a educação possui ao menos três dimensões fundamentais — qualificação, socialização e subjetivação — sendo esta última a mais frequentemente negligenciada nas políticas educacionais contemporâneas. A subjetivação, nesse sentido, refere-se à constituição do sujeito enquanto agente ético e político, capaz de responder ao mundo de maneira não determinada por estruturas prévias de controle ou padronização.

O estudo de caso de PICANÇO (2020) , na Escola Estadual Maria do Carmo Vianna dos Anjos, no município de Macapá/AP, demonstra que a ausência de infraestrutura adequada, aliada à insuficiência de formação docente específica, dificulta a consolidação de uma proposta verdadeiramente integral. Segundo a autora, a ampliação do tempo escolar, nessas condições, resulta frequentemente em atividades fragmentadas, pouco articuladas ao currículo e desprovidas de intencionalidade pedagógica (PICANÇO, 2020). Tal constatação reforça a ideia de que o tempo ampliado, quando não sustentado por condições materiais e humanas adequadas, tende a reproduzir práticas improvisadas. Dessa forma, a escola é esvaziada de sua real função, desenvolver indivíduos capazes de analisar, examinar e criticar e assumir o papel de custodiar os alunos.

Também LEITE (2012), ao analisar experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém, destaca que a Educação Integral exige um projeto pedagógico capaz de integrar tempos, espaços e saberes, preservando a centralidade da escola enquanto instituição formadora. Assim, a integralidade não se resume à soma de atividades, mas à coerência entre objetivos formativos, currículo e práticas pedagógicas. A centralidade do conhecimento escolar constitui, nesse contexto, um dos pilares da educação integral. Ao contrário de perspectivas que relativizam o papel do currículo disciplinar em favor de experiências imediatas, este trabalho sustenta que o conhecimento sistematizado é condição indispensável para a ampliação dos horizontes culturais e intelectuais dos estudantes. CAVALIERE (2007) enfatiza que a qualidade da educação pública está diretamente relacionada à capacidade da escola de garantir o acesso aos saberes historicamente produzidos, sobretudo para os alunos oriundos de contextos socialmente vulneráveis. Deslocar o conhecimento para um plano secundário, em nome de uma formação supostamente mais ampla, pode, paradoxalmente, reforçar desigualdades.

Nessa direção, o currículo assume papel estruturante na efetivação da educação integral. Não se trata de negar a importância das experiências, dos projetos e das atividades diversificadas, mas de compreendê-los como estratégias pedagógicas subordinadas a objetivos curriculares claros. LEITE (2012) observa que, nas experiências analisadas, a articulação entre currículo e atividades desenvolvidas fora da sala de aula mostrou-se mais eficaz quando orientada por planejamento pedagógico e fundamentação teórica. A ausência dessa articulação resulta em práticas fragmentadas, frequentemente desconexas, que pouco contribuem para a formação integral do aluno.

A discussão sobre educação integral também envolve a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola, por meio da articulação com o território e com a comunidade. O Programa Mais Educação, analisado por LECLERC e MOLL (2013), exemplifica essa perspectiva ao propor a integração entre escola, comunidade e políticas

intersetoriais. Segundo as autoras, o programa representou um avanço ao reconhecer que a formação integral do sujeito não se limita ao espaço escolar. Contudo, elas também apontam os desafios dessa estratégia, especialmente quando a utilização do território passa a compensar a ausência de infraestrutura adequada na escola, deslocando para fora problemas que deveriam ser enfrentados no âmbito institucional.

Dessa forma, é necessário pensar a respeito da noção de território educativo, evitando tanto sua rejeição quanto sua idealização. O território pode ampliar as possibilidades formativas, desde que articulado ao projeto pedagógico e orientado por intencionalidade educativa. Conforme argumenta CAVALIERE (2009), a escola não pode perder sua identidade ao assumir funções que extrapolam sua especificidade pedagógica. Assim, o território deve ser compreendido como espaço complementar, e não substitutivo, da ação escolar.

Diante desse cenário, no centro da proposta de educação integral está o papel do professor. A complexidade dessa concepção exige profissionais com sólida formação teórica, domínio dos conteúdos curriculares e compreensão dos princípios didáticos que orientam a prática pedagógica. A formação docente insuficiente constitui um dos principais entraves à efetivação da educação integral, como evidencia o estudo de PICANÇO (2020), ao apontar a ausência de formação continuada específica como fator limitante da proposta. Reduzir o papel do professor a um mero executor de atividades compromete a intencionalidade pedagógica e fragiliza o processo formativo.

Em razão disso, este trabalho compreende a educação integral como um princípio formativo que orienta a prática pedagógica e as políticas educacionais, tendo como finalidade o desenvolvimento pleno do sujeito. Tal concepção pressupõe a centralidade do conhecimento escolar, a organização curricular consistente, a atuação de professores bem formados e a compreensão do tempo integral como recurso pedagógico, e não como fim em si mesmo. Ao se distanciar de abordagens assistencialistas, esta perspectiva entende a Educação Integral como compromisso ético e pedagógico com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social em constante transformação.

A partir disso, emerge a formulação da questão de pesquisa — “de que maneira os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das principais universidades formadoras do Estado de São Paulo dialogam com essa perspectiva?” — Para elucidar essa questão, esta pesquisa se propõe a investigar os documentos institucionais, não buscando apenas identificar diretrizes curriculares formais, mas compreender as concepções de sujeito, sociedade e educação que os sustentam, uma vez que todo Projeto Político-Pedagógico

expressa uma determinada cosmovisão, e portanto, uma determinada ideia de formação humana.

Sendo assim, para responder a esta questão, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo documental, tomando por objeto de exame os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Paulo e Universidade Federal do ABC. A escolha das instituições analisadas deve-se à sua relevância quantitativa e qualitativa na formação de egressos em São Paulo. A análise levará em consideração a aproximação dos PPPs com as seguintes categorias

a. Cidadania, consciência, alteridade e socialização

b. Subjetividade autoestima formação afetiva, intelectual cultural e cognitiva

c. Cidade e educação.

d. Qualificação

Para isso, o exame se incidirá sobre os objetivos, disciplinas ofertadas e as ementas de cada um dos referidos cursos. Pois a partir da compreensão de Educação Integral adotada nesta pesquisa, emerge um problema que ultrapassa a simples organização do tempo escolar. Trata-se de uma questão que envolve a formação e preparação dos futuros docentes para o exercício do trabalho voltado para o exercício dessa perspectiva educacional.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

2.1 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

> A formação do(a) pedagogo(a) deve contemplar a investigação e compreensão dos problemas gerais envolvidos nos processos educativos – desenvolvidos em instituições escolares e não-escolares –, bem como das perspectivas e práticas de seus vários agentes. Nesse sentido, o curso deve oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, das culturas e dos saberes pedagógicos necessários à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes. Assim, os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia se coadunam com os objetivos dos demais cursos de graduação na USP, aos do PFP-USP e, de forma estrita, à articulação e indissociabilidade entre as atividades de docência, pesquisa e extensão assumidas pela FEUS (USP, 2025, P.12).

