

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA

Eliane Regina Martins Batista ¹
Tânia Maria de Lima ²

RESUMO

Este artigo analisa as políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira, observando singularidades e aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos. Esse propósito impeliu à análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) de sete (07) instituições de ensino superior da região amazônica estabelecendo relações com textos produzidos na atualidade, e em outros contextos de produção das políticas educacionais. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em autores que se situam no campo dos estudos curriculares que concebem a política como um ciclo contínuo. Os achados permitem considerar que as políticas curriculares expressas nos PPCs de Pedagogia são recontextualizadas, evidenciando a presença de princípios que apresentam singularidades e aproximações quanto a formação do pedagogo no contexto amazônico.

Palavras-chaves: Pedagogia, Projeto pedagógico de curso, Amazônia Legal Brasileira, Princípios curriculares.

INTRODUÇÃO

Este artigo põe em pauta questões relativas às políticas curriculares para o curso de Pedagogia no contexto das atuais reformas educacionais. Trata-se de uma revisão de análises apresentadas na tese de doutorado produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), desenvolvido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Esta rede articula Instituições de Ensino Superior (IES) de nove estados da Amazônia Legal Brasileira: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão.

A finalidade dessa associação em rede é potencializar não apenas a formação dos doutorandos que nela se inserem, mas também a colaboração (labor coletivo) entre grupos de pesquisas interessados na melhoria da qualidade da educação amazônica. Vale ressaltar que, em 2014, ano do levantamento de dados que deram base a nossa pesquisa, a Reamec estava constituída por 26 Instituições de Educação Superior (IES) sendo: 10 (dez) universidades

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso (2017), professora do Curso de Pedagogia no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas. Email: anne_tista@hotmail.com; eliane_rm@ufam.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Estágio pós-doutoral pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). E-mail: tanielima.ufmt@gmail.com;

públicas federais; 05 (cinco) universidades públicas estaduais; 03 (três) universidades privadas; e 08 (oito) institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Levando em conta que o objetivo precípua desse artigo foi analisar políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira observando singularidades e aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos adotamos como objeto de estudo Projetos Político Pedagógicos (PPCs) de 07 (sete) instituições: Universidade Federal do Acre (UFAC, 2009); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2008); Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2008); Universidade Federal do Pará (UFPA, 2010); Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2012), Universidade Federal do Roraima (UFRR, 2009), Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2007). Neste estudo os PPC dessas universidades foram identificados por número que não correspondem a ordem aqui apresentada.

Partindo do entendimento de que todo projeto pedagógico está enredado à complexa trama que tece as políticas educacionais do contexto histórico no qual ele se processa, buscamos desenvolver nossas análises com base na abordagem do ciclo de políticas e em teorias do campo do currículo que seguem essa abordagem. Apoiamo-nos especialmente nas contribuições teórico-metodológica de Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 2001, 2002a, 2002b, 2011) e de pesquisadores que buscam compreender o currículo como uma produção política que se processa em diferentes contextos (LOPES, 2005, 2008; LOPES e MACEDO, 2011; FERREIRA, 2005, 2007). Isso exige considerar que a produção de currículo envolve diferentes sujeitos, instituições e grupos sociais, fato que gera uma complexa luta pelo poder de influenciar a política nele expressa.

Nessa acepção a política ocorre num ciclo contínuo envolvendo cinco contextos: de influência, de produção de texto, da prática, dos efeitos e dos resultados. Assim como Ball (2002a, 2002b) daremos destaque para três contextos: *de influência*, *de produção de texto* e *da prática*. Estes contextos são diferentes, porém, intrinsecamente articulados. No *contexto de influência* os “grupos de interesses lutam pela definição dos discursos políticos. É onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio às relações de poder” (LOPES e MACEDO, 2011, p.247). Constitui-se, portanto, num espaço de luta pela validação de discursos que tentam definir os textos políticos. O *contexto de produção de texto* relaciona-se aos cenários onde os textos políticos são produzidos. Esse processo envolve disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos textos competem para controlar as representações das políticas (MAINARDES, 2006). O contexto da prática é compreendido como os lugares/espacos onde os textos e os discursos que circulam no

ciclo da política são decodificados e, em geral, submetidos a processos de recriação, contestações e resiliências que podem mudar os rumos da política ou reconfigurá-la (BALL, 2001, 2002, 2002; LOPES e MACEDO, 2011). Desse modo, as recriações e novas interpretações são decorrentes, sobretudo, das diferenças na história de vida das pessoas e das instituições formativas.

