

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Alda Ribeiro Martins Assunção

**A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de
Pedagogia do Estado de São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2012

Alda Ribeiro Martins Assunção

**A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de
Pedagogia do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2012

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A consolidação deste trabalho só foi possível porque ao longo desta jornada pude contar com colaborações e/ou incentivos que me permitiram trilhar pela senda do conhecimento e da pesquisa. Agradeço, assim:

- à minha querida Professora Branca Jurema Ponce, pela orientação dedicada, pela amorosidade, por ter acreditado que eu seria capaz de concluir este trabalho;
- à Professora Fátima Abdalla, pelas contribuições tão valiosas na qualificação;
- à Professora Elisabeth Almeida, pelo privilégio do convívio e pelas contribuições à pesquisa na fase de qualificação;
- a todos os professores do Programa Educação: Currículo da PUC/SP, em especial às Professoras Regina Giffoni Luz de Brito, Maria Machado Malta Campos, Isabel Franchi Cappelletti e aos professores Antonio Chizzotti e Mário Sérgio Cortella, pelas reflexões acerca do campo da educação e do currículo, contribuindo para meu crescimento como pesquisadora;
- às queridas amigas Eliana, Vanessa e Maria Helena, pela escuta atenta, pelas reflexões e pelo companheirismo nesta jornada;
- à querida amiga Cleide Muñoz, que me acompanhou ao longo de todo este trabalho, pela disposição em me ajudar, sempre;
- a todos os colegas da Turma de 2010 de Mestrado do Programa Educação: Currículo;
- a todos os professores, que, mesmo com tantas atribuições, se dispuseram a participar deste estudo;
- à Capes, pelo apoio financeiro;
- a todos aqueles que de forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

E, por derradeiro, um agradecimento especial:

- a Deus, por ter me dado forças nas horas mais difíceis ao longo deste percurso;
- à minha filha, Júlia, por ter compreendido, pacientemente, minhas inúmeras ausências;
- ao meu marido, Moacir, meu amor, companheiro e cúmplice de todas as horas;
- à minha mãe, Geni, pelo amor e a dedicação de toda uma vida.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

J. GIMENO SACRISTÁN (2000)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar como o currículo, enquanto componente curricular, é contemplado nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, a partir das suas respectivas grades curriculares e ementas. A análise considera as instituições com nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2008, que representam 41% do total de 267 cursos. Dos 110 cursos pesquisados, 65 apontam para a presença do componente Currículo, sob as mais variadas denominações. Para compreender os processos que envolviam esse contexto, a pesquisa partiu de uma análise documental e bibliográfica sobre o tema, adotando a abordagem quali-quantitativa. O trabalho apoia-se em: Apple (2006), Chizzotti (2008), Chizzotti e Ponce (2011), Gatti (2009), Gimeno Sacristán (1999; 2000, 2007), Moreira (1990), Moreira e Silva (2009), Ponce (2006; 2009; 2011) e Silva (2003). A coleta de dados também foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes dos componentes que envolvem “currículo”, o que possibilitou ao estudo ampliar a compreensão das interfaces política, pedagógica e técnica do componente. Os resultados, apoiados pela análise de conteúdo, evidenciaram uma polissemia nos discursos, que, muitas vezes, divergem sobre a ênfase dada às interfaces, apontando para dimensões múltiplas. Concluiu-se também, a partir dos discursos, que há necessidade de ajustes nas grades curriculares, no sentido de ampliar a carga horária destinada aos componentes Currículo, considerando a importância dessa temática para a formação dos futuros pedagogos.

Palavras-chave: Currículo. Componente curricular. Pedagogia. Formação Docente.

ABSTRACT

The research aims to identify and analyze how the *curriculum*, as a *curriculum* component, is considered in the courses of Pedagogy in the State of São Paulo, based on their respective *curriculum* content and course descriptions. The analysis considers the institutions with a grade 3 in the National Survey of Student Performance (Enade) 2008, representing 41% of the total of 267 courses. Of the 110 courses surveyed, 65 indicate the presence of the *Curriculum* component, under a variety of names. To understand the processes that involved this context, the research started with a documental and bibliographic analysis on the subject, adopting the qualitative and quantitative approach. The work is supported by: Apple (2006), Chizzotti (2008), Chizzotti e Ponce (2011), Gatti (2009), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2007), Moreira (1990), Moreira and Silva (2009), Ponce (2006) and Silva (2003). Data collection was also made by means of semi-structured interviews with teachers of the components involving “*curriculum*”, which allowed the study to broaden the understanding of the political, pedagogical and technical interfaces of the component. The results, supported by content analysis, showed polysemy in the statements, which often differ on the emphasis on interfaces, pointing to multiple dimensions. It was also concluded, from the statements, that it is necessary to make adjustments in the course descriptions in order to broaden the number of hours allocated to curriculum components, considering the importance of this theme for the training of future educators.

Keywords: *Curriculum*. *Curriculum* Components. Pedagogy. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Modalidades dos Cursos de Pedagogia por Estado 42

Figura 1.2 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo/
localização na grade curricular (total: 65) 47

Figura 1.3 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo/
carga horária (total: 65) 47

LISTA DE QUADROS

Quadro I.1 – Lista das instituições que apontam ter o componente currículo nas grades curriculares do curso de Pedagogia – Pesquisa nos <i>sites</i> , realizada em julho a agosto/2011	25
Quadro I.2 – Interfaces do componente currículo	29
Quadro 1.1 – Instituições de Ensino por região no Brasil, segundo dados da pesquisa Inep/MEC	38
Quadro 1.2 – Cursos de Pedagogia por Estado, segundo dados da pesquisa Inep/MEC	30
Quadro 1.3 – Cursos de Pedagogia por modalidades, segundo dados da pesquisa Inep/MEC	40
Quadro 1.4 – Cursos de Pedagogia por modalidade / detalhado por Estado, segundo dados da pesquisa Inep/MEC	41
Quadro 1.5 – Notas do Enade 2008 (São Paulo)	43
Quadro 1.6 – Tipo e natureza das instituições	43
Quadro 1.7 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo – Pedagogia, nota 3/Enade	44
Quadro 1.8 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo (total 65)	45
Quadro 1.9 – Componente currículo <i>versus</i> localização nas grades	48
Quadro 3.1 – Perfil acadêmico	72

LISTA DE SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Escola de Comunicações e Artes
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GT	Grupo de Trabalho
Inep	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NCE-USP	Núcleo de Comunicação e Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional de Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCIs	Tecnologias de Comunicação e Informação
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – CURSOS DE PEDAGOGIA: NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL, CARACTERÍSTICAS E INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRÍCULO EM SÃO PAULO	32
1.1 Algumas considerações sobre a natureza do curso de Pedagogia	32
1.2 Os cursos de Pedagogia no Brasil	38
1.3 Escolhas no caminho da pesquisa	42
1.4 A presença do componente currículo	44
1.5 A localização na grade curricular e a carga horária	46
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E LEGISLAÇÃO CURRICULAR EM VIGOR	50
2.1 Breve histórico do campo currículo e suas respectivas teorias	52
2.2 Marcos das concepções de currículo e contexto brasileiro	57
2.3 Currículo: reformas curriculares, relações com as legislações e diretrizes em vigor (2012)	64
CAPÍTULO 3 – AVOZ DOS DOCENTES: O COTIDIANO DA SALA DE AULA E AS PERCEPÇÕES DO CAMPO DO CURRÍCULO	71
3.1 Os sujeitos objetos da pesquisa e as categorias de análise	72

3.1.1 Interfaces do currículo	74
3.1.2 Formação do pedagogo	76
3.1.3 Legislação curricular	79
3.1.4 Campo do currículo	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – EMENTAS DO COMPONENTE CURRÍCULO	93

INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa acadêmica, pude compreender os caminhos que me conduziram para a área da educação e hoje tenho convicção que minha escolha ao redirecionar-me na atuação profissional relaciona-se com inquietações antigas.

Cheguei em São Paulo, mais especificamente em Guarulhos, na Grande São Paulo, aos sete anos de idade, em 1975, juntamente com minha família – pais e mais quatro irmãos. Meus pais, então lavradores em uma pequena cidade chamada Espinosa, ao Norte do Estado de Minas Gerais, vislumbraram que teriam melhores condições para criar os filhos em uma cidade grande, com maiores possibilidades de emprego.

A adaptação não foi nada fácil, pois, além da necessidade de nos adequar aos costumes da metrópole e às dificuldades financeiras sempre presentes, havia ainda as questões climáticas, bem diferentes daquelas a que estávamos acostumados. Lembro-me ainda como me sentia triste nos dias sempre nublados e frios da São Paulo dos anos de 1970.

Apesar desse contexto, uma das lembranças mais alegres daquele período foi o ingresso na escola pública. Logo nos primeiros meses que estava em São Paulo, iniciei os estudos em uma escola bem perto de casa, um prédio amplo e arejado, com jardins floridos. Tive o privilégio de ser alfabetizada por uma professora amorosa e dedicada. E lá fiquei por quatro anos; depois fui para outra escola, tão boa quanto a primeira.

Toda a minha formação na educação básica, portanto, ocorreu em escolas públicas, em unidades escolares próximas a minha casa, exceto no Ensino Médio (antigo Colegial). Nessa ocasião, passei a me deslocar para o centro de Guarulhos, utilizando transporte público.

Esse período foi extremamente rico porque estudei em uma escola pública tida como uma das melhores do município, com professores excelentes que me ensinaram

conhecimentos para além dos conteúdos disciplinares, pessoas comprometidas com a educação pública e com a qualidade do aprendizado dos alunos.

A escola pública, portanto, foi imprescindível e decisiva para minha formação educacional e minha constituição como cidadã. Sem o acesso ao ensino gratuito e público, não haveria outra possibilidade, pois não tinha recursos financeiros para pagar pelo ensino privado.

Quando finalizei o Ensino Médio (antigo Colegial), optei por me graduar em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, não como uma opção muito consciente do que desejava para meu futuro profissional, mas por um ímpeto de atuar em uma área que de alguma maneira promovesse mudança social. Havia uma boa dose de utopia na minha escolha porque eu realmente acreditava que um bom jornalista tinha certo poder de transformar a sociedade.

Essa crença foi aos poucos se fragilizando. Cheguei a atuar por seis anos na área de comunicação em emissora de rádio, jornais empresariais e assessorias de comunicação, mas me sentia inquieta e decepcionada com a carreira que tinha escolhido.

Em meados de 1999, comecei a redirecionar minha carreira profissional e ingressei no curso de especialização *lato sensu* Gestão de Processos Comunicacionais, na Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), ligado ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP). Nessa ocasião, desenvolvi um estudo de caso intitulado *Terceiro Setor e Educação: aliança possível?*, que tratava da relação entre a educação formal e a atuação da Fundação Orsa, unidade Suzano.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa (1999-2000), que envolvia duas áreas de conhecimentos – comunicação e educação –, pude perceber que havia uma efervescência no campo da educação, envolvendo discussões sobre políticas públicas educacionais, reformas curriculares e formação de professores, entre outros temas.

Por causa da participação na pesquisa anteriormente citada e do contato com os pesquisadores do NCE, deu-se o início de uma nova fase profissional, repleta de muitas inquietações, mas que ao mesmo tempo me abria uma série de possibilidades de inserir-me efetivamente na área da educação.

Nesse período, comecei a atuar em um projeto chamado “Estadão na Escola”, que previa uma formação *in loco* em escolas públicas, estimulando o uso do jornal impresso como um recurso pedagógico. O projeto era desenvolvido pela empresa que edita o jornal *O Estado de S. Paulo* e pela Organização Não Governamental (ONG) Imagens e Educação. Promovíamos oficinas temáticas com alunos e professores em escolas públicas situadas em bairros periféricos de São Paulo.