A partir dos exames dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia da USP, revela-se uma concepção de formação docente que ultrapassa a dimensão técnico-instrumental da profissão. Logo na apresentação das finalidades do curso constata-se o propósito de formar pedagogos investigativos e críticos que analisam problemas envolvidos no processo educativo escolar ou não escolar. Claramente, uma postura crítica e investigativa não é apenas um adereço para o perfil ambicionado pela universidade, mas parte de sua identidade fundamental, com propósito de capacitar para análises profundas, problematizações e construções de conhecimento sobre os processos educacionais. (USP, 2025, p. 25)

Tal perspectiva é exposta quando o documento afirma que o curso deve oferecer "iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, das culturas e dos saberes pedagógicos". Dessa forma, os futuros docentes são preparados para o enfrentamento dos desafios educacionais que emergem de uma sociedade complexa e em constante transformação (USP, 2025, p. 13). Assim, o exercício da docência não se fundamenta na reprodução de técnicas conhecidas, mas sim no objeto de permanente reflexão, investigação e reflexão novamente, dialogando com a docência, a pesquisa e a extensão.

Também se observa que a instituição contempla a atuação em instituições escolar ou não escolar, buscando assim articular teoria e prática docente (USP, 2025, p 14). Essa proposta reconhece que os processos educativos ultrapassam os limites da instituição escolar e compreendem contextos de ambientes sociais e culturais. Essa característica articula-se com uma das características da educação integral, que entende a escola como parte, não o todo, do processo formativo do indivíduo.

Considerando as categorias adotadas nesta pesquisa, é possível identificar elementos relacionados à qualificação, ao enfatizar uma sólida formação voltada para a crítica investigativa do docente. Assim como elementos articulados à subjetividade, quando reconhece a formação de sujeitos em períodos distintos da vida e de contexto educativo. E cidade e educação ao prever a atuação em espaços escolares e não escolares. Entretanto, embora esses elementos dialoguem com os princípios da Educação Integral, o documento não apresenta essa concepção como eixo explícito da formação docente, sugerindo que seus fundamentos encontram-se incorporados de maneira transversal e implícita ao currículo.

Com a análise da matriz curricular, tal hipótese é corroborada. Nela constatam-se títulos de disciplinas que sugerem aproximações com os princípios da Educação Integral; todavia, devido à ausência das ementas, é impossível realizar o exame de como essas disciplinas desenvolvem as temáticas ao longo da formação do futuro docente. Portanto, embora disciplinas como: Filosofia da Educação II, A Constituição da Subjetividade: Infância

e Adolescência, Psicologia da Educação I, Cultura E Educação Afro-brasileira e Indígena, não é possível realizar análises aprofundadas nesse aspecto.

Em contrapartida, os Percursos Formativos oferecem mais possibilidades de análise, pois o documento contém objetivos e justificativas. Dos três Percursos Formativos, dentro dos parâmetros dessa pesquisa, o que se destaca é o “Percurso Formativo de Educação e Cultura” que propõe o aprofundamento em reflexões a respeito da relação entre educação e cultura. O percurso pretende desenvolver a criticidade, criatividade e posicionamento ético e político do futuro docente.

O Percurso “Educação e Cultura” têm por objetivo levar o estudante a aprofundar a reflexão sobre as relações entre educação e cultura, a partir do repertório da educação no campo teórico que se convencionou chamar de “Fundamentos da Educação”, por meio da apropriação de objetos e métodos de investigação de diferentes campos disciplinares. (USP, 2025, p.35)

A presença desses elementos permite identificar aproximações consistentes com as categorias analíticas adotadas nesta pesquisa. Ao enfatizar a formação política e ética no enfrentamento às desigualdades sociais, dialoga com as categorias cidadania, alteridade e socialização. Quando a valorização da criticidade, da criatividade e da conversa com subjetividade.

Dessa forma, a formulação e organização desse Percurso Formativo corroboram a hipótese de que há incorporação implícita de elementos da Educação Integral na formação dos Licenciados da USP. Entretanto, mesmo com a ementa de cada um dos Percursos Formativos, a ausência das ementas específicas e detalhadas de cada uma das disciplinas optativas limita a análise, uma vez que não é possível verificar como tais princípios são desenvolvidos em cada componente curricular. Assim, se considerarmos o fato de que tanto o Percurso formativo, quanto suas disciplinas possuem caráter optativo, indicando que essa formação depende, em parte, das escolhas realizadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica e não de uma fundamentação advinda da matriz do programa da USP.

Assim, o Programa de Licenciatura em Pedagogia da USP contém um currículo que dialoga com elementos pertinentes à Educação Integral implicitamente. No entanto, a ausência das ementas da matriz curricular, somada à ementa parcial do Percurso Formativo Educação e cultura, não permite a profunda análise de como esses elementos são desenvolvidos durante a formação do futuro docente. Sendo assim, os parâmetros de Educação Integral aparecem distribuídos ao longo do currículo, sem, contudo, formarem um eixo unificado, voltado para o atendimento específico da demanda da Educação Integral

2.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

> O percurso de formação do licenciado em Pedagogia objetiva qualificação para o trabalho em instituições educativas para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional. Qualifica também para o trabalho em instituições não-escolares e não formais. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa, bem como a reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. (UNICAMP, 2019, p.24).

Os objetivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, propõe uma formação voltada para profissionais atuantes em diferentes contextos educacionais, sejam eles escolares e institucionais ou não escolares e não formais. Além disso, destaca-se a preocupação em formar indivíduos reflexivos acerca de temas culturais e políticos.