Ao apresentar essas breves considerações sobre a produção de políticas queremos expressar entendimento de que as políticas curriculares produzidas no contexto da prática, no caso, em universidades federais situadas na Amazônia Legal Brasileira, estão enredadas a complexos processos de produção de políticas que ocorrem em outros espaços e tempos, notadamente no contexto de influência e de produção de textos oficiais que tecem a legislação educacional. Com base neste entendimento organizamos este artigo em duas partes. Inicialmente apresentamos uma análise das atuais proposições curriculares para o curso de Pedagogia observando posicionamentos do movimento dos educadores e suas influências no contexto de produção de textos que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de pedagogos (BRASIL, 2005, 2006). Em seguida analisamos projetos políticos pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas situadas Amazônia Legal Brasileira estabelecendo relações com as DCN para o citado curso. Tais análises foram desenvolvidas com base em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia selecionados como objeto deste estudo.

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por um conjunto de reformas políticas desencadeadas especialmente pelas mudanças engendradas no processo de globalização. No campo da educação as reformas afetaram todos os níveis do ensino. No cenário de mudanças surgiram muitos textos que tentaram/tentam interferir nos rumos das políticas educacionais em todo o mundo. Organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) participam efetivamente desse processo apresentando documentos com recomendações internacionais para os países membros. Um dos documentos que recebeu destaque foi o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, também denominado “Relatório Delors”. Trata-se de uma proposição fundamentada em quatro princípios denominados “pilares

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

da educação” ou “pilares do conhecimento”, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (DELORS, 2000).

As mudanças ocorridas em nosso país acirram os debates sobre velhos e novos problemas educacionais colocando o currículo no centro das atenções. A formação de professores ganhou destaque em face do entendimento de que não é possível promover mudanças educacionais sem impactar na prática pedagógica. Por conseguinte, as polêmicas sobre a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo voltaram a ocupar a pauta dos debates.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394/96 representou avanços, mas também alguns retrocessos. Em se tratando da formação de professores os retrocessos foram associados especialmente ao artigo 63 previu a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE). Essa nova instituição foi regulamentada pelo Decreto Presidencial n°. 3.276/1999 que estabeleceu que a formação de professores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil seria feita “exclusivamente” no Curso Normal Superior (CNS). Além da oferta do CNS os ISE deveriam ofertar também programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que quisessem se dedicar à educação básica, bem como programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis do ensino (BRASIL, 1996).

Essas orientações geraram polêmicas por diversas razões: a lei previu a extinção da Pedagogia, pois o Curso Normal Superior assumiria a tarefa da formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; O curso de Pedagogia e os demais cursos de licenciaturas seriam retirados da universidade e alocados exclusivamente nos ISE; o CNS descaracterizaria algumas funções já assumidas pelo curso de Pedagogia, por exemplo, a pesquisa, a formação de gestores, profissionais para as funções técnicas, com consequente empobrecimento da formação (SILVA, 2006).

Pesquisadores do campo da Pedagogia (BRZEZINSKI, 1999, 2008; KISHIMOTO, 1999; SAVIANI, 2009; SCHEIBE, 2001, 2007; AGUIAR *et al.*, 2006) elaboram críticas contundentes aos ISE e CNS na perspectiva de influenciar nas políticas. As críticas foram reiteradas por entidades da área da educação (ANPED, 2006) em face do entendimento de que as iniciativas não estavam referenciadas nas demandas sociais e sim no interesse em reduzir gastos públicos. Entendeu-se também que a retirada de cursos de licenciatura do ambiente universitário enfraquecia a formação de professores pois, não haveria possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões inerentes às universidades. Ademais, as novas instituições não tinham tradição na formação de professores e tenderiam a reduzi-la às

questões técnicas. Em suma, ficou evidente que as novas proposições iam na contramão do discurso de melhoria da qualidade da educação.

A atuação efetiva das entidades acadêmico-científicas, em especial da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), articulada com o posicionamento de pesquisadores desse campo, impeliu à produção do Decreto n°. 3.554/2000 que substituiu a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Assim, ficou estabelecido que: a formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil seria feita preferencialmente no CNS, mantendo a oferta do curso pelas universidades. (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

A atuação do movimento dos educadores, estudantes e das entidades acadêmico-científicas diante das ameaças ao curso de Pedagogia mostrou a força da comunidade epistêmica da Pedagogia na formulação das políticas educacionais (BERALDO; OLIVEIRA, 2010). Foi por meio de embates, proposições e negociações que o citado movimento garantiu a oferta do o curso de Pedagogia e de outros de licenciatura pelas universidades arrefecendo a política de criação do Curso Normal Superior. Esse fato corrobora com a ideia de que a política é produzida em meia a conflitos, tensões, articulações e negociações que se processam em diversos contextos, tal como observou Ball (2001, 2002). No calor das discussões foram realizados fóruns, encontros seminários, audiências públicas que produziram discursos que influenciaram os rumos da política para formação de professores da educação básica.