Lembro-me que nessa época passei a ter mais contato com o cotidiano da escola pública, circulando por inúmeras unidades escolares. E ficava, muitas vezes, indignada com as dificuldades que os professores vivenciavam no dia a dia, com salas superlotadas, com problemas de infraestrutura, falta de profissionais, entre tantos outros dilemas. Evidentemente não era uma situação generalizada, pois havia algumas escolas com situações melhores, mas estas eram exceções. Muitas vezes, lembrava a escola pública da minha adolescência e me questionava: como se deu essa precarização da educação pública? E como transformar esse espaço em um lugar de aprendizagens significativas diante desse contexto?

A partir daí, passei a atuar na formação de professores em projetos presenciais e a distância para o uso de tecnologias de comunicação e informação (TCIs) nos processos educativos, participando de projetos como “Acessa São Paulo”, “Educom.rádio” e “Mídias na Educação” (E-Proinfo).

Em 2008, fui convidada a implementar o Projeto “Conexão Escola”, que envolvia a formação de professores e alunos para a inserção das TCIs nos conteúdos disciplinares, em uma escola pública, na Vila Mariana, zona sul de São Paulo. Esse projeto envolvia uma parceria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) com uma empresa de advocacia, a Tozzini Freire, por meio da área de responsabilidade social do escritório.

O projeto foi desenvolvido de abril de 2008 a dezembro de 2010, e, ao longo desse período, tive a oportunidade de conviver com o cotidiano e os desafios da escola pública. Em meados de 2008 e início de 2009, pude acompanhar, por exemplo, o início da implementação da Política Curricular do Governo do Estado de São Paulo.

Essa experiência foi fundamental para minha opção em definitivo pela área de educação e, conseqüentemente, pelo início deste curso de Mestrado. Ao longo dessa

trajetória, tive a oportunidade de mergulhar no universo da escola pública e vivenciar os desafios cotidianos em relação aos processos formativos dos professores.

Ainda em 2008, alguns questionamentos ficaram mais latentes porque percebi que muitos professores com os quais convivía cotidianamente não compreendiam a dimensão das políticas educacionais.

Esses questionamentos me conduziram para os estudos e pesquisas na área de educação. Segundo Freire (1996, p. 35), quando temos uma curiosidade ingênua ela está associada ao saber do senso comum, porém, quando se torna mais metodicamente rigorosa, essa inquietação pode se tornar curiosidade epistemológica:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Para aprofundar meus conhecimentos no campo da educação, ingressei, em 2010, no Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no *Programa de Educação: Currículo*, na linha de Políticas Públicas e Reformas Curriculares. E, durante o desenvolvimento do curso, compreendi que, como minha formação inicial havia sido na área de comunicação social, era fundamental ampliar minha visão histórica das políticas educacionais e como elas se relacionam com a formação de professores e, por consequência, como se estabelecem as relações com o currículo.

Essas inquietações e buscas de maior compreensão da área de educação e do currículo justificam minha escolha pela problemática e, sobretudo, pelo objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a formação na área de currículo que tem sido oferecida pelos cursos de Pedagogia.

Ao longo das últimas décadas, as políticas educacionais de formação de professores da educação básica tornaram-se temas recorrentes nas discussões acadêmicas. Os cursos de formação de docentes para as séries iniciais denominavam-se Escolas Normais até a Lei nº 5.692/1971, quando passaram a chamar-se Habilitação ao Magistério.

Cury (2003) registra que a primeira lei brasileira de educação, promulgada em 1827, tinha caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais, porém, com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, as províncias passaram a se responsabilizar pela formação dos docentes do ensino Primário (atual parte inicial do Fundamental).

[...] Desde então, por conta da descentralização promovida por esta emenda constitucional, a formação de docentes para atuarem no “ensino primário” se dava no âmbito das escolas normais sob a responsabilidade das Províncias. Assim sendo, desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava os docentes das “primeiras letras”.

Cabe ressaltar que somente em meados do século XX (1970 e início dos anos de 1980) começou o processo de expansão da escolarização básica no País, considerando o crescimento da rede pública de ensino e o aumento do número de matrículas de crianças e adolescentes no ensino Fundamental, conforme aponta Gatti (2009, p. 11):

[...] Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos de 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira.

Trata-se de uma história de lutas, tanto da ampliação, expansão e qualidade da educação como da formação de professores. A Lei nº 9.934/1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, elaborada já sob a égide da Constituição de 1988, enfatiza o necessário processo de democratização no País. Os cursos formadores de professores, hoje definidos como os de licenciaturas específicas e a Pedagogia, merecem cuidados especiais da sociedade.

Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, que institui Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, na modalidade licenciatura, traz amplas atribuições para essa formação:

O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A atual legislação vigente (Resolução CNE/CP nº 1/2006) prevê que o curso de licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 2.800 devem ser dedicadas às atividades formativas como aulas, seminários, pesquisas, visitas educacionais e culturais, participação em grupos de estudos; 100 horas em atividades teórico-práticas, iniciação científica de extensão e monitoria; e 300 horas para estágio.

Essa licenciatura, direcionada à formação de docentes para os anos iniciais, caracteriza-se por uma complexa grade curricular, considerando a carga horária e o que ela deve propiciar: a aplicação ao campo da educação; contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (artigo 2º), o desenvolvimento de habilidades de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas próprias do setor da Educação e de experiências não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O licenciado em pedagogia deve estar apto em mais dezesseis incisos do artigo 5º, no qual consta que o egresso do curso de Pedagogia deve atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária; contribuir para o desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos nas dimensões física, psicológica, intelectual e social; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade; contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e culturais; demonstrar consciência e respeito à diversidade, participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; estudar, executar e avaliar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais.

Paralelamente a esse contexto, observamos que, no Brasil, o currículo tem sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores, tornando-se temas de colóquios nacionais e internacionais, e de grupos de pesquisas de Programas de Pós-Graduação em todo País. A Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), principal entidade na área, possui um Grupo de Trabalho (GT) de Currículo.

A pesquisa parte da relevância dos estudos nesse campo. A análise proposta considera que o conceito de currículo se relaciona à manifestação cultural que não se restringe ao ensino de conteúdos, organizados estruturalmente em disciplinas escolares, mas como forma de expressão dos discursos e culturas dominantes, manifestos no cotidiano da escola. Conforme advertem Moreira e Silva (2009, p. 7/8):

[...] O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

No contexto mais ampliado, a educação tornou-se, ao longo das últimas décadas, uma área estratégica considerando as exigências políticas, sociais, culturais e econômicas impostas pela globalização. E, diante de uma sociedade complexa, a discussão e os posicionamentos sobre currículo são cada vez mais emergentes, como aponta Ponce (2006, p. 6):

Currículo é opção e, como tal, supõe valores. O princípio democrático ganha novos contornos e solicita a participação organizada da sociedade civil como ingrediente importante no aprimoramento de seu corpo de idéias e práticas. Em oposição aos valores de liberdade individual, da igualdade apenas como a de oportunidades, fundamentais à doutrina liberal, a concepção de currículo que se funda na valorização da diversidade, na convivência, no diálogo de culturas e, também, na preservação de tradições, supõe a reflexão e o exercício de novos valores como a tolerância, o respeito, a solidariedade e a igualdade social, que se constituirão em fundamentos éticos do paradigma.

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo apresentar um levantamento nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, considerando o seguinte recorte: *Como o currículo, enquanto componente curricular¹, está sendo contemplado na formação dos professores?* Consideraremos a sua presença com diferentes denominações.

¹ “Os conteúdos do currículo têm sido identificados por **matéria escolar**, **matéria de ensino**, **matéria de estudo**, ou simplesmente **matéria**: entre nós, tem-se utilizado a expressão **componente curricular**, sendo mais comum, principalmente para efeitos de avaliação ou atribuição de aulas, a sua identificação com **disciplina**.” (SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. p. 13-28. In: BORGES, Abel Silva et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1998. p. 22. (Série Ideias, 26)).

O *objetivo geral* deste trabalho é identificar a presença, nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, do **componente Currículo**² para posterior análise qualitativa das ementas dessas disciplinas de modo a apreciar como os professores estão sendo formados nessa área. O estudo foca os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo que obtiveram nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2008. Os cursos são avaliados com notas de 1 a 5, segundo os dados de 2008, a maioria (41%) localiza-se entre os de nota 3.

Como *objetivos específicos* desta pesquisa, vamos: a) apontar o número de cursos no Brasil – presenciais e a distância –, indicando os Estados que mais possuem a graduação de Pedagogia nessas modalidades de modo a contextualizar o nosso objeto; b) identificar a carga horária dos cursos de Pedagogia, bem como aquelas dedicadas às disciplinas que envolvem o componente Currículo.

Esses objetivos se justificam, uma vez que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para reflexão acerca dos cursos de Pedagogia, mais especificamente no âmbito das disciplinas de **currículo**, e contextualizam o Estado de São Paulo e os cursos estudados.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa, optamos pela abordagem **quali-quantitativa**, considerando que os dados quantitativos serviram como um dos elementos para análise dos dados coletados. Nessa perspectiva, o estudo propõe-se a um tratamento também qualitativo dos dados. Como argumenta Gatti (2006, p. 28):

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí.

No desenvolvimento dessa investigação, fizemos, em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico, com vistas a compreender de forma mais ampla o fenômeno estudado. De acordo com Severino (2009, p. 122):

² Esse componente curricular recebe diferentes denominações nas grades curriculares, portanto, para efeito de pesquisa, consideraremos todas as nomenclaturas.

[...] A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. [...] Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Ao realizarmos esse levantamento, observamos que havia um número volumoso de estudos relacionados à graduação de Pedagogia (9.289 teses/dissertações). Ao delimitar o tema em pedagogia e currículo, identificamos 141 estudos, mas mesmo assim constatamos a partir dos resumos que tratavam de temas que se restringiam a estudos de propostas curriculares de variadas instituições do País. Selecionamos dois estudos para análise: *A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular do curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática* (Camila Lima Coimbra – Doutorado/2007/PUC-SP), e *O currículo na voz dos professores: um estudo de caso à luz da epistemologia social* (Carin Carvalho – Mestrado/2006/Universidade Regional de Blumenau/FURB-SC).

O mesmo ocorreu em relação ao levantamento de artigos. Identificamos um grande volume (532 títulos) e, após analisarmos os resumos, observamos que boa parte deles se relacionava com pesquisas de âmbitos restritos a experiências mais específicas de cursos de Pedagogia e análise de suas respectivas propostas curriculares. Passamos, então, a buscar estudos que abordassem políticas públicas de formação de professores. Dessa forma, localizamos 53 artigos que tratavam dessa temática.

Enquanto referenciais teóricos para o desenvolvimento deste estudo, apoiamos nos seguintes autores: Gimeno Sacristán (1999; 2000), Apple (2006), Moreira (1990), Moreira e Silva (2009), Silva (2003), Ponce (2006; 2009), Chizzotti (2008) e Chizzotti e Ponce (2011).

Concomitante ao levantamento bibliográfico, recorreremos à pesquisa documental como fonte de informação acerca do objeto de pesquisa. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental pode se constituir em uma técnica valiosa para obtenção de informações relevantes ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação. As autoras destacam que:

[...] Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do

pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Além do material bibliográfico, buscamos os documentos legais para constituir nossa análise. A esse propósito, elencamos: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação de Pedagogia, Leis e Pareceres que envolviam o Curso de Pedagogia, Documentos da Série Indagações do Currículo (MEC/2008), Plano Nacional de Educação/PNE – Decênio (2011-2020), Resolução CNE/CEB-2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica).*

Os dados quantitativos foram coletados em duas fontes: o *site* do Ministério da Educação (MEC) – <http://emec.mec.gov.br/> –, no qual fizemos o levantamento das instituições que mantinham cursos de Pedagogia e sua localização geográfica, e os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2008, que foram disponibilizados em 2009³ no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – www.inep.gov.br –, com o propósito de verificar a avaliação desses cursos.

Após a coleta desses dados, a pesquisa se desdobrou em duas outras etapas.

Na *primeira etapa*, selecionamos os cursos de Pedagogia em São Paulo com nota 3, o que representa uma amostra de 41% do número de cursos avaliados (267 no total). Em seguida, foram levantados, nos *sites* institucionais dos respectivos cursos, os dados referentes à grade curricular, ao corpo docente e à carga horária dos cursos.