Nos sucintos objetivos do curso é possível observar elementos que dialogam com os parâmetros adotados, a valorização da reflexão acerca dos aspectos políticos da educação dialoga com cidadania, alteridade e socialização. (UNICAMP, 2019, p. 24) Já ao reconhecer que a formação docente compreende também aspectos culturais e humanos aproxima-se da subjetividade. E, através das ementas disciplinares é possível analisar e compreender com profundidade como tais princípios são desenvolvidos ao longo do curso. Contudo, a Educação Integral não é explicitamente apresentada como eixo orientador do curso.

2.2.1 CIDADANIA, ALTERIDADE E SOCIALIZAÇÃO

A disciplina Sociologia Geral e Antropologia Cultural, propõe uma leitura crítica das relações, aproximando o estudante de debates relacionados à cidadania, à participação social e à compreensão dos sujeitos inseridos em contextos históricos e culturais plurais. Compreendendo a educação como exercício social e político. Dialogando diretamente com as categorias cidadania, alteridade e socialização (UNICAMP, 2019, p. 40).

Em Educação e Antropologia Cultural, por sua vez, propõe o diálogo entre educação e antropologia cultural por meio do estudo da diversidade cultural, do multiculturalismo, da interculturalidade, da infância, da juventude e dos processos históricos e sociais (UNICAMP, 2019, p. 40). Reconhecendo que as práticas educativas são produzidas em contextos culturais específicos, favorecendo a construção de uma prática pedagógica sensível às diferenças, promovendo o reconhecimento da alteridade como elemento constitutivo da ação educativa.

2.2.2 SUBJETIVIDADE

Entre as categorias examinadas, a subjetividade é um dos componentes mais evidentes e recorrentes na proposta curricular da UNICAMP. Em Psicologia I e Psicologia II, o currículo demonstra preocupação em desenvolver múltiplas perspectivas sobre a constituição do sujeito. As disciplinas compreendem processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, (UNICAMP, 2019, p.39). Desenvolvendo abordagens comportamentais, psicanalíticas, construtivistas, histórico-culturais e sociocognitivas. Assim, formam-se pedagogos que compreendem como um sujeito com processos históricos, sociais e psicológicos complexos. Aproximando-se, portanto, da concepção da Educação Integral do desenvolvimento humano para além da dimensão cognitiva.

A disciplina Educação, Corpo e Arte, ao propor a articulação de diferentes linguagens corporais e artísticas dentro do processo educativo, amplia a compreensão do sujeito ao reconhecer a expressão corporal e artística como componentes para o desenvolvimento humano, a (UNICAMP, 2019, p. 41).

Do mesmo modo, em Educação, Cultura e Linguagens são abordados as artes visuais, o cinema e a televisão, bem como a linguagem oral e escrita, e, portanto, evidencia que a formação humana ocorre também por meio das diferentes linguagens da sociedade contemporânea (UNICAMP, 2109, p. 42). Compreendo que a educação envolve também experiências simbólicas, culturais e afetivas.

2.2.3 CIDADE E EDUCAÇÃO

De maneira indireta, a categoria cidade e educação pode ser identificada na matriz curricular da UNICAMP. A disciplina Educação e Antropologia aborda os processos sociais, a diversidade cultural e a interculturalidade, cultural, ampliando da compreensão de espaços onde ocorre a formação humana (UNICAMP, 2109, p. 40).

Essa compressão também é explorada na disciplina Educação, Corpo e Arte. A disciplina a reconhece a multiplicidade de contextos formativos (UNICAMP, 2109, p. 41). E a incorporação de manifestações corporais e artísticas à formação dos docentes, contribui para o evidenciamento dessa perspectiva.

Do mesmo modo, Educação, Cultura e Linguagens incorporara diferentes manifestações culturais e linguísticas, como cinema, cultura e artes visuais, como cinema e televisão (UNICAMP, 2109, p. 42). Ao compreender essas linguagens como parte da formação humana, a disciplina dialoga com a concepção de que a cidade e seus diversos espaços culturais também educam.

A partir disso, pode-se observar que, o currículo do curso de Licenciatura da UNICAMP, reconhece a multiplicidade dos espaços educativos, ultrapassando o conceito de educação limitada e exclusivamente vinculada ao ambiente escolar. Embora de maneira difusa e

implicita. Assim, o Projeto Político-Pedagógico não é voltado especificamente ao desenvolvimento de profissionais compenetrados na Educação Integral.

2.2.4 QUALIFICAÇÃO

Quanto à categoria qualificação, o PPP propõe a formação de profissionais com capacidade de atuar em instituições escolares e não escolares e ambientes de educação formal e não formal. Podemos encontrar vestígios presentes nos objetivos e na organização da matriz curricular da UNICAMP. (UNICAMP, 2025, p. 24).

O documento demonstra preocupação em preparar futuros docentes reflexivos e críticos a respeito da própria prática profissional e capazes de produzir conhecimento a respeito dos desafios educacionais, através da compreensão da pesquisa como parte fundamental para a formação do profissional.

Entretanto, ainda que a qualificação profissional seja explorada pelo currículo, ela não aparece explicitamente articulada a uma concepção de Educação Integral, sendo apresentada como um dos diversos objetivos da formação pedagógica.

Portanto, ao analisar profundamente o Projeto Político-Pedagógico da Universidade de Campinas, nota-se que o currículo dialoga com elementos da Educação Integral. Todavia, não há uma sistematização desses elementos.

2.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

> [...] Cabe ao pedagogo contribuir para a tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos, visando, entre outros objetivos, à promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. De modo mais específico, isso implica ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não escolares. [...] [A] Escola - especialmente a Escola Pública – é uma importante agência para a criação e democratização do conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade; De que múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa, de maneira informal, envolvendo a sociedade como um todo; De que há outros espaços de Educação onde os processos de ensino e de aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar; De que o conhecimento se dissemina de maneira cada vez mais acelerada e diversificada; de que as necessidades atuais da sociedade e do mundo do trabalho. (UFSCar, 2017, p.p 18-19).

Ao analisar o PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, observa-se, a compreensão de uma formação ampla e multidimensional Embora a expressão “Educação Integral” não apareça de maneira explícita, é evidente não apenas a presença, mas o desenvolvimento de elementos ao longo dos componentes da matriz

curricular. A instituição propõe um perfil profissional que abrange competências investigativas, flexíveis e atuantes em diferentes espaços educativos, escolares e não escolares (UFSCar, 2017, p.p 20-21).

Além disso, o documento compreende a educação como ferramenta para transformação social e, propõe uma educação comprometida com a democratização do conhecimento e da melhoria das condições de vida da população. (UFSCar, 2017, p.19). Nesse sentido, a matriz curricular busca incorporar dimensões éticas, políticas e culturais, e defende a formação de profissionais autônomos, solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e menos desigual.