A participação da comunidade epistêmica foi marcante também no processo de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para o curso de Pedagogia. Os educadores estavam interessados em garantir as proposições da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia instituídas pelo MEC, em 1999. (AGUIAR *et al.*, 2006; BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DURLI; BAZZO, 2008; SCHEIBE, 2007). Isso é explicado pelo fato de que a referida comissão, instituída para elaborar uma proposta de diretrizes curriculares para o referido curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O processo de diálogo resultou na elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que foi encaminhado ao Ministério da Educação (MEC). Durante algum tempo a proposição da Comissão de especialista foi obliterada. Esse fato desencadeou uma grande pressão dos estudantes e educadores junto ao Ministério da Educação, que resistia em enviar o documento ao CNE, pois o intento era produzir diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR *et al.*, 2006, pp.824-825).

A publicação dos Pareceres CNE/CP n°. 05/2005 e da Resolução CNE/CP n °. 01/2006 que instituiu as DCNs para o curso de Pedagogia pode ser considerada, portanto, como um resultado das lutas travadas no contexto de produção de textos políticos. A complexidade do processo de produção dos textos relativos às referidas DCN está relacionada, sobretudo, com os embates e tensões entre propostas antagônicas e com as tentativas de produção de consensos, ainda que provisórios.

Um aspecto que chama atenção no documento defendido pela comissão de especialistas e o texto das referidas DCNs é o entendimento de que o curso de Pedagogia não pode formar profissionais de forma fragmentada. Assume-se que o curso Pedagogia é uma licenciatura destinada à:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6).

Essa concepção ampliada de docência gerou polêmicas dentro da própria comunidade epistêmica da Pedagogia (BERALDO e OLIVEIRA, 2010) porque defende uma formação múltipla e complexa para o pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a *docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.* Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. *Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais* (BRASIL, 2005, p.7, grifos nossos).

Nas DCN para o curso de Pedagogia a docência refere-se ao trabalho pedagógico. Inclui, assim, ações relativas ao fazer pedagógico em sala de aula, à gestão educacional e à atuação nos sistemas de ensino, na perspectiva da democratização da educação.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p.7).

Ao defender a identidade do pedagogo como professor, pesquisador, como membro da equipe técnica das escolas e dos sistemas de ensino o movimento dos educadores buscou reafirmar a importância de situar o curso de Pedagogia no âmbito das universidades, instituições que têm o compromisso de promover o ensino articulado à pesquisa e à extensão. Reafirmou também a necessidade do currículo do curso de Pedagogia propiciar uma formação assentada em conhecimentos teóricos e práticos que são consolidados pelo exercício da profissão. Nesse sentido, foram apontados princípios curriculares relacionados com: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios *das ciências*, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (BRASIL, 2005).

O discurso de valorização da interdisciplinaridade, a contextualização, democratização, pertinência e relevância social defendido pelos educadores e expresso nas citadas DCN requer adoção de novas formas de pensar o currículo e sua organização. O escopo é superar as concepções fragmentadas, parceladas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus respectivos campos de conhecimento.

Para superar a fragmentação entre disciplinas o Parecer CNE/CP nº. 05/2005 orienta que o currículo do curso de Pedagogia seja organizado em núcleos de estudos.

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

Estes núcleos devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar, ou seja, na interrelação entre os diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da Pedagogia.

Foi com base nessas proposições curriculares que desenvolvemos as análises dos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal Brasileira, portanto, nosso escopo foi observar singularidades e aproximações entre as DCN.

PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA

Para analisar as singularidades e distanciamentos entre as DCN para o curso de Pedagogia e as políticas que orientam o currículo de cursos de Pedagogia da região Amazônica brasileira nós adotamos como objeto de estudo projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de sete universidades públicas federais. As análises chamaram atenção para os seguintes aspectos: relação teoria-prática, lugar da pesquisa no currículo; proposições relativas à interdisciplinaridade, às competências e à contextualização. Dessa forma buscamos compreender as formulações expressas em textos produzidos no contexto da prática e as articulações com textos produzidos em outros contextos do ciclo de políticas educacionais.

a) A relação entre teoria e prática no processo formativo

Em todos os PPCs analisados a relação entre teoria e prática foi apontada como um princípio curricular que deveria ser observado em todas as disciplinas. Todas as instituições estudadas reiteraram a ideia da docência como base da formação do Pedagogo, configurando o currículo como uma licenciatura, conforme foi estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2006. No entanto, observamos que os intentos de efetivar esse princípio curricular foram explicitados, de forma mais clara, na ementa relativa ao Estágio Curricular.

O Estágio Curricular Obrigatório é um conjunto de atividades teórico-práticas relacionadas com a área de estudo e pesquisa do Curso de Pedagogia capaz de construir e reconstruir experiências em torno da dinâmica própria da atividade educacional e tem por objetivo oportunizar o contato do aluno com questões inerentes ao processo pedagógico, por intermédio do conhecer, do interpretar e do agir consciente, e do desenvolvimento da capacidade científica do estagiário (PPC1, 2007, p.27, grifos nossos).

Os estágios como tempos curriculares que extrapolam a ambiência universitária e promovem a inserção dos estudantes em contextos educativos diversos podem cumprir um importante papel de integração e dinamização do trabalho coletivo na medida em que forem reconhecidos como tempo de aprendizagem e valorizados em seu potencial de articulação teoria/prática (PPC 3, 2010, p.85, grifos nossos).