Essa fase da pesquisa nos permitiu coletar as informações sobre os componentes curriculares previstos nos cursos das instituições pesquisadas, possibilitando-nos, dessa forma, verificar se havia ou não o componente Currículo e, quando estava presente, em que período da formação era desenvolvido, além da carga horária destinada a esse componente curricular (Quadro I.1).

³ Esses dados envolveram a avaliação de 7.329 cursos das áreas de matemática, letras, física, química, biologia, pedagogia, arquitetura e urbanismo, história, geografia, filosofia, computação, ciências sociais, engenharia, tecnologia de alimentos, análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial, construção de edifícios, fabricação mecânica, gestão e produção da produção industrial, manutenção industrial, processos químicos, redes de computadores e saneamento ambiental.

Quadro I.1 – Lista das instituições que apontam ter o componente currículo nas grades curriculares do curso de Pedagogia – Pesquisa nos *sites*, realizada em julho a agosto/2011

NOME DA INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO (funcionamento do curso)	NOME DO COMPONENTE CURRÍCULO
Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	Currículo e Organização do Conhecimento/ Currículos e Programas I e Programas II
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	Araraquara	Teoria e Prática do Currículo
Centro Universitário de Araras - Dr. Edmundo Ulson (Unar)	Araras	Currículos e Programas
Centro Universitário Claretiano	Batatais	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II
Centro Universitário de Rio Preto	São José do Rio Preto	Currículos e Programas
Universidade de Sorocaba	Sorocaba	Currículo e Cultura
Centro Universitário Assunção	São Paulo	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II
Universidade São Judas Tadeu	São Paulo	Didática e Currículo
Universidade do Grande ABC	Santo André	Escola e Currículo
Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo	Educação Infantil: Currículo / Escola, Currículo e Sociedade
Centro Universitário Santo André	Santo André	Currículos e Proposta na Educação Infantil
Universidade São Marcos	São Paulo	Currículo e Projeto Pedagógico
Universidade do Vale do Paraíba	São José dos Campos	Currículo: Concepção na Educação Básica
Universidade Paulista	Araraquara	Currículos e Programas
Universidade Paulista	Campinas	Currículos e Programas
Universidade Paulista	Sorocaba	Currículos e Programas
Universidade Paulista	Jundiaí	Currículos e Programas
Centro Universitário Paulistano	São Paulo	Currículos e Programas
Faculdade Mozarteum de São Paulo	São Paulo	Currículo e Escola I e II
Faculdades Integradas Teresa a Martin	São Paulo	Currículos e Programas
Universidade de Marília	Marília	Escola e Currículo
Faculdade Renascença	São Paulo	Currículos e Programas
Universidade Guarulhos	Guarulhos	Currículo e Projeto Pedagógico
Universidade Guarulhos	Itaquaquecetuba	Currículo e Projeto Pedagógico
Faculdade de Educação Guaratinguetá	Guaratinguetá	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II
Universidade de Franca	Franca	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II

Continua

Continuação

NOME DA INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO (funcionamento do curso)	NOME DO COMPONENTE CURRÍCULO
Faculdade de Educação São Luiz	Jaboticabal	Currículo e Propostas Pedagógicas
Universidade de Mogi das Cruzes	São Paulo	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	Currículo e Desafios/As Diretrizes Curriculares, PCNs e os Projetos/Currículo e Cultura
Universidade São Francisco	Bragança Paulista	Currículo e Avaliação Educacional
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau	Presidente Venceslau	Currículos e Programas
Faculdade de Educação Thereza Porto Marques	Jacareí	Gestão, Avaliação Curricular e Planejamento
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba	Araçatuba	Currículo e Educação Básica
Universidade Santa Cecília	Santos	Teoria e Prática de Currículo/Teoria e Prática Currículo II
Universidade Metropolitana de Santos	Santos	Currículo, Teoria e Prática
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	São Paulo	Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (I e II)
Faculdade de Pedagogia de Vargem Grande Paulista	Vargem Grande Paulista	Currículos e Programas
Centro Universitário Módulo	Caraguatatuba	Planejamento Curricular
Centro Universitário Amparense	Amparo	Currículo Escolar e Atuação Multidisciplinar
Instituto de Ensino Superior COC	Ribeirão Preto	Currículo, Cultura e Educação
Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas	Hortolândia	Currículos e Programas
Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva	Itapeva	Currículo e Conhecimento Escolar
Faculdade Albert Einstein de São Paulo	São Paulo	Elaboração Curricular
Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior Dr. Aristides de Carvalho Schlobac	Taquaritinga	Teorias e Práticas Curriculares I / Teorias e Práticas Curriculares II
Faculdade de Ciências Humanas de Garça	Garça	Currículos e Conhecimento Escolar I / Currículos e Conhecimento Escolar II
Faculdade Bandeirantes de Educação Superior	Suzano	Currículos: Concepções e Construção
Faculdade de Mirandópolis	Mirandópolis	Currículos e Programas
Faculdade Sumaré	São Paulo	Currículos e Programas

Continua

Continuação

NOME DA INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO (funcionamento do curso)	NOME DO COMPONENTE CURRÍCULO
Faculdade Primavera	Rosana	Currículos e Conhecimento Escolar
Centro Universitário Toledo	Araçatuba	Currículo e Organização do Trabalho Escolar
Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro	Rio Claro	Currículos e Programas
Faculdade Euro-Panamericana de Humanidades e Tecnologias (Estácio de Sá)	Cotia	Currículos: Teoria e Prática
Faculdade Anchieta	São Bernardo do Campo	Currículos e Programas
Faculdade Ernesto Riscali	Olímpia	Currículos e Programas
Faculdade Network	Nova Odessa	Currículo e Produção de Conhecimento
Faculdade Fernão Dias	Osasco	Avaliação e Currículo na Educação Básica
Faculdade de Arujá	Arujá	Currículo e Conhecimento Escolar/Currículos e Programas de Educação Infantil/Currículos e Programas do Fundamental I
Faculdade de Agudos	Agudos	Currículos e Programas
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos (FEOB)	São João da Boa Vista	Currículos e Programas I / Currículos e Programas II
Faculdade de Sertãozinho	Sertãozinho	Currículo: Concepções e Construção
Faculdade Santa Izildinha	São Paulo	Currículos e Programas
Faculdade de Diadema	Diadema	Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais, Projeto Pedagógico, Planos: Ensino, Disciplina, Aula, Currículos e Programas
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba	Piracicaba	Programas Curriculares para Educação Infantil / Programas Curriculares para os Anos Iniciais EF
Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos	Guarulhos	Currículo e Aprendizagem
Faculdades Integradas Torriceli	Guarulhos	Currículos e Programas

Fonte: Grades curriculares das instituições de ensino (65)

Na *segunda etapa*, de posse da seleção dos cursos nos quais havia alguma indicação da presença do componente currículo, realizamos levantamentos de informações nas ementas das disciplinas (Apêndice A), a fim de obter maior detalhamento.

Nessa etapa do desenvolvimento da pesquisa, defrontamo-nos com algumas dificuldades para levantamento dos dados.

Dos 110 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo com nota 3 analisados, localizamos nos *sites* das instituições 65 cursos que apontavam em sua grade curricular o componente Currículo. Apesar de insistentes pedidos do envio das ementas das disciplinas para fins de estudos, que foram feitos por meio de *e-mails* das respectivas coordenações dos cursos e também por solicitações telefônicas, apenas 31 instituições enviaram a documentação solicitada.

Das 34 instituições que não nos enviaram as ementas, identificamos que:

- duas nos informaram por *e-mail* que, apesar da indicação da existência do componente na grade, a disciplina não estava sendo efetivamente ministrada nos cursos de Pedagogia;
- duas responderam, por meio da coordenação do curso, que as ementas estavam sendo reelaboradas, portanto, não poderiam ser disponibilizadas;
- 13 disseram que as ementas não seriam disponibilizadas, mesmo tendo sido informado que os dados seriam utilizados em uma pesquisa acadêmica;
- 17 não deram nenhum retorno, mesmo após várias solicitações feitas por *e-mail* e também por telefone.

Conforme apontamos anteriormente, para ampliar a compreensão das interfaces tratadas no desenvolvimento dos componentes Currículo, solicitamos às instituições que nos enviassem as ementas. Foram coletadas 43 ementas, referentes a 31 instituições. Ao analisarmos os documentos encaminhados notamos três interfaces: pedagógica, teórica e técnica, com uma concentração maior nas que hibridamente mesclam o aspecto teórico com o pedagógico, a que chamamos de teórico-pedagógicos, e nas pedagógicas.

Observamos que na maioria dos casos as duas aparecem de forma agrupada, conforme apontamos no Quadro I.2, a seguir.

Quadro I.2 – Interfaces do componente currículo

INTERFACES	INCIDÊNCIAS	%
Teórico–Pedagógico	13	30
Teórico–Pedagógico–Técnico	7	16
Pedagógico–Técnico	9	21
Pedagógico	13	30
Técnico	1	3
TOTAL	43	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nas ementas das disciplinas encaminhadas pelas instituições pesquisadas.

Os dados coletados mostram também que em 17 instituições o componente Currículo é ministrado mais de uma vez com diferentes denominações, em semestres alternados ao longo da graduação de Pedagogia. Como nossa pesquisa considerou o componente currículo como um único objeto de estudo nas suas diferentes denominações, compreendemos, nestes casos, o componente currículo considerado pelo curso mais de uma vez na grade.

Para dar continuidade à coleta de dados, recorreremos ao emprego da técnica de entrevistas semiestruturadas, com docentes que ministram disciplinas que envolvem o componente Currículo. O objetivo era levantar dados que ampliassem a nossa percepção do fenômeno estudado. Segundo Lüdke (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), esse é um dos caminhos mais adequados para se ter acesso à captação imediata e corrente da informação desejada, pois a entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de um esquema básico, porém não aplicado com rigidez, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Nesse sentido, a partir das informações coletadas nas ementas e em contato com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, solicitamos que 16 professores da região da

Capital paulista e da Grande São Paulo nos concedessem entrevistas. Desses, apenas seis docentes efetivamente concordaram em participar como sujeitos da pesquisa. Um dos motivos alegados para recusa foram as aplicações de provas e o fechamento de notas semestrais, já que nossa pesquisa ocorreu em final de semestre.

Para interpretar os dados coletados, após as entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, na perspectiva de conseguir extrair os significados dos textos coletados, em consonância com o que determina Chizzotti (2008, p. 113):

[...] A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades, e a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

Bardin (2011, p. 125-132) aponta três fases da análise de conteúdo. A primeira, chamada de **pré-análise**, consiste em escolher os documentos que serão submetidos à análise, à formulação de hipóteses e objetivos e à elaboração de indicadores que darão sustentação à interpretação final. A segunda fase trata da **exploração do material** com o intuito de codificar e enumerar os dados coletados, definindo-os em categorias. A última fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, devendo o pesquisador, nesse momento, interpretar e apontar as inferências com base nas categorias apontadas na fase anterior. Segundo Franco (2008, p. 29-30), produzir inferência é *la raison d'être* da análise de conteúdo:

[...] É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem escrita (falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados.

Para alcançar os propósitos deste estudo, o texto está estruturado em três capítulos, além das Considerações Finais.

O primeiro capítulo analisa o contexto dos cursos de Pedagogia no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, com os dados quantitativos das instituições e cursos de Pedagogia, nas modalidades presenciais e a distância, e as questões que envolvem a carga horária e a presença ou não do componente Currículo.

O segundo capítulo faz uma reflexão sobre as concepções teóricas de currículo, em uma perspectiva histórica, social, política e cultural que fundamentaram nossa opção

metodológica e nos apoiaram na escolha dos instrumentos de pesquisa e na análise dos dados coletados.

O terceiro capítulo apresenta os dados coletados e procede à sua análise, tomando como base a “voz” dos professores que atuam na docência do componente Currículo.