Ademais, o documento reconhece que “múltiplos processos educativos acontecem de forma difusa”, assim como “[existem] outros espaços onde a educação e os processos de ensino e aprendizagem podem ser planejados” ultrapassando os limites físicos da escola (UFScar, 2017, p. 18).

Desse modo, ao conceber uma formação humana como resultado das interações ocorridas em múltiplos espaços culturais e sociais, é evidenciada a presença da perspectiva da categoria cidade e educação no processo formativo intencionado pela universidade.

Deste modo, as habilidades e competências propostas no PPP destacam a necessidade de compreensão de fenômenos educativos em múltiplos contextos, assim como de identificar problemas socioculturais e educacionais, promovem práticas educativas voltadas para a superação da exclusão social e para atuar pautado em princípios de solidariedade, cooperação e responsabilidade.

2.3.1 CIDADANIA, ALTERIDADE E SOCIALIZAÇÃO

Diferente dos PPPs das universidades anteriormente analisadas, no documento da Universidade Federal de São Carlos, a categoria Cidadania, Alteridade e Socialização é apresentada em um conjunto de componentes curriculares que valorizam a compreensão das desigualdades sociais, da diversidade cultural e das relações de poder que atravessam os processos educativos.

Tal perspectiva pode ser observada na disciplina Sociologia, Sociedade e Educação, que propõe o estudo das relações sociais, socialização, sociedade, cultura, multiculturalismo e relações de classes. Assim, a disciplina permite compreender a educação como fenômeno social construído historicamente e relacionado aos processos de constituição da cidadania e das desigualdades sociais (UFSCar, 2017, p.47). Desse modo, se propõe a formar futuros pedagogos capazes de interpretar criticamente os problemas sociais e educacionais.

A disciplina Relações Sociais e o Processo Educacional debate de temas como movimentos sociais, educação popular, multiculturalismo, relações de classe, gênero e raça, e questões relacionadas à justiça e à igualdade social (UFSCar, 2017, p. 53). Compreendendo que os processos educativos são marcados por relações de poder e por conflitos sociais. Contribuindo para a formação de futuros profissionais empenhados em construir práticas educativas inclusivas e democráticas.

A disciplina de Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais se destaca, ao buscar construir conhecimentos, valores e atitudes éticas que objetivam a convivência democrática e o reconhecimento da alteridade, (UFSCar, 2017, p. 48), propondo o enfrentamento de práticas racistas e/ou discriminatórias, ao valorizar as diferentes matrizes étnico-raciais que integram a sociedade brasileira. Demonstrando, assim a preocupação em promover o fortalecimento da cidadania, da participação social e do respeito à diversidade e à multiplicidade cultural.

A disciplina Educação e Sociedade, evidencia uma concepção de educação comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica diante das injustiças presentes na sociedade. Reconhecendo a necessidade da superação dos problemas oriundos da sociedade capitalista contemporânea, como os problemas sociais, étnicos, econômicos, culturais e de gênero. (UFSCar, 2017, p. 100).

Portanto, pode-se afirmar que a categoria cidadania, alteridade e socialização ocupa lugar de destaque no currículo da UFSCar. Pois é evidente a preocupação em formar pedagogos capazes de compreender os processos educativos que compreendem as dimensões sociais, políticas e culturais, e que atuam ativamente no enfrentamento das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. No entanto, tais elementos não são organizados sob a nomenclatura de Educação Integral.

2.3.2 SUBJETIVIDADE

Na matriz curricular da UFSCar os componentes curriculares compreendem a constituição do indivíduo em suas dimensões afetivas, relacionais, culturais, psicológicas e históricas, ultrapassando assim a visão de que o indivíduo às competências cognitivas e instrumentais. Evidenciando a categoria Subjetividade.

Em Educação e Desenvolvimento Psicossocial, é abordado, as dimensões psicossociais, as dimensões histórico-culturais, estéticas, lúdicas, artísticas, cognitivas e físicas, rompendo com a visão tradicionalista e se aproximando da perspectiva da formação integral do sujeito (UFSCar, 2017, p. 59).

Assim como, a disciplina Educação, Processos Grupais e Subjetividade, aborda as dinâmicas de poder, processos grupais e interações no contexto escolar (UFSCar, 2017, p.

62). Reconhecendo que o processo educativo se dá na interação com o outro. O componente Corpo e Movimento reconhece o corpo como dimensão essencial da formação humana. E propõe uma compreensão do movimento, das brincadeiras e das atividades corporais como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Essa perspectiva também é observada em Desenvolvimento Psíquico e Processos Educativos, que propõe a investigação da psique humana, a formação da consciência, o desenvolvimento da personalidade e a relação entre os processos educativos (UFSCar, 2017, p. 125). E portanto, compreende a educação como elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos.

Por sua vez, a disciplina Educação Infantil: A Criança, a Infância e as Instituições propõem a reflexão sobre as concepções de criança e de infância a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero e compreende a infância como construção histórico-social e reconhece a singularidade dos indivíduos (UFSCar, 2017, p. 65).

Essas disciplinas revelam uma concepção de formação docente que compreende a complexidade e singularidade humanas, reconhecendo que os processos educativos envolvem dimensões emocionais, afetivas, culturais, corporais e relacionais.

2.3.3 CIDADE E EDUCAÇÃO

O PPP da UFSCar reconhece que a multiplicidade de espaços sociais que contribuem para a formação humana. Desse modo, a categoria cidade e educação, também faz parte da formação proposta pela universidade.

A disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos propõe a investigação de práticas educativas presentes em comunidades, grupos sociais e outros segmentos da sociedade, enfatizando a relevância do diálogo entre diferentes espaços formativos. Rompendo com a compreensão de que a escola é um único ambiente de produção de conhecimento (UFSCar, 2017, p. 55).

O componente curricular Educação Infantil: A Criança e as Instituições, reconhece a criança em suas diversas múltiplas relações sociais, familiares e culturais, presentes na vida do infante (UFSCar, 2017, p. 65). Dessa maneira, o componente amplia a percepção dos espaços de formação dos sujeitos e dos personagens envolvidos em sua formação.