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. As orientações serão realizadas no horário do curso, tomando por base o trabalho científico de acompanhamento, e o trabalho de campo terá sua execução em turno/horário diferenciado ao do ingresso do discente no curso (PPC 4, 2008, p.25, grifos nossos).

Com base nas nossas análises podemos dizer que a relação teoria-prática continua relacionada, mais diretamente com a inserção dos estudantes no contexto da educação básica,

por meio do estágio curricular. Ela aparece como um conjunto de atividades específicas realizadas fora da ambiência universitária (geralmente no final do curso), com o propósito de possibilitar aprendizados relativos ao exercício da profissão docente.

A relação teoria e prática foi expressa também, de forma mais clara, nas formulações relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta produção acadêmica aparece como um importante espaço de reflexões sobre questões da prática educacional, em face do entendimento de que esse processo que exige busca de aportes teóricos do campo da Pedagogia.

Essas constatações levam a crer que há no interior dos cursos de Pedagogia certa dificuldade em explicitar como as diferentes disciplinas organizam as atividades para articular teoria e prática fazendo da docência (entendida como trabalho pedagógico) a base da formação do pedagogo. Esses resultados aproximam, em muitos aspectos, das análises realizadas por Terreri e Ferreira (2013). Assim como essas autoras reafirmamos a importância da criação de mecanismos que permitam adotar a prática como princípio formativo afim de dar sentido à teoria e vice-versa. Para tanto, a prática precisa ser desenvolvida desde o início do curso, no interior das áreas, núcleos ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas no contexto da Prática de Ensino e/ou estágios. Esse pressuposto é defendido na literatura (BRZEZINSKI, 1999; SCHEIBE, 2001, 2007; AGUIAR, *et al* 1999, IMBERNÓN, 2009) por entidades acadêmicas científicas que militam no campo da formação de professores (especialmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE) e em documentos que apresentam proposições/recomendações para as políticas educacionais, seja no âmbito internacional (UNESCO, 1996, 2008) ou nacional (BRASIL, 2001, 2002, 2005, 2006).

b) A pesquisa como princípio formativo

Os PPCs analisados expressam também intento de adotar a pesquisa como princípio formativo aproximando das orientações expressas nas DCNs para o curso de Pedagogia. A pesquisa foi relacionada como capacidade de desenvolvimento de análises sobre a realidade educacional e de atuação como cidadão crítico da sociedade na qual está inserido (PPC 1, 2007, p.15) e com a “participação em ações de iniciação científica, monitoria e extensão universitária, inclusive em espaços extra-acadêmicos, desenvolvidos no núcleo de estudos integradores (PPC 5, 2009, p. 22). Foi relacionada também com a possibilidade de motivar o professor a se reconhecer como “um sujeito pesquisador de suas práticas educativas e das relações que se estabelecem com contextos e sujeitos de interação” (PPC 5, 2012, p.15, grifos nossos).

Essas concepções de pesquisa coadunam com a ideia de que a prática docente é espaço de investigação, de aprendizagens e de produção do conhecimento sobre o trabalho docente. A defesa da articulação entre teoria e prática vem sendo assumida por pesquisadores que consideram à docência como um campo de produção de saberes profissionais (FIORENTINI; SOUZA; MELO, 1998; GAUTHIER, *et al.*, 2006; NUNES, 2001, PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010). Esses autores entendem que os professores produzem saberes relativos ao próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir mudanças na perspectiva de melhorar a qualidade da educação.

Embora os textos que a apresentam os PPC analisados explicitem o intento de adotar a pesquisa como princípio formativo não identificamos, na maior parte das ementas, proposições para efetivar esse princípio curricular. Esse fato dá evidências da complexidade da produção das políticas no contexto da prática, pois parecer haver distanciamento entre os discursos expressos no texto das DCNs, dos PPCs e a configuração das ementas.

c) A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade aparece nos PPC que foram objeto deste estudo, como um princípio organizador do currículo sob bases teórico-metodológicas diferenciadas, conforme pode ser evidenciado abaixo.

[...] a *dimensão interdisciplinar se organiza em torno de referenciais cognitivos que promovam a aglutinação de saberes, vivências, sentimentos e desejos de construir uma disciplinaridade* apoiada em temas relevantes levantados na dinâmica educativa (PPC 1, 2007, p.13, grifos nossos).

Organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adotando *uma perspectiva interdisciplinar* adequada aos diferentes fases e ciclos de desenvolvimento humano, particularmente de crianças; [...] (PPC 4, 2008, p.11, grifos nossos).

Interdisciplinaridade como orientação metodológica que se dá na perspectiva de alcançar a síntese dos conhecimentos, não apenas pela interação dos saberes produzidos nas diversas áreas de estudo, mas pela *associação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, ensino, avaliação e aprendizagem, conteúdo e processo*. (PPC 6, 2009, p.30, grifos nossos).