Por derradeiro, no item Considerações Finais, reportamo-nos ao assunto abordado ao longo da pesquisa para lançar sobre ela nosso olhar crítico.

CAPÍTULO 1

CURSOS DE PEDAGOGIA: NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL, CARACTERÍSTICAS E INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRÍCULO EM SÃO PAULO

Neste capítulo, relatamos o atual contexto dos cursos de Pedagogia, considerando as novas diretrizes para esse curso, e apresentamos os dados da pesquisa realizada no *site* do Inep/MEC e do Enade de 2008.

1.1 Algumas considerações sobre a natureza do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia tem sido objeto de pesquisas e estudos, tanto no âmbito acadêmico como no das políticas públicas apontadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso (2006). Desde sua origem, em 1939, até a aprovação das recentes diretrizes, sua identidade provoca discussão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, definidas no artigo 4 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2006, indicam que compete à licenciatura em Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, como também para a área de serviços, apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Dermeval Saviani (2008, p. 50) afirma sobre o curso: “A parte comum do currículo deveria formar o generalista e a parte diversificada formar o especialista. [...] Isso resultou em descaracterização e esvaziamento ainda maior do curso”.

A formação de docentes para as séries iniciais esteve a cargo das Escolas Normais, desde sua implantação no final do século XIX até meados do século XX, ou

seja, até mesmo depois da regulamentação do curso de pedagogia, em 1939, que previa a formação de técnico em educação, em nível de bacharelado.

No final dos anos 1930, a partir das formações de bacharéis, acrescentava-se um ano para obtenção de licenciaturas, no esquema popularmente conhecido como 3+1: três anos de bacharelado e mais um ano para cursar as disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar). Esse modelo não enfatiza a formação teórico-pedagógica, razão pela qual era oferecida em apenas um ano; havia, portanto, maior preocupação com o conhecimento dos conteúdos que o professor iria ensinar.

O curso de Pedagogia surge no Brasil com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e Didática, considerada “seção especial”.

Nos anos 1960, o curso de Pedagogia, com o Parecer CFE nº 251/1962, passa a formar bacharéis e licenciados; e, ao mesmo tempo, o Parecer CFE nº 292/1962 regulamenta as demais licenciaturas. Ambos os pareceres são de autoria do então conselheiro Valnir Chagas, como aponta Pimenta (2006, p. 7): “O pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos ginásial e normal”.

Com a publicação de outro Parecer, o de nº 262/1969, é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, instituindo a formação de especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. “Neste último caso, teve o mérito de acentuar a dimensão pedagógico-escolar, pois o então curso de orientação educacional, após a graduação, apresentava forte tendência psicológica, confundindo-se com uma ‘psicopedagogia’” (PIMENTA, 2006, p. 8).

Para Dermeval Saviani (2008, p. 44-45), Valnir Chagas defendia a ideia de uma formação que abrangesse diferentes modalidades: “os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de curso de Pedagogia, que constará de uma parte comum e outra diversificada”.

Há, portanto, desde a regulamentação do curso de Pedagogia, dilemas e entraves pertinentes à formação docente, conforme adverte Diniz-Pereira (2006):

Separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas: o esquema “3+1” não estabelecia o mínimo de articulação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de conteúdo;

Bacharelado x Licenciatura: essa dicotomia se relaciona à duplicidade de objetivos dos cursos: formar pesquisadores e professores. Autores acusam uma valorização das atividades de pesquisa em relação ao ensino e, conseqüentemente, a sobreposição do Bacharelado em detrimento da Licenciatura. Tal dicotomia é um reflexo da separação entre ensino e pesquisa no meio acadêmico;

Desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática: a separação entre teoria e prática talvez seja a causa dessa desarticulação. Este fenômeno pode ser justificado, segundo alguns autores, pela pouca (ou nenhuma vivência) dos docentes universitários com a realidade dos sistemas de ensino, nos quais atuarão os futuros educadores e pela forma equivocada com os estágios têm se configurado nos cursos de formação docente, ou seja, com a aplicação da teoria.

Após a aprovação da Lei nº 5692/7191, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, o Conselho Federal de Educação (CFE) desencadeia ações com o propósito de normatizar a formação de professores e especialistas de educação previstas pela nova legislação. Segundo Brzezinski (1996), no período de 1973-1976 foram encaminhados ao CFE estudos e documentos definindo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no País, visando à operacionalização e integração entre diferentes áreas de formação do professor e especialista em educação.

O MEC, em 1977, considerando as críticas das instâncias formadoras, nomeia comissões de especialistas em educação, com a finalidade de envolver as universidades nas discussões acerca do tema. Conforme Brzezinski (1996), nesse período foram desenvolvidas pesquisas, encontros e seminários com o intuito de levantar e diagnosticar as condições da realidade da área de formação de professores no Brasil. Essa iniciativa desencadeou uma série de sete seminários regionais para discussões acerca do curso de Pedagogia e das licenciaturas. A esse respeito, Coimbra (2007) relata que:

Coincidindo com o início do movimento de abertura política no Brasil, que até então estava sob o regime militar, esse momento significou, além da liberdade para que se pensasse em novas questões, a oportunidade para que se manifestasse o descontentamento dos docentes universitários em relação às decisões dos órgãos oficiais no que se refere à formação do professor. (COIMBRA, 2007, p. 28)

Pari passu a esse movimento, setores progressistas da educação brasileira iniciam ações visando interferir nas decisões do CFE atinentes à formação do professor, conforme podemos verificar no excerto do documento Anfope (1998) apresentado a seguir:

O movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade. Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, é criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado para mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde 1975, com os Pareceres do Prof. Valnir Chagas, estava colocado em debate em nível nacional⁴. O Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando os educadores a nível nacional nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado a partir das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a “necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades. Em 1983 foi criada a CONARCFE (Comissão Nacional pela Formação dos Educadores) da qual se originou a ANFOPE, em 1990.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases), em dezembro de 1996, surgem outros embates acerca do curso de Pedagogia, pois a legislação estabelece e impulsiona uma série de mudanças relativas à formação de docentes, ao prever que os professores da educação básica devem ter ensino superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste, bem como para as instituições e para os cursos de formação de professores, conforme disposição do artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa exigência gera uma grande procura, dos professores das séries iniciais, pela formação em cursos superiores, mesmo por aqueles já em exercício, em especial pela interpretação do artigo 87, § 4º, que determinava a admissão somente de professores

⁴ Os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Anfope de 1992, 1994 e 1996 recuperam com detalhes essa trajetória.

habilitados em nível superior e não mencionava o direito adquirido de quem já lecionava.

A LDB nº 9.394/1996, no artigo 63, determina novas atribuições aos Institutos Superiores de Educação (ISEs):

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Para Oliveira (2010, p. 241), a promulgação dessa lei propiciou o surgimento de inúmeros institutos e programas de formação de professores que, “Após a promulgação da lei, contou com uma considerável clientela que, ignorando a condição de direito adquirido já previsto pela Constituição federal de 1988 acreditava na perda do direito de lecionar, caso não fizesse o curso superior”.

A criação dos ISEs, a partir do Parecer nº 115/1999, é um dos aspectos mais criticados nessa legislação, em particular pelo fato dessa medida ter estimulado a abertura de novos cursos no âmbito privado, conforme alerta Freitas (2002, p. 147):

[...] Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros de magistério.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo CNE, porém, mesmo com orientações mais integradoras, há uma predominância dos modelos consagrados. É o que destaca Gatti (2010, p. 1.357):

[...] Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para formação

pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

No âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia, somente quatro anos depois foi aprovada a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para esses cursos, estabelecendo-os como licenciatura e atribuindo-os como formação inicial para exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como podemos perceber pela amplitude das áreas de atuação, essa licenciatura passa a ter amplas atribuições. Dessa forma, é possível notar, também, a partir das orientações da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que a proposta curricular é bastante complexa e há uma dispersão nos conteúdos, uma vez que se propõe a articulação de conhecimentos de várias áreas de conhecimentos que se impõe em função da carga horária do curso de graduação – em média 3.200 horas, conforme especificado no artigo 2º:

O curso de pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Gatti (2010, p. 1.358) salienta que:

[..] Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. [...] De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para educação básica é feita, em todas as licenciaturas, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Há uma série de tensões em torno do desenvolvimento curricular desses cursos que ainda não foram bem equacionadas ao longo dos últimos anos. “O que se verifica é

que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” (GATTI, 2010, p. 1.361).

1.2 Os cursos de Pedagogia no Brasil

A pesquisa realizada no *site* do Ministério da Educação (Inep/MEC) – <http://emec.mec.gov.br/> –, no período de junho a novembro de 2011, apontou a existência, no Brasil, de um total de 1.448 instituições de ensino e 1.522 cursos; destes, 1.040 são presenciais e 482 na modalidade a distância. Na região Sudeste concentra-se o maior número (601) de cursos.

Observamos maior concentração dos cursos de Pedagogia na Região Sudeste brasileira (42%), seguida das regiões Nordeste (21%) e Sul (15%).

Quadro 1.1 – Instituições de Ensino por região no Brasil, segundo dados da pesquisa Inep/MEC

Regiões	Frequência	%
Sudeste	601	41%
Nordeste	301	21%
Sul	214	15%
Norte	160	11%
Centro-Oeste	172	12%
Total Brasil	1.448	100%

Fonte: Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2011.

Os maiores índices de ofertas de cursos de Pedagogia são apresentados nos Estados de São Paulo 21% e Minas Gerais 11% (Quadro 1.2). Há menor incidência nos Estados das regiões Norte e Nordeste, como Sergipe, Rio Grande do Norte, Amapá, Acre e Roraima, o que corresponde a 1% em cada um.

Quadro 1.2 – Cursos de Pedagogia por Estado, segundo dados da pesquisa Inep/MEC

Estados	Instituições	%
Rio Grande do Sul	57	4%
Santa Catarina	50	3%
Paraná	107	7%
São Paulo	305	21%
Rio de Janeiro	80	6%
Espírito Santo	59	4%
Minas Gerais	157	11%
Mato Grosso do Sul	37	3%
Goiás	49	3%
Bahia	86	6%
Sergipe	20	1%
Alagoas	25	2%
Paraíba	22	2%
Pernambuco	46	3%
Rio Grande do Norte	21	1%
Ceará	25	2%
Piauí	24	2%
Maranhão	32	2%
Tocantins	28	2%
Mato Grosso	43	3%
Amapá	14	1%
Pará	35	2%
Rondônia	31	2%
Amazonas	24	2%
Acre	14	1%
Roraima	14	1%
Distrito Federal	43	3%
Total BRASIL	1.448	100%

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

Com base nos dados coletados, foi-nos possível verificar que na Região Nordeste a modalidade a distância representa 54% do total dos cursos de Pedagogia; na Região Nordeste, 46%; e na Centro-Oeste, 42% (Quadro 1.3).

Quadro 1.3 – Cursos de Pedagogia por modalidades, segundo dados da pesquisa Inep/MEC

Regiões	No. Instituições	Presencial	%	A Distância	%	Total
Sudeste	601	523	83%	109	17%	632
Nordeste	301	167	54%	145	46%	312
Sul	214	169	72%	64	28%	233
Norte	160	76	46%	88	54%	164
Centro-Oeste	172	105	58%	76	42%	181
Total BRASIL	1.448	1.040	-	482	-	1.522

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

A pesquisa realizada nos anos 2006 e 2008 por Yoshie Leite e Vanda Lima, nos *sites* do Inep/MEC, constatou que nesse período 97,5% dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 2006, foram realizados na modalidade de ensino presencial e apenas 2,5% na modalidade a distância.

Em específico na Região Sudeste, havia, em 2006, 97,2% dos cursos de Pedagogia com modalidade de ensino presencial, e, em 2008, esse índice passou para 96%. “Quanto à modalidade de ensino a distância, 2006, eram 2,8% dos cursos e em, 2008, 4%, notando-se assim um pequeno aumento das instituições que utilizavam esse modelo” (LEITE; LIMA, 2010, p. 85/86).