Na disciplina Educação e Sociedade é proposta a discussão de problemas sociais, econômicos, culturais e políticos da sociedade contemporânea. Desse modo, os fenômenos educacionais são reconhecidos como indissociáveis do contexto social onde estão inseridos. A disciplina amplia a compreensão dos diferentes espaços de produção de experiências educativas (UFSCar, 2017, p. 100). Além disso, a própria organização curricular da UFSCar

reconhece que processos educativos acontecem de maneira difusa em múltiplos espaços que ultrapassam os limites físicos da escola.

Desse modo, o currículo reconhece explicitamente a cidade, a comunidade, os movimentos sociais, os espaços culturais e as relações sociais como instâncias educativas relevantes para a constituição dos sujeitos. Portanto, ao analisar a matriz curricular, é evidente a compreensão de uma percepção de educação que ultrapassa os muros da escola e abrange múltiplos espaços como parte do processo de construção do conhecimento.

2.3.4 QUALIFICAÇÃO

No que se refere à categoria qualificação, o PPP da UFSCar valoriza a formação de pedagogos investigativos e reflexivos capazes de produzir conhecimento e de atuar em múltiplos espaços educativos — escolares ou não escolares. O currículo também enfatiza a autonomia e a continuidade, a articulação entre diferentes saberes e o trabalho coletivo, elementos que evidenciam uma compreensão da qualificação profissional para além da mera aquisição de técnicas de ensino (UFSCar, 2017, p 20-21).

Em Formação de Professores, é abordada a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional, as competências profissionais e a reflexão sobre as práticas pedagógicas (UFSCar, 2017, p. 83). A disciplina Sociologia, Sociedade e Educação oferece embasamento para a compreensão crítica dos processos educativos e das relações entre educação e sociedade (UFSCar, 2017, p 47).

De modo semelhante, Educação e Sociedade amplia o repertório do futuro pedagogo ao discutir as transformações da sociedade contemporânea e seus impactos sobre a educação (UFSCar, 2017, p. 100). Já o componente Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais evidencia uma preocupação com a formação do docente qualificado, comprometido com a ética e politicamente engajado com a atuação em contextos de diversidade cultural e enfrentamento das desigualdades sociais (UFSCar, 2017, p.122).

Por fim, é importante salientar que no que tange à qualificação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, ultrapassa a formação técnica e ambiciona um egresso investigativo, reflexivo e científico que percebe problemas sociais e reflete sobre eles, mas que procura enfrentá-los e atenuá-los.

2.4 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

> Propiciar saberes profissionais ao futuro professor comprometidos com o papel social da escola, os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira; para criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas

> eficazes para o ensino e aprendizagem, assegurando a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral; (UNESP, 2021, p.p 20)

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista articula ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional. O documento destaca a intenção de capacitar profissionais que atuem em diferentes processos educativos, comprometidos com a transformação social e com os valores éticos, políticos e estéticos que fundamentam a sociedade democrática brasileira (UNESP, 2021).

Contudo, o PPP propõe uma formação voltada predominantemente à atuação docente e à gestão da educação. Sendo, portanto, a instituição analisada nesta pesquisa que menos cria diálogo com os pressupostos fundamentais de Educação Integral. Ademais, o material pertinente a essa pesquisa é tão escasso no documento que algumas categorias não foram identificadas e sistematizadas durante a análise da matriz curricular.

2.4.1 CIDADANIA, ALTERIDADE E SOCIALIZAÇÃO

Temas como diversidade, as relações étnico-raciais, aos movimentos sociais ou às diferentes formas de participação social não se fazem tão evidentes no PPP da UNESP, aparecendo em raras exceções de maneira pontual.

Dentre as exceções encontram-se os componentes Sociologia da Educação I e II favorecem o debate de temas como educação e sociedade e desigualdades sociais (UNESP, 2021, p.39).

Outro é a disciplina Políticas Públicas para a Infância e Juventude, que propõe a reflexão acerca dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no que tange à garantia da proteção e do acesso à educação (UNESP, 2021, p.39).

Todavia, como tais componentes aparecem isoladamente e não evidenciam de forma explícita uma proposta curricular que torne fundamentais os princípios de cidadania, a alteridade e a socialização, eixo estruturante da formação docente.

2.4.2 SUBJETIVIDADE

Das categorias examinadas, a subjetividade é a que se apresenta mais consistentemente na matriz curricular da UNESP. Os componentes apresentam elementos que valorizam a compreensão do desenvolvimento humano em suas dimensões psicológicas, afetivas, corporais e expressivas.

Os componentes Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II permitem ao futuro pedagogo a capacidade de compreender a complexidade dos sujeitos e dos processos educativos, contribuindo para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (UNESP, 2021, p.37).

A disciplina História da Infância reconhece a criança como sujeito social e histórico, a partir da reflexão a respeito das diferentes concepções de infância (UNESP, 2021, p.41). Enquanto os componentes Ludicidade e Educação e Corporeidade e Educação valorizam o brincar, experiências sensíveis e o corpo no processo educativo (UNESP, 2021, p.37).

Por sua vez, Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil e Arte: reconhecem como elementos constitutivos a linguagem e as múltiplas formas de expressão do desenvolvimento humano (UNESP, 2021, p.41).

Assim, a subjetividade é apresentada como princípio da matriz curricular, e os componentes analisados sugerem uma compreensão um pouco mais ampla dos sujeitos da educação, aproximando-se, ainda que fragilmente, dos pressupostos da Educação Integral.

2.4.3 CIDADE E EDUCAÇÃO

De todas as categorias analisadas, as que mais revelam dificuldade de serem analisadas é Cidade e Educação. Ao analisar os componentes curriculares e suas respectivas ementas não se observa uma proposta formativa que reconheça e compreenda a multiplicidade de espaços educativos e a cidade como território educador. Assim, o exame do PPP indica uma compreensão dos processos educativos predominantes e centrada na instituição escolar.

2.4.4 QUALIFICAÇÃO

A partir do exame das disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica I e II (UNESP, 2021, p.40), Didática I e II, Currículos, Programas e Projetos (UNESP, 2021, p. 44) e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (UNESP, 2021, p.43), observa-se a preocupação com a formação científica, pedagógica e investigativa do futuro docente. O documento valoriza a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional.

Desse modo, a qualificação presente no currículo assume um caráter predominantemente técnico-profissional. Evidenciando, uma qualificação desvinculada de uma perspectiva de formação voltada para Educação Integral.