[...] os componentes curriculares dispõem-se na estrutura organizacional tendo como critério de seleção e organização a área de atuação profissional e não a estrutura lógica de cada disciplina como fim em si mesma. Tal estrutura busca garantir a *articulação interdisciplinar e contextual*, no sentido de que se promova o trato com o conhecimento articulado ao contexto social e profissional entre os diferentes componentes curriculares, assim como na perspectiva interna de cada um deles. (PPC 2, 2012, p.10, grifos dos autores).

Nossas análises sobre os discursos relativos à interdisciplinaridade indicam que esse termo é polissêmico. Inclui concepções relacionadas com: “*aglutinação de saberes, vivências, sentimentos*” na perspectiva de superar a fragmentação típica da matriz disciplinar; organização de disciplinas em torno de “temas”; valorização de “experiências de aprendizagem utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares”; “síntese dos conhecimentos” resultantes não apenas da integração de saberes, mas também dos posicionamentos teórico-práticos assumidos como projeto de educação; “*articulação [...] contextual*” no sentido de estabelecer relações entre o currículo e o contexto social e profissional. Em todas as formulações apresentadas fica realçado o entendimento de que a interdisciplinaridade requer trabalho coletivo e colaborativo, associação teoria e prática e articulação entre a formação de pedagogos e o trabalho pedagógico realizado, sobretudo na educação das crianças.

A ideia de interdisciplinaridade como atitude *colaborativa* (no sentido de trabalho coletivo) coaduna com a conceituação defendida por Ivani Fazenda³ (2011, p.11). Essa autora considera a interdisciplinaridade enquanto colaboração existente entre as disciplinas e setores heterogêneos de uma mesma Ciência, considerando-a um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e da pesquisa. Refere-se à “atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano”. A autora chama atenção para o necessário reconhecimento de que, a interdisciplinaridade não é a panaceia que garantirá o ensino adequado, ou saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o seu funcionamento (2011).

Em se tratando de interdisciplinaridade, observamos que alguns PPCs expressam singularidades, na medida em que se considera que ela carece de espaços-tempos específicos tais como a realização de atividades complementares (PPC 7, 2008), a criação de Núcleo de

³ A autora, com base em Guy Michaud, explica a distinção terminológica dos termos a partir de quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar. Disciplinar: conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, formação dos mecanismos e métodos das matérias. Multidisciplinar: Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas da relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história. Pluridisciplinar: Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. Interdisciplinar: Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias a integração mútua dos conceitos diretores da epistemológica, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios. Transdisciplinar: Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia, considera a ciência do homem e de suas obras). (FAZENDA, 2011, p.54).

Apoio ao Estudante (PPC 6, 2009), ou ainda de relações bem estabelecidas entre o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação (PPC 5, 2009).

A proposta de interdisciplinaridade no contexto das atividades complementares fundamenta-se na participação do acadêmico em diferentes atividades fora das disciplinas, tais como: eventos científicos, artísticos e culturais; ações de caráter técnico e comunitário; envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa; monitoria; *prática de estudos independentes, transversais e interdisciplinares*, de permanente e contextualizada atualização profissional [...] em áreas afins ao campo da formação do educador (PPC 7, 2008).

Em linhas gerais nós podemos dizer que os textos dos PPCs analisados remetem ao entendimento de que os currículos dos cursos de Pedagogia estudados fundamentam suas proposições em diferentes perspectivas de integração curricular. De um modo geral as proposições estão relacionadas com a integração com base nas disciplinas de referência e/ou com base nas disciplinas ou matérias escolares (temas, eixos, projetos, atividades coletivas, etc.). Apesar das singularidades, os PPCs buscam valorizar as disciplinas e suas inter-relações por meio de diálogos, trocas e aproximações considerando não somente os campos de conhecimentos, mas também, de abertura ao trabalho coletivo na escola.

Em suma, as proposições relativas à interdisciplinaridade apresentadas nos PPC analisados incorporam aceções defendidas em textos da política educacional nacional. Relaciona-se com a ideia de que a interdisciplinaridade permite adequar a prática educativa ao interesse e às características dos estudantes, “pois é menos rigorosa que a estrutura das disciplinas” (BRASIL, 1997a, p.34).

d) As competências na formação do pedagogo

Outro princípio que se destaca no PPC de Pedagogia é a organização por competências. Em todos os textos observamos discursos relacionados à necessidade de desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores necessários à formação e atuação do pedagogo no contexto educacional. Observamos que esse termo também é polissêmico. As competências aparecem relacionadas com a formação de pedagogos para o exercício da docência, da gestão educacional, da pesquisa e da cidadania. Portanto, o termo ganha sentidos amplos que evidenciam a complexidade da formação profissional.

No que diz respeito à docência as competências estão voltadas para o trabalho educativo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas múltiplas relações.