Esse, porém, não foi o quadro observado nos cursos de Pedagogia em 2011. Na Região Sudeste, esse índice aumentou para 17% e, em regiões como Norte, os cursos da modalidade a distância representam mais da metade da oferta (54%). Vejamos, a seguir, os dados por Estado (Quadro 1.4).

Quadro 1.4 – Cursos de Pedagogia por modalidade / detalhado por Estado, segundo dados da pesquisa Inep/MEC

Estados	Nº de Instituições	Presencial	A Distância	Total
Rio Grande do Sul	57	44	19	63
Santa Catarina	50	34	20	54
Paraná	107	91	25	116
São Paulo	305	289	33	322
Rio de Janeiro	80	61	22	83
Espírito Santo	59	39	21	60
Minas Gerais	157	134	33	167
Mato Grosso do Sul	37	21	20	41
Goiás	49	30	19	49
Bahia	86	61	26	87
Sergipe	20	8	13	21
Alagoas	25	11	15	26
Paraíba	22	7	16	23
Pernambuco	46	31	16	47
Rio Grande do Norte	21	8	13	21
Ceará	25	11	15	26
Piauí	24	13	12	25
Maranhão	32	17	19	36
Tocantins	28	13	15	28
Mato Grosso	43	26	19	45
Amapá	14	5	9	14
Pará	35	17	19	36
Rondônia	31	17	15	32
Amazonas	24	15	10	25
Acre	14	3	11	14
Roraima	14	6	9	15
Distrito Federal	43	28	18	46
Total BRASIL	1.448	1.040	482	1.522

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

Ainda, o gráfico da Figura 1.1, a seguir, apresenta o números de instituições por modalidade – presencial e a distância.

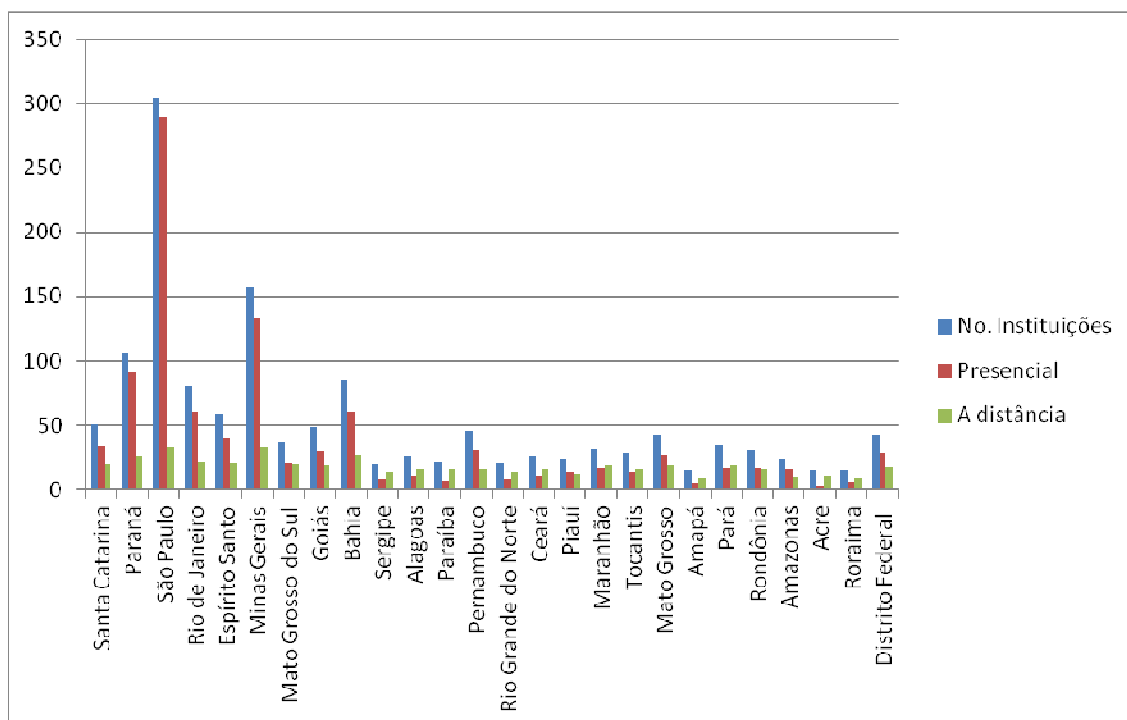


Figura 1.1 – Modalidades dos Cursos de Pedagogia por Estado.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

1.3 Escolhas no caminho da pesquisa

A partir da constatação, apontada pelo Inep/MEC, de que há uma concentração dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, passamos a uma nova etapa da pesquisa, em que foram utilizadas as informações disponibilizadas pelo Enade⁵ de 2008 para averiguar as avaliações dos cursos. Os dados exibidos no Quadro 1.5 indicam que, do total de 267 cursos avaliados, um expressivo número de instituições com nota 3, ou seja, 110 cursos, o que representa 41% do total de cursos avaliados, seguidos de 62 sem conceito (23%), 51 com nota 4 (19%), 34 com nota 2 (13%) e 10 com notas 1 e 5 (4%).

⁵ Conforme publicado no *site* da instituição do Governo – <http://portal.inep.gov.br/enade> –, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação no tocante aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Quadro 1.5 – Notas do Enade 2008 (São Paulo)

Cursos Pedagogia – São Paulo		
Nota	Número de cursos	%
SC (sem conceito)	62	23%
1	3	1%
2	34	13%
3	110	41%
4	51	19%
5	7	3%
Total Cursos	267	100%

Fonte: Inep/Enade 2008.

Nosso estudo direcionou-se, após essa descoberta, para os cursos em São Paulo, com nota 3, que representam 41% do total – a maior parte dos cursos de Pedagogia. Trabalhamos, portanto, com 110 cursos e os categorizamos segundo a natureza e o tipo de instituição. Verificamos que, em relação à natureza, a maioria das instituições caracteriza-se como privadas (106), exceto quatro instituições públicas (duas universidades e duas faculdades). Quanto ao tipo de instituição, há uma predominância de faculdades (57), seguidas de universidade (25) e centro universitário (19), como podemos ver no Quadro 1.6, a seguir.

Quadro 1.6 – Tipo e natureza das instituições

Tipo/Natureza	Universidade	Centro Universitário	Faculdades	ISE	TOTAL
Privada	23	19	55	9	106
Pública (Municipal/Estadual)	2	0	2	0	4
Total	25	19	57	9	110

Fonte: Dados coletados no Enade/2008.

1.4 A presença do componente currículo

A partir desses dados, foi feito o levantamento posterior das informações nos *sites* das instituições educacionais que abrigavam os cursos de Pedagogia. A intenção, nessa etapa da pesquisa, foi verificar a presença ou não do componente Currículo. Para tanto, examinamos a grade curricular e a carga horária do componente, bem como verificamos a identificação do corpo docente. As informações levantadas são exibidas no Quadro 1.7, a seguir.

Quadro 1.7 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo – Pedagogia, nota 3/Enade

Informações no site sobre componente curricular	Número de cursos
Sim há “algum” componente currículo	65
Não	21
Não há dados disponíveis no <i>site</i>	24
TOTAL DE CURSOS	110

Fonte: Informações disponíveis nos *sites* das instituições pesquisadas. Acesso em: out.-dez. 2011.

As nomenclaturas das disciplinas que apontam para a presença do componente Currículo são variadas, porém, são mais frequentes as nomenclaturas “Currículos e Programas e Currículos e Programas I/Currículos e Programa II”, que constam em 27 grades curriculares do total das 65 pesquisadas (Quadro 1.8).

Quadro 1.8 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo (total 65)

Nomenclaturas das Disciplinas - Componente Currículo	Incidência
Currículo e Organização do Conhecimento	1
Currículos e Programas I e Currículos e Programas II	6
Currículos e Programas	21
Currículo e Cultura	1
Didática e Currículo	1
Escola e Currículo	2
Escola, Currículo e Sociedade	1
Educação Infantil: Currículo	1
Currículos e Proposta na Educação Infantil	1
Currículo e Projeto Pedagógico	3
Concepção de Currículo na Educação Básica	1
Currículo e Escola I e Currículo e Escola II	1
Currículo e Propostas Pedagógicas	1
Currículo e Desafios / As Diretrizes Curriculares, PCNs e os Projetos / Currículo e Cultura	1
Currículo e Avaliação Educacional	1
Gestão, Avaliação Curricular e Planejamento	1
Currículo e Educação Básica	1
Teoria e Prática do Currículo I e Teoria e Prática do Currículo II	1
Currículo Teoria e Prática	2
Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (I e II)	1
Planejamento Curricular	1
Currículo Escolar e Atuação Multidisciplinar	1
Currículo, Cultura e Educação	1
Currículo e Conhecimento Escolar	2
Elaboração Curricular	1

Continua

Continuação

Nomenclaturas das Disciplinas - Componente Currículo	Incidência
Teorias e Práticas Curriculares I e Teorias e Práticas Curriculares II	1
Currículos e Conhecimento Escolar I e Currículos e Conhecimento Escola II	1
Currículos: Concepção e Construção	1
Currículo e Organização do Trabalho Escolar	1
Currículo e Produção de Conhecimento	1
Avaliação e Currículo na Educação Básica	1
Currículo e Conhecimento Escolar / Currículo e Programas da Educação Infantil / Currículo e Programas do Fundamental I	1
Parâmetros Curriculares Nacionais e Referências Curriculares Nacionais, Projeto Pedagógico, Planos: Ensino.	1
Programas Curriculares para a Educação Infantil / Programas Curriculares para EF	1
Currículo e Aprendizagens	1

Fonte: Informações disponíveis nos *sites* das instituições pesquisadas. Acesso em: ago.-dez. 2011.

Moreira (1990, p. 70/71) registra que a disciplina “currículos e programas”, introduzida na universidade brasileira, remonta aos anos de 1970, no contexto do golpe militar de 1964, em que vários acordos foram assinados com os Estados Unidos para a modernização e a racionalização do País. Essa política supranacional teve grande influência no campo da educação, o que nos remete à concepção tecnicista de currículo.

1.5 A localização na grade curricular e a carga horária

A observação das grades curriculares dos cursos de Pedagogia permite-nos verificar que o componente Currículo se desenvolve com maior predominância no quinto semestre, ou seja, no início do terceiro ano da graduação (Figura 1.2). Há, entretanto, cargas horárias variadas, que compreendem entre 30 e 80 horas/semestrais, conforme demonstra a Figura 1.3.

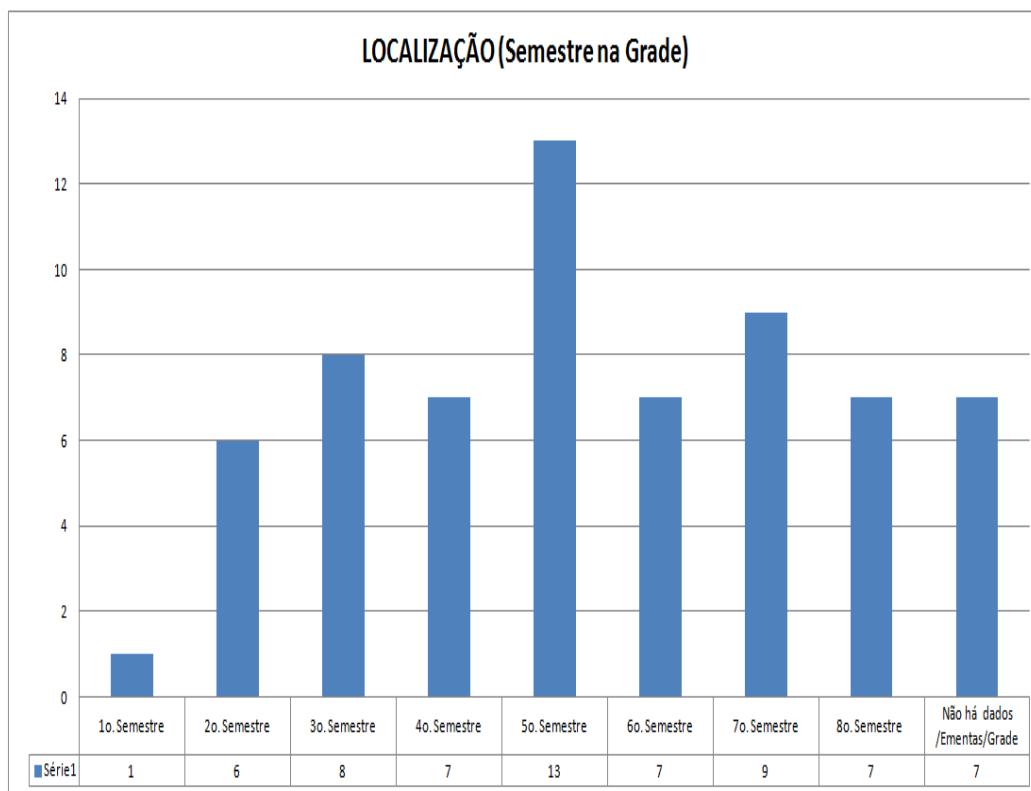


Figura 1.2 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo/localização na grade curricular (total: 65).