2.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

> A Pedagogia abrange o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico propriamente dito. As atividades do profissional nessa área envolvem a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. [...]
>
> Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais; (UNIFESP, 2020, p.18)

A partir da análise do Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de São Paulo, é possível observar, de modo pontual, alguns pressupostos elementares da “Educação Integral”.

Dos elementos possíveis de serem identificados destacam-se Cidadania, Alteridade, Socialização e Subjetividade. Quanto a presença das categorias Cidade E Educação E Qualificação apresentam-se de maneira mais escassa ao longo da matriz curricular.

Assim, a proposta curricular da UNIFESP apresenta aproximações razoáveis com os pressupostos da Educação Integral. Contudo, esses princípios não aparecem sistematizados e encontram-se distribuídos entre os objetivos do curso, os princípios institucionais e os componentes curriculares.

2.5.1 CIDADANIA, ALTERIDADE E SOCIALIZAÇÃO

A matriz curricular da UNIFESP ambiciona a formação de docentes comprometidos com a democracia, a diversidade cultural, os direitos humanos e o enfrentamento das desigualdades sociais.

A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais evidencia essa perspectiva. Buscando discutir a contribuição dos africanos, afro-brasileiros e indígenas na constituição da sociedade brasileira, problematizando desafios estruturais como o racismo, as desigualdades raciais, e procura fundamentar políticas de ações afirmativas e as relações étnico-raciais no ambiente escolar (UNIFESP, 2020, p.42). Propondo, uma reflexão sobre identidade, diversidade e direitos.

A disciplina Sociologia e Educação: ação da Escola no Brasil propõe a formação de docentes capazes de interpretar processos educativos em âmbito coletivo. Partindo da discussão de processos de socialização cultural e escolarização, da função social da escola, sob a perspectiva evidente da educação como fenômeno social e cultural (UNIFESP, 2020, p. 43).

O componente História Social da escola, fortalece essa concepção. O objetivo é discutir a constituição histórica da escola moderna e os seus processos de inclusão e exclusão produzidos ao longo da história (UNIFESP, 2020, p.44). Ela reconhece as contradições na democratização do ensino e, evidencia uma concepção crítica da educação, porém comprometida com a ampliação do direito ao acesso à escolarização.

Dessa maneira, a matriz curricular da UNIFESP, valoriza a diversidade, direitos humanos, relações étnico-raciais e compromisso democrático da educação.

2.5.2 SUBJETIVIDADE

No que tange à Subjetividade, a matriz curricular da UNIFESP manifesta a compreensão de uma perspectiva de formação que considera o desenvolvimento psicológico, corporal, artístico e cultural dos sujeitos, superando perspectivas restritas ao desenvolvimento cognitivo.

Os componentes curriculares Psicologia e Educação I e Psicologia e Educação II partem de teóricos clássicos como Piaget, Vygotsky e Wallon para discutir o desenvolvimento humano. Ao articular os processos de ensino e aprendizagem, bem como compreender o ser humano em sua multidimensionalidade (UNIFESP, 2020, p. 54).

Essa perspectiva é reiterada em História Social da Infância, que discute as diferentes influências vividas pela criança conforme suas condições econômicas e sociais e sua culturalidade, reconhecendo a infância como fruto da construção histórico-social (UNIFESP, 2020, p.50). Dessa forma, afasta-se de concepções universalizantes da infância e evidencia a pluralidade das experiências humanas.

Quanto à disciplina Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, corrobora a compreensão da criança em sua integralidade, ao reconhecer as culturas da infância e explora suas múltiplas linguagens, as brincadeiras, a organização dos tempos e espaços educativos e a diversidade presente na educação infantil (UNIFESP, 2020, p.66).

Por fim, a disciplina Cultura Corporal na Escola ultrapassa a compreensão da escola como formadora exclusivamente intelectual e discute a formação humana, identidade, movimento, cultura corporal e escolarização (UNIFESP, 2020, p.79), reconhecendo como elemento fundamental dos processos educativos e formativos do sujeito.

Portanto, observa-se que na proposta curricular da UNIFESP, o ser humano é compreendido em sua multidimensionalidade.

2.5.3 CIDADE E EDUCAÇÃO

Quanto à categoria Cidade e Educação, ela não aparece explicitamente organizada como eixo curricular. Embora os objetivos do curso reconheçam que o trabalho do pedagogo se dá em espaços não escolares, ao longo do documento encontramos poucos vestígios de seu desenvolvimento na formação do futuro egresso.

A exceção é a disciplina História Social da Infância, que reconhece a influência dos espaços urbanos, institucionais e sociais na constituição das experiências infantis (UNIFESP, 2020, p.50).

Portanto, o PPP da UNIFESP não explora a cidade como território educativo, distanciando-se, assim, da perspectiva dessa categoria na Educação Integral

2.5.4 QUALIFICAÇÃO

No currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFESP observa-se uma formação sólida nos aspectos científicos, pedagógicos e investigativos da docência. Entretanto, quando analisada sob os pressupostos da Educação Integral adotados, verifica-se que, assim como as demais universidades, essa qualificação não é direcionada especificamente para a atuação em uma perspectiva de formação integral dos sujeitos.

Entre os componentes curriculares, destacam-se Educação das Relações Étnico-Raciais (UNIFESP, 2020, p.42), e História Social da Infância (UNIFESP, 2020, p.50), que contribuem para a atuação docente. No entanto, os componentes aparecem de forma pontual e não constituem um eixo articulador explícito voltado à Educação Integral.

Desse modo, ainda que existam aproximações com pressupostos pontuais da Educação Integral, não se identifica uma intencionalidade curricular que organize a formação do licenciando para planejar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva.

2.6 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

> Desenvolver práticas interdisciplinares de educação para as infâncias, considerando a formação integral em compasso com as necessidades formativas para a autonomia das crianças em seus diversos contextos socioambientais e culturais; Reconhecer a escola como equipamento social em suas especificidades, mas também em articulação com os demais equipamentos do território (tais como equipamentos do campo da saúde, do serviço social, do esporte e do lazer etc.) e instituições socioculturais, como as famílias, centros de cultura e instituições religiosas. (UFABC Santo André, 2025, p.18)

Das universidades analisadas, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do ABC é o que se difere das demais instituições, pois o documento apresenta um eixo formador explicitamente voltado para a “Educação Integral”. A expressão se faz presente tanto em seus objetivos, como nas disciplinas que compõem a proposta formativa do docente.