[...] O entendimento do *processo educativo* como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural; O entendimento da *realidade social* que faz parte e percebe a escola

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

como parte deste contexto; A percepção da relação teoria-prática e suas articulações com as variadas tendências e concepções de ensino e de educação. (PPC 1, 2007, p.19, grifos nossos).

[...] Compreensão da *Educação como um processo global*, que acontece *dentro e fora da sala de aula*; Compreensão das diversas formas de *produção cultural que envolvem o estudante*, bem como a influência das diferentes linguagens presentes na sociedade atual na construção do conhecimento; Compreensão do *desenvolvimento do educando* e da importância da proposição de um trabalho educativo intencional e sistematizado; Capacidade de *criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação*, no processo educativo; [...]. (PPC 4, 2008, p. 13, grifos nossos).

Percepção ampla e consistente *do processo e da prática educativa* que se dá em diferentes âmbitos e especialidades; Capacidade de *diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais* condizentes com a realidade sócio-cultural, econômica e política, nos contextos urbano e rural. [...] (PPC 7, 2008, p. 4, grifos nossos).

Dominar os conhecimentos específicos da *docência multidisciplinar* de forma a possibilitar uma *visão ampla e fundamentada do trabalho docente*; Indagar a ambiência escolar na sua complexidade e *analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares*, admitindo-as como objetos de reflexão e referência para a sua ação profissional; Conhecer *os processos de ensino e aprendizagem, os saberes disciplinares e as atividades de ensino* no sentido de garantir a necessária autonomia do professor, na organização da escola e do trabalho pedagógico; Dominar *os conhecimentos sobre a infância e seu processo de escolarização* (PPC 6, 2009, p. 24, grifos nossos).

Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos; exercer *à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar* e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida; [...] (PPC 3, 2010, p. 68, grifos nossos).

No campo da docência o enfoque nas competências abrange questões diversas dentre as quais destacamos: conhecimento da área de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino; compreensão da docência como um complexo processo de escolarização, de aprendizagem e de avaliação; percepção da educação como prática sociocultural e da relação teoria-prática; compreensão do contexto de vida dos estudantes e das implicações de tais condições na educação; entendimento do desenvolvimento dos alunos; disposição para o trabalho multidisciplinar, contextual e relacional; adoção de metodologias, práticas e materiais potencializadores de aprendizagem.

A concepção ampliada de docência inclui competências também para o trabalho do pedagogo na gestão educacional.

Participar das gestões das instituições em que atuem estudantes e profissionais buscando *contribuir para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico* (PPC 1, 2007, p.18, grifos nossos).

[...] Compromisso com o *princípio da gestão democrática* da educação (PPC 4, 2008, p.13, grifos nossos).

Articulação da atividade educacional nas diferentes *formas de gestão da educação, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas* em ambientes escolares e não-escolares; Competência para *elaborar projetos pedagógicos* que possam sintetizar os anseios da comunidade escolar pautados nos aspectos de solidariedade, cooperação, responsabilidade, compromisso social e ética (PPC 7, 2008, p.4, grifos nossos).

Participar da gestão das instituições contribuindo para *elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, de programas educacionais* – em ambientes escolares e não-escolares; [...] (PPC 5, 2009, p.16, grifos nossos).

Exercer a *gestão e a coordenação do trabalho pedagógico* em instituições educativas, *organizando projetos e planos* para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática; Lidar com *situações-problema* envolvendo o *planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas* (PPC 3, 2009, pp.68-69, grifos nossos).

Saber elaborar, executar e avaliar *planos de ação pedagógica* que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição; *Participar da gestão das instituições* contribuindo para a elaboração do projeto pedagógico; *Atuar na coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos; Articular ações dos diversos setores da instituição* em que atua em torno dos projetos coletivo; *Assessorar professores, pais e alunos; Articular a atividade educacional* nas diferentes *formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas da escola;* [...] (PPC 2, 2012, pp.38-39, grifos nossos).

As competências relacionadas à *gestão educacional* envolvem diversas atividades formativas relacionadas especialmente com: gestão educacional numa perspectiva democrática; processos de elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais em espaços escolares e não-escolares; capacidade para lidar com situações-problema e para articular ações de diversos setores da atividade educacional.

Verificamos também que no bojo das competências necessárias à formação do pedagogo, existem aquelas relacionadas à pesquisa.

O conhecimento da pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciando na esfera da compreensão e produção do saber; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre os seus alunos; sobre processo de ensinar e de aprender; [...] (PPC 1, 2007, p.19, grifos nossos).

Capacidade de *articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica* (UFAM, 2008, p.13, grifos nossos).

Perceber, aplicar e realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre propostas curriculares, organização do trabalho educativo, práticas e espaços pedagógicos. (PPC 5, 2009, p.15, grifos nossos).

Articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica visando ressignificá-la; Realizar pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender em diferentes contextos socioambientais; Compreender o desenvolvimento dos processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens,

procedimentos e instrumentos de investigação; [...]. (PPC 2, 2012, pp.38-39, grifos nossos).