Fonte: Informações disponíveis nos *sites* das instituições pesquisadas. Acesso em: out.-dez. 2011.

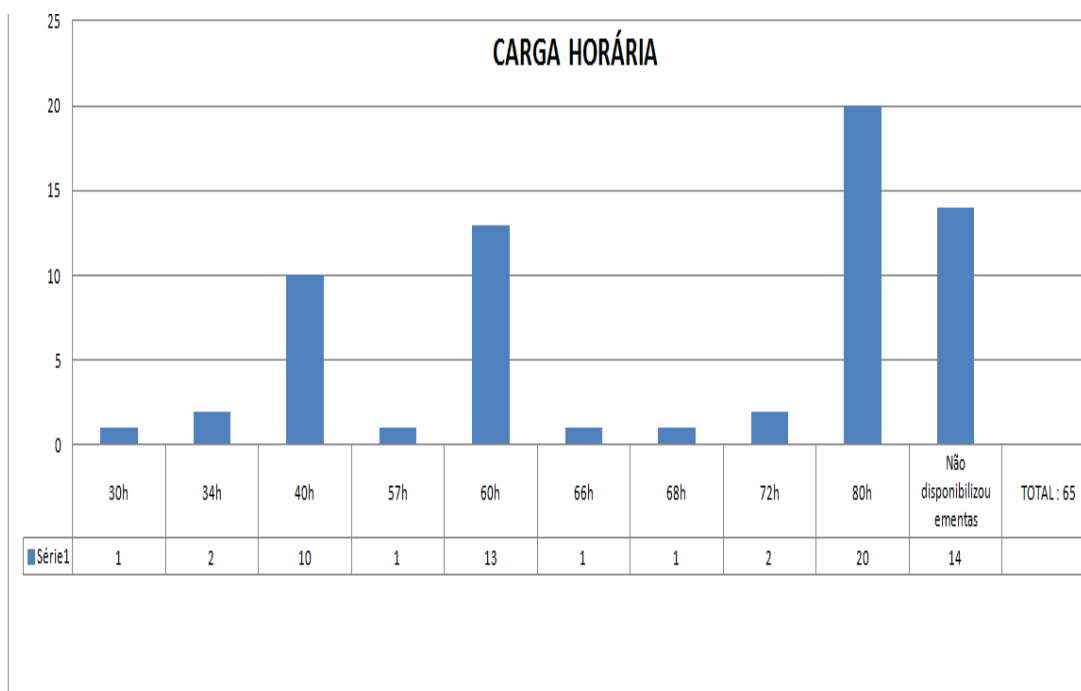


Figura 1.3 – Pesquisa nas grades curriculares sobre componente currículo/carga horária (total: 65).

Fonte: Informações disponíveis nos *sites* das instituições pesquisadas. Acesso em: out.-dez. 2011.

Outro dado relevante diz respeito ao fato de que em 10 instituições pesquisadas há a presença do componente em dois ou três momentos do desenvolvimento do curso (Quadro 1.9).

Quadro 1.9 – Componente currículo *versus* localização nas grades

Instituição	Disciplina	Carga Horária	Semestre
Mackenzie	Currículo e Organização do Conhecimento (Matutino)	60h	4 ^o
	Currículos e Programas (Vespertino)	60h	6 ^o
	Currículo e Organização do Conhecimento (Noturno)	60h	4 ^o
Centro Universitário Claretiano	Currículos e Programas I	60h	4 ^o
	Currículos e Programas II	30h	6 ^o
Universidade Cruzeiro do Sul	Educação Infantil: Currículo	80h	2 ^o
	Escola, Currículo e Sociedade	40h	5 ^o
Faculdade de Educação de Guaratinguetá	Currículos e Programas I	40h	6 ^o
	Currículos e Programas II	40h	7 ^o
Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)	Currículos e Programas I	75h	3 ^o
	Currículos e Programas II	45h	4 ^o
Centro Universitário Salesiano	Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico I	80h	6 ^o
	Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico II	80h	8 ^o
Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior	Teoria e Práticas Curriculares I	40h	5 ^o
	Teoria e Práticas Curriculares II	80h	6 ^o

Continua

Continuação

Instituição	Disciplina	Carga Horária	Semestre
Faculdade de Arujá	Currículo e Conhecimento Escolar	40h	3 ^o
	Currículo e Programas de Educação Infantil	40h	5 ^o
	Currículo e Programas do Ensino Fundamental	40h	7 ^o
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos (FEOB)	Currículos e Programas I	80h	5 ^o
	Currículos e Programas II	80h	6 ^o
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba	Programas Curriculares para a Educação Infantil	40h	3 ^o
	Programas Curriculares para os Anos Iniciais do EF	40h	4 ^o

Fonte: Informações disponíveis nos *sites*/ementas das instituições pesquisadas.

Essa constatação, pressupostamente, nos remete à importância dada por essas instituições ao componente Currículo para a formação dos futuros pedagogos, uma vez que destinam maior carga horária ao longo da graduação para esse componente curricular. Entretanto, não desconsideramos que outras variáveis poderão ter determinado a maior carga horária; assim, o dado não é conclusivo. Se considerarmos a complexidade curricular exigida do Curso de Pedagogia em face do tempo da graduação e da carga horária (em média 3.200 horas), esse aspecto tem relevância.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E LEGISLAÇÃO CURRICULAR EM VIGOR

Neste capítulo, apresentamos uma breve reflexão sobre os processos históricos e respectivas abordagens teóricas que envolveram a construção do campo do currículo, com o propósito de apontar as relações entre as concepções de currículo e as legislações educacionais no nível federal que tratam da questão.

As preocupações em torno do currículo e as atividades educacionais são antigas. Hamilton (1992) informa que há uma escassez de discussões acerca da origem do termo *curriculum*, e em seus estudos toma como referência os registros de duas Universidades: Leiden (1582) e Oxford English Dictionary (1633). “A conexão mais óbvia entre essas duas instituições é que, durante o século XVI, ambas foram fortemente influenciadas por ideias calvinistas” (HAMILTON, 1992, p. 42). O autor descreve:

[...] porque a teoria educacional calvinista adotou uma palavra latina que significa “corrida” ou “pista de corrida”? Mais especificamente, que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo “*curriculum*”? A resposta à última questão é sugerida pelos usos originais de *curriculum*. [...] “*Curriculum*” referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. (HAMILTON, 1992, p. 42)

Nesse sentido, o termo *curriculum*, no século XVI, tinha uma relação com um conjunto de estudos a ser seguido por um estudante e não necessariamente com diferentes elementos que compõem um curso educacional. O autor sugere que a emergência do *curriculum* traz a concepção de maior controle tanto do ensino como também das aprendizagens.

Goodson (1995), por sua vez, retrata o currículo escolar enquanto uma “invenção de tradição”, indicando-nos que esse termo se relaciona com aquele utilizado

por Hobsbawn (apud GOODSON, 1995, p. 27) como “tradição inventada”, definindo da seguinte forma:

[...] **Tradição inventada** significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (grifo nosso)

O tema currículo sempre despertou interesse de todos aqueles que procuraram compreender as dimensões do processo educativo escolar, antes mesmo de constituir-se como objeto de estudo e área do conhecimento.

O surgimento do campo currículo está associado ao contexto sociopolítico e econômico americano, que após a guerra civil ou Guerra de Secessão (1860-1865) passou a ser dominado pelo capital industrial, que demandava mudanças nos sistemas de produção e, por consequência, afetava as expectativas em face da formação de novas gerações de trabalhadores. Além das transformações econômicas, sociais e culturais presentes nesse período, havia também as implicações dos processos de urbanização que solicitaram crescente massificação da escolarização.

Nesse panorama, a escola passa a ter papel preponderante na medida em que se torna fundamental à manutenção dos valores considerados importantes para essa sociedade, pautada em práticas e valores do mundo industrial, como sustenta Moreira (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 10):

[...] Na escola considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

Para tratar desse contexto histórico e de suas respectivas teorias relacionadas ao campo do currículo, apoiamo-nos em autores como Abramowicz (2006), Apple (2006), Chizzotti (2008), Chizzotti e Ponce (2011), Goodson (1995), Hamilton (1992), Moreira (1990), Moreira e Silva (2009), Ponce (2006; 2009), Silva (2003), entre outros. A escolha desses autores sustenta-se pelo fato deles contribuírem para uma reflexão crítica

acerca do tema, embora tenhamos a clareza que a síntese apresentada não dará conta de uma reflexão aprofundada que trate de todos os aspectos de um campo dinâmico como o do currículo. Pretendemos, portanto, com este estudo, contribuir com os debates e possibilitar novas discussões acerca do nosso objeto de pesquisa.

2.1 Breve histórico do campo currículo e suas respectivas teorias

As primeiras concepções de currículo apontadas por teóricos precursores do campo estão ligadas às preocupações com os processos de racionalização, sistematização, desenvolvimento e testagem, em uma perspectiva da área da administração escolar, ligadas, portanto, a uma visão prática e organizacional do currículo. Uma das referências dessa linha encontra-se presente no livro de Bobbitt (1918), *The curriculum*. Nessa obra, a inspiração teórica era a administração científica, relacionada com a teoria de Taylor, cujo discurso curricular seguia a mesma concepção de um produto fabril, com a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados capazes de serem precisamente mensurados. Silva (2003, p. 23) esclarece que:

[...] O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era eficiência. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por *Frederick Taylor* [...]. (grifo do original)

A orientação dada por Bobbitt iria se constituir em uma das vertentes dominantes da educação estadunidense. Durante décadas, o currículo foi visto com enfoque tecnicista, em que prevalecia uma visão técnico-linear, ligada, sobretudo, à administração escolar, em uma perspectiva de racionalização dos resultados educacionais. Essa influência deve-se, provavelmente, ao fato de sua proposta permitir à educação tornar-se científica. Conforme registra Silva (2003, p. 23/24):

[...] Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem

desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Apesar das fortes influências desses estudos no campo do currículo, não se deve entender que havia somente essa visão mais conservadora. Há outras correntes mais progressistas em relação a esse campo, como a de John Dewey, que antes de Bobbitt, em 1902, escreveu *The child and curriculum*. Nessa obra, Dewey já demonstrava preocupação com a construção da democracia e com a construção da escola como um espaço de vivência e prática de princípios democráticos.

Moreira (1990) vê na proposta de Dewey a existência de uma dualidade, pois, ao mesmo tempo em que apontava para esses princípios de educação dialógica e de compreensão, também vislumbrava interesse em controle e normalização quando propunha para a educação a “construção de um ambiente instrucional, científico, simplificado, ordenado, equilibrado e purificado dos males sociais” (MOREIRA, 1990, p. 48).

O autor assinala que “havia duas grandes tendências nos primeiros estudos e propostas; uma mais voltada para os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 11).