Em objetivos específicos, a universidade explicita a compreensão da escola que ultrapassa a formação limitada à intelectualidade, considerando a multidimensionalidade do sujeito (UFABC, 2025, p. 18-19). Assim, objetivando promover práticas interdisciplinares voltadas para a autonomia em seus diferentes contextos socioambientais e culturais. Além desses aspectos, o documento reconhece a articulação entre escola, equipamentos socioculturais e demais instituições do território (UFABC, 2025, p. 17). Apontando para a compreensão da educação como um direito que ultrapassa os limites da escolarização formal e alcança diferentes espaços educativos (UFABC, 2025).

Outro aspecto que diferencia a proposta da UFABC é a incorporação explícita de princípios relacionados às cidades educadoras, à educação não formal, à diversidade étnico-racial, à inclusão e aos direitos humanos, elementos que dialogam diretamente com os pressupostos de Educação Integral adotados nesta pesquisa.

Todavia, o exame da matriz curricular encontrou uma. O PPP as ementas das disciplinas não integram o documento. Para suprir essa ausência por meio da consulta ao Catálogo de Disciplinas da Graduação da UFABC (edição 2024–2025), disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação. Contudo, verificou-se que as disciplinas específicas do novo Curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovado em 2025, ainda não constavam naquele catálogo institucional. Em razão disto, a análise do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFABC prossegue fundamentando-se nos objetivos do curso, nos princípios institucionais e nas informações da matriz curricular.

Ainda assim, observa-se que a UFABC é, entre as instituições analisadas, a que desenvolve de maneira mais explícita os pressupostos da Educação Integral. Sobretudo por incorporar essa perspectiva como fundamento do próprio curso, e não apenas por meio de elementos distribuídos ao longo do currículo.

2.6.1 CIDADANIA, ALTERIDADE E SOCIALIZAÇÃO

A categoria Cidadania, Alteridade e Socialização, aparece nos objetivos específicos do curso, evidenciando uma preocupação institucional com a formação de docentes comprometidos com a diversidade e direitos humanos(UFABC, 2025, p.p 17-18).

O PPP ambiciona formar docentes que atuem com uma perspectiva inclusiva, não capacitista e comprometida com a diversidade étnico-racial brasileira, propondo a articulação entre teoria e prática educativa que contemple diferentes contextos sociais e culturais (UFABC, 2025, p. 18).

Essa perspectiva também é encontrada nas disciplinas como Educação das Relações Étnico-Raciais (UFABC, 2025, p. 37), Diversidade de Gênero e Formação de Professor (UFABC, 2025, p. 46), Práticas Escolares em Educação Especial e Inclusiva (UFABC, 2025, p. 45), LIBRAS (UFABC, 2025, p. 47), Políticas para as Infâncias (UFABC, 2025, p. 83) e Paulo Freire: Educação para a Criticidade (UFABC, 2025, p. 82). Desse modo, mesmo com a ausência das ementas, a denominação desses componentes aponta para a valorização da diversidade, da inclusão e do compromisso democrático na formação do futuro pedagogo.

Portanto, a categoria cidadania, alteridade e socialização ocupa posição central na proposta curricular da UFABC, apresentando uma aproximação consistente com os pressupostos da Educação Integral.

2.6.2 SUBJETIVIDADE

Na análise do curso, a categoria subjetividade também aparece de modo consistente. Os objetivos do curso revelam a preocupação com a necessidade de promover uma educação que considere as dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos sujeitos, Educação Infantil.

A organização do currículo inclui componentes como Desenvolvimento e Aprendizagem (UFABC, 2025, p. 38), Psicologia do Desenvolvimento: Infância, Juventude, Vida Adulta e Envelhecimento (UFABC, 2025, p. 71), Corpo e Movimento na Educação: teoria e prática (UFABC, 2025, p. 74), Arte e Ensino e Leitura, Escrita, Oralidade e Linguagem Simbólica na Educação Infantil (UFABC, 2025, p.82), e portanto corroboram com essa perspectiva ao contemplar componentes como

No entanto, assim como na categoria cidadania, alteridade e educação, a ausência das ementas dificulta a análise detalhada desses componentes.

2.6.3 CIDADE E EDUCAÇÃO

O objetivo geral do curso defende que a atuação do pedagogo ultrapassa os limites das instituições escolares, e reconhece que ela acontece também em ambientes socioculturais de recreação e lazer. Compreendendo que a educação é um processo que envolve aspectos formais e não formais (UFABC, 2025, p. 13). Adotando uma perspectiva integral e interdisciplinar.

Essa perspectiva é aprofundada no documento, a partir do reconhecimento da escola e do território como equipamentos integrados no processo educativo. Ela compreende serviços de saúde, assistência social, esporte, lazer, instituições culturais e religiosas (UFABC, 2025, p. 18). Além disso, o PPP menciona explicitamente as cidades educadoras (UFABC, 2025, p. 12) e incentiva práticas educativas desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade social, projetos comunitários, instituições do terceiro setor e equipamentos públicos.

É evidente uma perspectiva de educação que ultrapassa os limites da escola e integra o território ao espaço formativo. Mesmo com a inexistência das ementas, os próprios objetivos institucionais demonstram uma forte aproximação com a categoria cidade e educação, sendo este um dos aspectos mais explícitos da proposta pedagógica da universidade.

2.6.4 QUALIFICAÇÃO

Diferente das qualificações oferecidas pelas demais instituições, a proposta da UFABC enfatiza a formação voltada para uma perspectiva de Educação Integral.

Essa orientação pode ser observada nos objetivos específicos (UFABC, 2025, p.p 18,19), que procuram promover a interdisciplinaridade voltada para a formação integral dos

estudantes, a articulação entre escola e território, a elaboração de projetos educativos voltados às comunidades e reconhecem a atuação em espaços formais e não formais de educação.

Além disso, a partir das denominações dos componentes curriculares é possível observar a presença dessa perspectiva, ainda que com a ausência das ementas. Dentre as disciplinas que se destacam estão Educação Integral e o Direito à Educação, Políticas e Práticas Extensionistas, Práticas Interdisciplinares de Observação.

No entanto, assim como nas demais categorias, é importante reafirmar que com a ausência das ementas é impossível verificar como é o desenvolvidos na prática e quais conhecimentos são trabalhados neles. Por essa razão, mesmo com a evidente demonstração de uma intencionalidade de qualificar o futuro pedagogo para essa perspectiva educativa, a análise documental não permite afirmar de que maneira essa formação é efetivamente praticada ao longo do currículo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da Educação Integral – desenvolver o indivíduo em suas multipladimensionalidade – o papel do professor de se torna fundamental. Nesse contexto, emerge o seguinte questionamento “De que maneira os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das principais universidades formadoras da cidade de São Paulo dialogam com essa perspectiva?”.