Nos sete PPCs o conjunto de competências relativas à pesquisa está associado à crítica da compreensão e produção do saber; à produção de conhecimentos sobre propostas curriculares, atores e organização do trabalho pedagógico em diferentes contextos socioambientais, etc. Observamos relações entre a noção de competência e o exercício da cidadania. Essa noção sinaliza a necessidade da formação ética e política dos pedagogos, considerando a complexidade dos tempos contemporâneos, sobretudo no que diz respeito às diferenças, à pluralidade cultural que contesta práticas de discriminação, de preconceito e de exclusão social.

Desenvolvimento de uma ética profissional com responsabilidade e compromisso com o fazer pedagógico; Habilidade para atuar na educação de forma inclusiva, de modo a buscar garantir os direitos sociais; [...]. (PPC 7, 2008, p.4, grifos nossos)

Orientar suas escolhas e decisões profissionais pela ética, pela diversidade cultural e pela superação de preconceitos; [...]. (PPC 6, 2009, p.24, grifos nossos).

Demonstrar consciência da diversidade e pluralidade cultural, política e social de nossa sociedade, reconhecendo a diferença como elemento de enriquecimento dos processos educacionais; Refletir sobre sua atuação profissional pautada na ética e no compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; [...]. (PPC 5, 2009, p.15, grifos nossos).

Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas; Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças; Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo (PPC 3, 2010, pp.68-69, grifos nossos).

Atuar com ética e compromisso com vistas a transformação social emancipadoras e progressiva; Apreender a dinâmica sociocultural e as questões educacionais com postura críticas, investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Atuar com pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania (PPC 2, 2012, p.37).

Esses sentidos atribuídos às competências como formação de pedagogos para a cidadania revelam entendimento da dimensão político-social-cultural do currículo do curso. Tais competências não estão relacionadas com o desenvolvimento de um saber-fazer técnico, utilitarista e pautado na avaliação de desempenho. Pelo contrário, evidenciam a pertinência de propiciar a formação ética e política de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

Essas concepções diferem, portanto, da ideia de competência que compõe o léxico das reformas educacionais que demandam adequação das práticas educativas à lógica da eficiência

requerida pelo mundo do trabalho. Esse fato evidencia processos de ressignificação de discursos e, por conseguinte, de recontextualização por hibridismos.

Julgamos necessário ressaltar que identificamos PPCs que fazem referência ao desenvolvimento de competência e habilidades para o ensino dos conteúdos escolares (PPC 1, 2007; PPC 4, 2008). No entanto, as proposições não são pautadas pela lógica da eficiência social, tal como é proposto no modelo de integração curricular por meio de competências. Nos dois textos analisados as propostas de integração curricular concebem o pedagogo em formação como um sujeito histórico-social e não como produto a ser moldado com base nas competências e habilidades que são requeridas pelas reformas educacionais. Em outras palavras, o sentido atribuído às competências refere-se à qualidade da formação e não à performatividade tão criticada por Ball (2002).

e) Contextualização

Nos PPCs de Pedagogia pesquisados observamos que, em alguns textos curriculares, a contextualização é assinalada como: princípio formativo referenciado no local; forma de considerar as relações local-global; modo de articular a formação com a prática pedagógica; proposições para a realização do estágio.

A educação que pretendemos consolidar na construção do Projeto Político Institucional estará alicerçada nas seguintes convicções: a) Educação histórica, adaptada ao homem concreto, que corresponda às necessidades de um mundo em mudança, *voltada para a realidade e comprometida com a libertação das pessoas através de uma presença atuante e aberta*. Uma educação que considere efetivamente em sua teoria a prática a inserção na realidade sociopolítica e econômica. *Uma educação contextualizada histórica e socialmente de forma a ligar ensino e realidade*, formando um indivíduo efetivamente construtor da sua história (PPC 1, 2007, p.12, grifos nossos).

As atividades do ensinar e do aprender devem ser compreendidas como processo sistemático, intencional, orientadas a partir das condições culturais, científicas, tecnológicas, ambientais e ecológicas, *constituídas historicamente em âmbito global e local* (PPC 4, 2008, p.10, grifos nossos).

Tal estrutura busca garantir a *articulação interdisciplinar e contextual*, no sentido de que se promova o trato com o *conhecimento articulado ao contexto social e profissional entre os diferentes componentes curriculares*, assim como na perspectiva interna de cada um deles. Na concepção de currículo que se pretende privilegiar, a compreensão *de teoria e prática profissional* a ser assegurada é superadora da reflexão descontextualizada e do praticismo mecanicista (PPC 6, 2010, pp.30-31, grifos nossos).