Essas duas concepções, apesar de apresentarem respostas diferentes às questões sociais, políticas e econômicas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. Conforme Silva (2003), a concepção que teve mais influência no campo do currículo foi a de Bobbitt e se consolidou definitivamente em 1949, com a publicação do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, de autoria de Ralph Tyler. Esses paradigmas dominaram o campo do currículo nos Estados Unidos e influenciaram diversos países, incluindo o Brasil, ao longo de quatro décadas.

Outro estudioso também exerce influência nesse período. Trata-se de Harold Rugg, com a obra *The child centered school*, na qual descreve a base histórica e contemporânea para a educação centrada na criança.

Em resumo, esses autores procuraram superar os problemas encontrados nas concepções mais tradicionais do currículo, incorporando contribuições, com ênfase em aspectos de cunho social e cultural.

As teorias tradicionais se posicionavam como neutras, na perspectiva de currículo que envolvesse arranjos sistemáticos de um conjunto de disciplinas, matérias e conteúdos. Essa vertente privilegiava o planejamento, com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação, sendo, portanto, uma vertente ligada às concepções apontadas por Bobbitt, conforme salientamos anteriormente, em um contexto social, cultural e econômico cujos processos de industrialização e urbanização estavam em pleno desenvolvimento. A esse propósito, Silva (2003, p. 22) registra:

[...] Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de migração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

O currículo é visto pelo viés técnico em que a ênfase recai nos aspectos pedagógicos relacionados à organização dos conteúdos, como também das abordagens sobre aprendizagem. Prevalece uma visão do currículo neutro, científico, em que era “natural” a predominância dos conhecimentos dominantes.

Podemos afirmar, a esse respeito, que as teorias tradicionais se relacionavam com a manutenção do *status quo*, preocupavam-se com questões técnicas e com o “o quê” e o “como” ensinar, elaborando e organizando os currículos com base nessas premissas.

Durante a década de 1970 surgem as teorias críticas, em meio aos movimentos sociais e políticos que implicaram mudanças profundas em todo o mundo, como uma reação à concepção tradicional, de ênfase tecnicista, burocrática e administrativa. As novas teorias propunham uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, na medida em que se preocupavam em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que significava o currículo em sua totalidade, desde a sua concepção até as implicações na construção das identidades individuais e sociais, ampliando a análise

para uma perspectiva sociológica, econômica e, portanto, conectadas com as relações de poder. Moreira e Silva (2009) sintetizam nas seguintes palavras:

[...] A teoria curricular não pode mais depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 21)

Nesse período, surgiram alguns autores questionando e denunciando o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. As bases para essas críticas e reflexões apoiavam-se nas teorias sociais desenvolvidas em particular na Europa, que envolveram várias pessoas e movimentos iniciados em seus próprios países, como por exemplo, o movimento de reconceptualização; a nova sociologia da educação, da literatura inglesa, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young; como também as influências da obra do educador brasileiro Paulo Freire.

Da mesma forma, tiveram influência os franceses com os ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Moreira relata que, em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, em Nova York, iniciando uma série de tentativas de reconceituação do campo: “Haviam divergências entre eles, porém todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 14).

A partir desse período, duas grandes correntes desenvolveram-se como resultado dessa conferência: uma associada às universidades de Winconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos são Michel Apple e Henry Giroux; e outra associada à tradição humanista e hermenêutica, presente na Universidade de Ohio, tendo como representante William Pinar.

Os reconceitualistas de orientação neomarxista foram os precursores, nos Estados Unidos, da sociologia do currículo, direcionada ao exame das relações entre

currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, com vistas a observar e refletir sobre para “quem” o currículo trabalha e “como” fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos, conforme assinala Moreira (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 16):

Na perspectiva da sociologia do currículo estão postas as questões de como o currículo, seja no formal, em ação ou no oculto, contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, identificando as resistências e contradições presentes no processo, buscando formas de desenvolvimento de potencial libertador.

Pari passu a esse movimento dos sociólogos estadunidenses, os britânicos, sob a liderança de Michael Young, criaram as bases para a matriz da Nova Sociologia da Educação (NSE), concebendo uma sociologia do currículo.

Gimeno Sacristán (2000) considera Basil Bernstein um dos mais genuínos representantes dessa corrente sociológica. O autor adverte: “As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19).

De acordo com Silva (2003), Basil Bernstein elaborou sua teoria na linha sociológica e definiu que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia estabelece o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, o que conta como realização válida desse conhecimento.

No Brasil, Freire (2003) contribuiu com a reflexão ao tratar, nos princípios norteadores na Pedagogia do Oprimido, da importância da metodologia dialógica e do respeito ao saber popular nos processos de produção de conhecimento, de uma perspectiva emancipatória.

Freire (2003) propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, tomando o conhecimento como sempre intencionalizado. Para ele, não há neutralidade. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam:

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela

realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. (FREIRE, 2003, p. 37)

O ato pedagógico, de acordo com Freire (2003), só pode ser realizado de forma dialógica. O educador utiliza, em sua obra, a expressão **conteúdos programáticos**. Existe, no entanto, uma diferença em relação às teorias tradicionais, especialmente na forma como se constroem esses conteúdos, uma vez que são definidos em parceria com os educandos, com base na realidade em que eles vivem. Isso permite, portanto, que as experiências deles possam ser incorporadas, tornando o conhecimento significativo para quem aprende. Freire (2003), todavia, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar.

As teorias de currículo – das tradicionais às pós-críticas –, ao deslocarem suas ênfases, permitem-nos observar a educação de diferentes perspectivas. Na tradicional, há uma preocupação com os conceitos pedagógicos – o que fazer e como fazer; na crítica, os conceitos de ideologia nos permitem ver a escola para além do espaço da sala de aula; e na pós-crítica, que teoricamente supera as teorias críticas, observamos que o currículo se encontra imbricado nas relações para além de questões econômicas e de poder, incluindo preocupações da homogeneização cultural e envolvendo aspectos do multiculturalismo e formas de diversidade como raça, gênero, etnia e sexualidade.

Nesse aspecto, as teorias críticas e pós-críticas dirigiram-se para o “por quê”. “Por que esse conhecimento e não outro?” “Por que privilegiar um tipo de identidade e não outro?” Esse tipo de visão envolve conexões entre saber, identidade e poder, perspectiva que implica não somente o desenvolvimento e avaliação de técnicas de como fazer o currículo, mas também o estabelecimento de conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

2.2 Marcos das concepções de currículo e contexto brasileiro

Para Moreira (1990, p. 72/73), o campo de estudos em currículo no Brasil pode estar relacionado aos anos entre 1920 e 1930, quando estavam em curso importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Embora ainda não difundida uma proposta sistemática, houve, nessa época, uma ênfase na elaboração de

metodologias que se configuraram nas primeiras diretrizes curriculares do País. O autor descreve:

É nítido o caráter caótico e contraditório da década, caracterizada por tentativas de mudança da estrutura do poder, redefinição das funções do Estado, estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e reorganização da educação. (MOREIRA, 1990, p. 73)

Com o declínio da sociedade agrária, das oligarquias cafeeiras e com a ascensão da sociedade urbano-industrial, surge, nos anos de 1920, um novo contexto em que a educação passa a ser um meio de ascensão social, ao mesmo tempo em que a expansão industrial exige maior qualificação da mão de obra. Nesse período, com a expansão das camadas médias e a emergência da burguesia industrial dá-se o aumento da demanda por educação pública. Segundo Carvalho (2006, p. 32):

Esse cenário intensificou o que se pode chamar de uma pressão à política educacional do país. De um lado, estava a elite interessada na garantia da organização do ensino superior e, de outro, os educadores conhecidos como pioneiros, reunidos num movimento coletivo de entusiasmo pela educação ou otimismo pedagógico, com base nas formulações pedagógicas escolanovistas, defendendo a necessidade de pensar o ensino popular. Os pioneiros propunham a instituição de um sistema nacional para educação, articulando desde o ensino primário ao superior.

Moreira (1990) relata ainda que, nesse período, os pioneiros realizaram reformas educacionais em diferentes Estados, como São Paulo, em que Antonio de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo tornando obrigatório para todos dois anos de escolarização no nível primário; Bahia, com Anísio Teixeira; Minas Gerais, com Francisco Campos e Mário Casassanta; e Distrito Federal, com Fernando de Azevedo. Apesar desse movimento, Moreira sustenta que a maior contribuição se limitou à elaboração de novas metodologias e técnicas:

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional [...] Apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambiguidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as ideias liberais e dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e europeias. (MOREIRA, 1990, p. 77)

De 1940 a 1960, é possível notar algumas iniciativas atinentes à formação e pesquisas na área de currículo. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep), considerado um espaço de estudos sistemáticos em currículo, e em 1956, como resultado de acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, foi implantado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que tinha, entre outras funções, a de formação e treinamento para professores do ensino primário e magistério em currículo. Moreira (1990, p. 92) descreve:

[...] o departamento de currículo e supervisão era responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos Estados. Dentre as disciplinas oferecidas pelo departamento, currículo na escola elementar tinha o propósito ajudar o aluno a compreender o papel do currículo como instrumento de educação da criança.

Nesse sentido, observamos que o enfoque dado era de instrumentalizar bem o supervisor para que ele pudesse ajudar o professor a controlar o processo curricular e, portanto, “a preocupação com métodos, técnicas, recursos e habilidades é, assim compreensível” (MOREIRA, 1990, p. 93).

É nesse cenário que as discussões sobre currículo se estabelecem e se acentuam com o golpe militar de 1964, momento em que o Brasil passa por profundas transformações no panorama político, econômico, ideológico e educacional. A esse respeito, MOREIRA (1990, p. 70/71) pondera:

As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores. [...] A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

Apesar desse panorama, o autor enfatiza que devemos nos aprofundar na análise do motivo pelo qual esse campo emergente, na época, sofria influências de ideias tanto tecnicistas como progressivistas. “Tais teorias interagiram com o núcleo epistemológico também progressista, das tradições curriculares que existiam no país” (MOREIRA, 1990, p. 71).

Com a abertura política, em 1984, surgem novas perspectivas para os estudos curriculares, em que as discussões apontam para a denúncia dos modelos curriculares tecnicistas, destacando-se estudos dos pesquisadores Ana Maria Saul, Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira, que a partir desse período (1980) passam a publicar e traduzir obras com análises do campo do currículo.

No Brasil, apesar dos avanços em alguns momentos e de recuos em outros tantos, podemos considerar que a teoria tradicional teve grande influência na construção do modelo curricular e, conseqüentemente, no modelo adotado de escolarização do início do século XX. Carvalho (2006, p. 46) sintetiza esse período:

[...] As teorias tradicionais dissimularam a reprodução social e serviram aos privilégios das classes elitistas. Pode-se dizer que o currículo, nesse período, buscou por meio da organização de seus programas e conteúdos, veicular de forma homogênea a cultura dominante.

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais e o papel ideológico do currículo estão presentes no pensamento de Michael Apple. Esse autor se aproveitou das bases críticas à educação liberal nos trabalhos de Althusser e de Bourdieu, assim como de outras tradições da teorização social mais ampla, como Raymond Williams, por exemplo, para elaborar uma crítica do currículo que se tornou muito influente até os dias atuais.

Apple (2006) aponta a existência de uma relação estrutural entre economia, educação e cultura, ou seja, há vínculos entre a reprodução cultural e a social. O estudioso, no entanto, ressalva que essa ligação não é simples e direta, pois o que ocorre na educação e no currículo não é um mero reflexo das práticas econômicas, mas, sim, “é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas” (APPLE, 2006, p. 38).

As preocupações e as indagações fazem Apple (2006) recorrer ao conceito de hegemonia, formulado por Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, em que se pressupõe que os grupos dominantes estão sempre em um esforço contínuo e permanente de convencimento ideológico, atingindo sua máxima eficiência quando as

ideias se tornam senso comum, naturalizando-se como conhecimento corporificado no currículo, como sustenta Silva (2003, p. 46):

[...] Na análise de Apple, a preocupação é com a validade epistemológica [...] A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

No âmbito do currículo, o que foi compreendido como cultura e como conteúdos significativos de ensino representa uma seleção, ou seja, foram tomados tão somente alguns “produtos” do conhecimento humano, para fazer parte do currículo escolar. Conforme reflexão de Ponce (2006, p. 4):

A concepção moderna de cultura não problematiza o seu significado vivo do processo de construção do mundo pelos homens, da mesma forma que não problematiza a seleção do que foi considerado legítimo para ser ensinado. A escolha do que será tomado como conhecimento significativo para ser ensinado é um pressuposto, está legitimado já que essa escolha foi feita pelos “melhores”, que escolheram “o melhor” da produção humana.