Para elucidar tal questionamento, buscou-se analisar os Projetos Político-Pedagógicos destas universidades, sendo elas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e universidade Fedral do ABC (UFABC). Para o exame considerou-se os parâmetros que alicerçam a educação Integral (cidadania, convivência, alteridade e socialização; subjetividade; cidade e educação; e qualificação).

Diante do exame documental, constatou-se que, embora as universidades, de modo geral, frequentementemente apresentem esses parâmetros em suas matrizes curriculares, proporcione contato e levante debates a respeito da cultura, cidadania, subjetividade e desenvolvimento humano eles são apresentados de modo fraguimentado e difuso. E, portanto, questiona-se a eficácia na formação do futuro docente, afinal como articularão esses saberes em uma prática educacional Integral efetiva?

Nesse sentido, a UFABC é a universidade que se destaca das demais. O Projeto Político-Pedagógico reconhece a necessidade da articulação entre escola, território, equipamentos sociais e instituições socioculturais e contempla a multidimensionalidade dos sujeitos.

Quanto demais instituições, a USP apresenta os elementos de maneira implícita e transversal. A UNICAMP, apesar de articular aspectos sociais, culturais, psicológicos e educativos, porém não os sistematiza como uma proposta integral voltada para a Educação Integral; a UFSCar reconhece a multidimensionalidade do sujeito, embora sem explicitar a Educação Integral como eixo estruturante da formação do futuro docente; a UNESP sobretudo, uma formação voltada à dimensão técnico-profissional, apresentando os elementos de maneira pontual; e a UNIFESP contempla fortemente cidadania e subjetividade, mas demonstra menor articulação com a dimensão territorial e com a preparação específica para a Educação Integral. Dessa forma, a análise sustenta a compreensão de que os futuros pedagogos dessas instituições podem sair da graduação possuindo conhecimentos essenciais e significativos sobre diferentes dimensões da formação humana, mas não necessariamente preparados para articulá-los em uma prática docente alinhada com a Educação Integral.

Contudo, é necessário, reconhecer os limites desta pesquisa. O primeiro deles é o recorte adotado, a pesquisa desconsiderou cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pelas instituições privadas. Outro é a natureza documental, os Projetos Político-Pedagógicos revelam as propostas e intenções de formação das universidades, mas não permitem mensurar como essa teoria é desenvolvida na prática. Além disso, em alguns casos como a USP, UFABC e UNESP a escassez de informação comprometeu um exame mais minucioso e profundo.

Dessas limitações emergem novos questionamentos: como os estudantes articulam, durante a graduação, conhecimentos que aparecem difusos no currículo? Como os egressos mobilizam esses conhecimentos quando chegam às instituições de ensino? Existem outras instituições que preparam o futuro pedagogo para uma prática alinhada com a Educação Integral? Assim, novas pesquisas poderiam investigar não apenas os documentos, mas também a experiência dos estudantes e egressos dessas instituições.

Por fim, presente pesquisa evidencia um desalinhamento entre as demandas contemporâneas da Educação Integral e a formação inicial oferecida pelos cursos analisados. E expõe a necessidade urgente da superação da relação que se estabeleceu entre Educação Integral e a ampliação da jornada escolar.

Quanto ao uso de Inteligência Artificial, este trabalho contou com seu auxílio de maneira pontual, especialmente para estruturação textual e correção de palavras e inadequações de escrita, permanecendo sob responsabilidade da autora e da orientadora a definição do problema de pesquisa, o levantamento e seleção das fontes, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos, a categorização dos dados, a interpretação dos resultados e as conclusões apresentadas.

Então, depois da análise dos PPPs, conclui-se que as instituições de ensino superior da cidade São Paulo ainda precisam superar a segmentação dos aspectos que constituem o sujeito e propor novas formas de articular os conhecimentos, a fim de formar docentes capazes de uma prática profissional que reconhece e desenvolve o sujeito em sua integralidade.

4. REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Tradução de Bruno Antonio Picoli. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21–29, jan./abr. 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749. Acesso em: 26 fev. 2026

BRASIL. Lei nº 14 Referência.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 8 set. 2025

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e206405, p. 1–27, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698206405. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698206405. Acesso em: 7 out. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt acesso em 20 de abr. 2026.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, DF, v. 21, n. 80, 29 jun. 2009. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2221. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt acesso em 20 de abr. 2026.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 91–110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt. Acesso em 1 set. 2025.

NAGAO, Fernanda Quineli Alves; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Educação em Tempo Integral e Relações Público-Privadas no Programa Cidadescola de Presidente Prudente-SP. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 2, p. 186-196, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p186-196.

Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9615. Acesso em 1 set. 2025.

PICANÇO, Tânia Maria Leal Vieira; GALINDO, Alexandre Gomes. Educação integral, em tempo integral: um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, no município de Macapá/Amapá. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7748. Acesso em 1 set. 2025.

ROCHA, Daniel Rômulo de Carvalho; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Educação integral em tempo integral: o bairro como território educativo. Educação em Perspectiva, v. 10, p. e019010, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7084. Disponível em:

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014. DOI: 10.1590/S0102-46982014000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghgbtBhy6MBvfmL8JZmm/?lang=pt Acesso em 1 set. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia – PPPLP 2025. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2025. Disponível em: https://www4.fe.usp.br/graduacao/projeto-politico-pedagogica/licenciatura-em-pedagogia. Acesso em: 12 ago. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2025. Disponível em: https://portal.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico-de-pedagogia/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Pró-Reitoria de Graduação. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2025. Disponível em: https://prograd.ufabc.edu.br/cursos/lp?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Guarulhos, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2020. Disponível em: https://unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 12 ago. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Faculdade de Ciências. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2023. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/. Acesso em: 12 ago. 2026.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; LOPES, Ana Lucia de Souza; HOFFMANN, Juliana Najados; MATOS, Sandro Moreira de. Educação integral como finalidade educativa: conteúdos escolares e a materialização do currículo como projeto de formação humana. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais, Iporá, v. 14, n. 2, p. 71–89, 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/pt_BR/article/view/16706 Acesso em 16 dez. 2025.

Contatos: ana.ferreira280400@gmail.com (aluna) e marili.vieira@mackenzie.br