Neste caso, *o local é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos por nós produzidos*. A universalização, entendida como o reconhecimento do produzido, deve resultar de um processo cidadão resultante do diálogo entre os sujeitos do conhecimento. *Se o conhecimento é contextual no plano da produção, também precisa sê-lo no da socialização e esse contexto, no nosso caso, é a Amazônia. [...]*. Neste movimento, a *contextualização – compreensão do conhecimento como*

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

produção humana datada e localizada, é importante para evidenciar a existência social contraditória do conhecimento historicamente produzido (PPC 3, 2010, pp.103-104, grifos nossos).

A contextualização é reconhecida, portanto, como uma necessidade de organizar o currículo com base nas finalidades político-sociais da educação. Esse entendimento coaduna com o que foi defendido na DCNS para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2006) e nas DCNs para a Formação inicial e continuada de Professores (BRASIL, 2015). Ela implica reconhecimento de que a prática docente precisa pautar-se na valorização do contexto local, situado, referenciado na vida dos alunos. Decorrendo disto, a recolha de temáticas de interesse dos alunos, representando a possibilidade de uma aprendizagem significativa (LOPES, 2008, 2010).

Esse princípio expressa o entendimento de que a educação está comprometida com a formação de pessoas que se comportam como sujeitos da história e que compreendem a realidade vivida, estabelecendo relações entre o global e o local. Há entendimento de que a “formação docente precisa considerar que o local é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos escolares, posicionamento que requer plasticidade para movimentar-se por regiões fronteiriças a fim de criar zonas de interseção, ampliar campos, epistêmicos e sociais” (PPC 3, 2010, p.71).

CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre o curso de Pedagogia no mundo globalizado exige considerar que vivemos em um tempo marcado por grandes transformações que alteram continuamente as múltiplas dimensões da vida humana. No campo da educação os efeitos das transformações que ocorrem em escala mundial são notórios. Isso pode ser observado, por exemplo, no volume de textos que tentam interferir nos rumos das políticas educacionais, configurando o que é denominado de contexto de influência (BALL, 2001, 2002a, 2002b, 2011).

Organismos internacionais tais como a Unesco, OCDE e a OIT têm apresentado vários documentos contendo recomendações internacionais para os países membros. No Brasil, esses documentos têm exercido influências nos textos que orientam a educação em todos os níveis do ensino pondo o currículo no centro dos debates. Por conseguinte, a formação de professores também ganhou papel de destaque, pois, há entendimento de que é preciso mudar a prática pedagógica.

Ao analisarmos as políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira mantendo interfaces com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos observamos singularidades em cada projeto bem como aproximações com os discursos expressos nos textos oficiais. As singularidades foram relacionadas com a organização do currículo e com as diferenças de sentidos atribuídos aos termos que compõem o léxico da política educacional, a exemplo das competências. As aproximações fazem referência notadamente ao fundamento da formação do pedagogo na docência, concebida numa concepção ampliada que inclui o ensino, atuação em funções técnicas da escola, atuação na gestão democrática e na pesquisa. Nessa perspectiva a docência ocorre tanto em escolares e não-escolares. As aproximações referem-se também à organização curricular com base em princípios como: relação teoria-prática; interdisciplinaridade; competências e contextualização.

Nos limites deste estudo podemos considerar que as análises aqui apresentadas reiteram a ideia de que a produção de políticas curriculares é um processo complexo porque mobiliza diferentes atores (agências multilaterais, pesquisadores, estudantes, docentes, gestores governamentais, empresários, etc.) os quais tendem a apresentar proposições com as marcas de seus interesses e demandas. Apesar dessa complexidade, os educadores assumem papel de destaque na efetivação das políticas, pois são eles que atuam no contexto da prática para o qual as políticas são direcionadas. Em se tratando da formação de pedagogos da Amazônia Legal Brasileira é preciso considerar que essa é uma região que tem identidade própria. No Amazonas “o rio comanda a vida” impondo o “idioma das águas”. Esse idioma não permite falar em padronizações, reproduções ou homogeneidades. É mais pertinente falar em recontextualização por hibridismos.

REFERÊNCIAS

- ANPED et al. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361- 1363, set./dez. 2006.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. (*et al.*). Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.819-842, out. 2006.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.
- _____. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**. Año 2, n.2 y 3. Septiembre, 2002a.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. 15(2), pp.03-23, 2002b.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. **Educação e Sociedade**, v.25, núm.89, septiembre-diciembre, pp.1105-1126, 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERALDO, Tânia Maria de Lima. OLIVEIRA, Ozerina Victor. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**. v.11, n. 22, p.113-132. Maio/agosto 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: DF, 2006.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010c.

_____. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Brasília, 9 de junho de 2015a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015b.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidades. **Revista UFG/Julho 2011/Ano XIII** n.10.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.8 n.2, p.185-206, jul./out. 2001.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2000. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso 28 de set de 2018.

DURLI, Zenilde; Vera Lúcia, BAZZO. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.97, p.1341-1358, set./dez.2006.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(2): 57-76, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez, 1999.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. **ANPED** - Sessão Especial 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

UNESCO/OIT. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. 2008.