Um dos autores que se preocuparam com a problemática da cultura popular em conexão com a questão pedagógica e curricular foi Henry Giroux, que centrou sua crítica na racionalidade técnica e utilitária com o positivismo dominante nos currículos:

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e, no caso do currículo, do conhecimento. (SILVA, 2003, p. 51)

Silva (2003) assinala que dois sociólogos, Bourdieu e Passeron, desenvolveram um conceito cujo foco era a dinâmica da reprodução social centrada no processo de reprodução cultural. Ou seja, na visão de ambos os estudiosos, a transmissão da cultura dominante garante a sua hegemonia, na medida em que somente os valores culturais dessas classes são tidos como “valorosos”, ao passo que os costumes, hábitos e valores das classes subalternas são desprezados como valores culturais. Silva (2003) comunga do entendimento desses dois sociólogos, de que o currículo se baseia na cultura dominante, e as crianças das classes mais poderosas têm facilidade de compreensão dos códigos, uma vez que estiveram imersos neles. Crianças e jovens das classes

dominadas, no entanto, não tiveram acesso aos mesmos códigos, o que torna os conteúdos escolares alheios à vida deles. Isso dificulta que essas classes desprivilegiadas sejam bem-sucedidas na escola, restando-lhes muitas vezes o fracasso no percurso escolar.

De acordo com Silva (2003, p. 34):

[...] O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir cultura dominante como sendo a cultura. [...] Para que essa definição alcance sua eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária da cultura. [...] Há, portanto, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural.

Na tradição crítica, o campo cultural na relação entre cultura e educação/currículo é visto como um terreno contestado, afastando-se da visão mais tradicionalista de enxergar a cultura como algo inerte e estático, em que os valores são transmitidos de modo não problemático para as novas gerações, de forma homogênea e unitária. Segundo Moreira e Silva (2009), esse entendimento traz uma nova perspectiva para a cultura, no que diz respeito a se tratar de um terreno ativo, em um processo que envolve criação e produção de cultura. O currículo passa a ser um espaço de produção e de política cultural, e os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

A noção central, neste caso, é a dimensão das relações de poder existentes no campo educação/currículo, ou seja, não há como dissociá-los da dimensão política. Na visão crítica, o poder se dá por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais, seja em termos de classe, etnia ou gênero. Se considerarmos que o currículo expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem, poderemos concluir que o currículo oficial, ou prescrito, é a representação daqueles que detêm o poder, conforme enfatiza Moreira e Silva (2009, p. 29):

[...] Apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder

existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados.

Dentre as teorias de currículos pautadas nas análises sociais de Karl Marx surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, a seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Apple faz, portanto, uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes no sistema capitalista e questiona o papel do professor nesse processo.

Gimeno Sacristán (2000) sustenta que a assepsia científica ou a neutralidade política não cabem no campo do currículo, pois no mundo educativo o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. As concepções contemporâneas do campo currículo nos indicam a interligação de processos educativos com conceitos múltiplos, que, por sua vez, estão associados aos valores dominantes nas sociedades:

[...] Reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe-se uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma trama cultural, política e social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17)

A escola, em face de sua função preponderante na sociedade, tem papel primordial no campo do currículo, conforme sustenta Abramowicz (2006, p. 3):

[...] O currículo se concebe como construtor de identidades, é um processo permanente de práticas com significados cultural e social. Através dessa nova concepção, a escola ressignifica seu papel como construtora de currículo, se destaca a revalorização do professor e a valorização da participação do aluno. Essa visão aponta para a construção de um currículo em ação, que tem entre seus objetivos a participação dialógica dos protagonistas sociais (escola, família e sociedade).

Conforme salientamos, reconhecer que o currículo está atravessado de relações de poder não significa ter identificado essas relações. A tarefa da análise educacional crítica consiste em fazer essa identificação, uma vez que esse poder não se expressa de maneira tão cristalina. Ele ocorre de modo sutil, complexo e dinâmico.

É preciso reconhecer que cada vez mais torna-se imperativo que os educadores se apropriem das dimensões que envolvem os sistemas de educação e, conseqüentemente, das escolhas dos currículos escolares, considerando-os como instrumentos sociais, portanto, de responsabilidade coletiva.

Conforme vimos, o currículo é um conceito polissêmico que envolve diferentes dimensões: cultural, social, histórica e política. Essa concepção, em uma visão mais ampliada, coloca a educação como espaço estratégico na atualidade:

A educação é um local de luta e conciliação. [...] Por si só, ela é uma das importantes arenas por meio da qual são trabalhados recursos, forças e ideologias específicas para políticas, finanças, currículo, pedagogia e avaliação na educação. Assim, a educação é tanto causa como efeito, determinante e determinada. (APPLE apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 45)

As concepções expostas sobre o campo currículo podem explicar, ainda que de forma resumida, o interesse da sociologia moderna e dos estudos nesse campo, pois cada vez mais ele se torna imprescindível para todos aqueles que têm interesse em desvelar a complexidade da área da educação.

2.3 Currículo: reformas curriculares, relações com as legislações e diretrizes em vigor (2012)

A educação tornou-se, ao longo das últimas décadas, uma área estratégica considerando as exigências políticas, sociais, culturais e econômicas impostas pela globalização. Esse fenômeno ocorre, portanto, em escala internacional e há aspectos que são comuns, segundo defende Campos (2010, p. 2):

[...] De forma bastante sintética, trata-se da globalização econômica, sob a hegemonia capitalista, com adoção de políticas neoliberais de caráter supra nacional; da ascensão política da chamada nova direita nos países desenvolvidos e o enfraquecimento do projeto socialista em escala mundial; da precarização do trabalho, fragilização das organizações de trabalhadores e aumento da desigualdade e exclusão

social; das diversas manifestações e expressões do pensamento pós-moderno; e das ações coletivas e movimentos sociais que lutam pelo direito à diferença, o que inclui também, de forma bastante contraditória, os movimentos religiosos fundamentalistas”.

O estudioso argumenta, ainda, que as reformas curriculares educacionais – não só no Brasil, mas em outros países – tentam adaptar à escola as mudanças mais amplas “de acordo com as concepções dominantes sobre as novas demandas da economia, da sociedade e da cultura” (CAMPOS, 2010, p. 2).

Embora considerando as especificidades de cada país, essas adequações afetam todos os aspectos dos sistemas educacionais, sejam eles de natureza da gestão e organização das redes, seja da administração das unidades escolares, conteúdos e as diretrizes pedagógicas, conforme aponta Gimeno Sacristán (2007, p. 27/28):

[...] O entrelaçamento de tudo isso provoca transformações substâncias em cinco dos eixos básicos das sociedades modernas: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e a pessoa. Essas mudanças têm importantes projeções para a educação: para o modo de concebê-la, para a hierarquia de valores a que serve, para as prioridades das políticas educacionais, o entendimento da qualidade, a criação dos currículos, os procedimentos de controle das instituições etc.

É nesse contexto que o campo de currículo se notabiliza pela relevância das pesquisas e estudos, “um campo [...] relativamente incólume aos conflitos epistemológicos e políticos, [que] desponta como campo nuclear da acirrada luta pela hegemonia científica e política”, conforme Chizzotti e Ponce (2011, p. 5).

Se considerarmos que os sistemas da educação ocidental sempre tiveram uma forte relação com os Estados Nacionais, a educação, tida como valor universal, se desenvolveu de forma desigual nos diferentes países. As questões que determinaram a evolução dos processos educacionais, em cada época da história da humanidade, foram caracterizadas pelas forças sociais que assumiram a hegemonia política em determinado momento.

Chizzotti e Ponce (2011) mostram que os sistemas da educação ocidental se organizaram, em alguns casos, sob a tutela do Estado unitário, centralizador, provedor dos direitos universais, entre os quais se inclui o direito à educação básica universal. De acordo com os estudiosos, esses sistemas eram:

[...] Advindos do ideal universalista republicano, que se organizaram tendo como referência a transmissão e a partilha de cultura comum, organizada e veiculada pelo estado, como cimento da coesão social. A finalidade é a formação para a cidadania: a comunhão coletiva na igualdade universal ao direito de uma cultura comum, sem distinções econômicas, de diferenças sociais ou particularismos culturais, buscando garantir, a toda população, igualdade de oportunidades econômicas e sociais. (CHIZZOTTI; PONCE, 2011, p. 2)

O direito à educação constitui-se, no dizer dos autores, como um direito objetivo que o Estado deve garantir, obrigatoriamente, a todos os cidadãos. O currículo, nesse sentido, deve atender ao interesse coletivo de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns. Nesse caso, o currículo escolar deve ser proposto oficialmente e ser avaliado, regularmente, de modo a garantir a qualidade social do ensino. O controle do currículo, do corpo docente e da gestão da educação é prerrogativa do Estado, delegável sob condições especiais.

Em outros sistemas de ensino de extração liberal, como por exemplo, do governo britânico, há características bem distintas, conforme apontam Chizzotti e Ponce (2011), em que a organização e provimento da educação compete aos indivíduos ou associações, restando ao Estado o papel de estabelecer os padrões curriculares de qualidade (*standards*) e definir os critérios de avaliação, que depois são disponibilizados aos pais, indicando, dessa forma, as condições de escolha da educação desejada.

[...] A ressurgência da pauta liberal está bem definida na Education Reform Act proposta pelo estado britânico em 1988. [...] O papel do estado na prestação de serviços públicos, em lugar de provedor de serviços educacionais, deve limitar-se a ser comprador dos serviços oferecidos pelo mercado de prestadores de serviços concorrentes. (CHIZZOTTI; PONCE, 2011, p. 3)

O objetivo dessa política, segundo Chizzotti e Ponce (2011), foi elevar os *standards de performance* dos estabelecimentos de ensino, de modo a facilitar o ranqueamento do desempenho das instituições escolares, com base nos resultados obtidos pelos alunos nos testes e exames de avaliação, a fim de permitir que os pais tivessem uma referência para a escolha da escola dos filhos. O sistema já era utilizado, além da Inglaterra, também nos Estados Unidos e Austrália.

A ascensão desse ideário neoliberal fortaleceu a noção de uma nova gestão gerencial da educação (*new educational management*), que prevê a ampliação do setor

privado da educação, mediante o estabelecimento de parcerias público-privadas e a externalização das funções e serviços de gerenciamento da educação que, no ideário oposto, é uma prerrogativa estatal. Segundo Chizzotti e Ponce (2011, p. 4):

[...] A educação, que era uma área em que, até então, o mercado não se inseria de forma direta, transforma-se em um amplo mercado em expansão. A lógica do capital penetra com força surpreendentemente rápida nos meios escolares. Os procedimentos empresariais típicos adentram os sistemas de ensino em escala internacional, sustentados pelo sistema de avaliação.

Com esse movimento e o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, conforme já assinalamos, as políticas curriculares passaram por grandes mudanças: reformulação dos conteúdos escolares e métodos de ensino, bem como dos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino.

Em consequência disso, conforme salientam Chizzotti e Ponce (2011), foi criado o sistema de avaliação dos resultados, com a padronização internacional das competências fundamentais que determinam o conteúdo que o aluno deve adquirir na escolaridade básica, e depois os resultados das avaliações das escolas são divulgados em forma de *ranking*: “um sistema uniforme de avaliação que estimula a competitividade, por meio da hierarquização das escolas, a partir de um programa de avaliação dos resultados da aprendizagem” (CHIZZOTTI; PONCE, 2011, p. 5).

Evidencia-se, portanto, que as reformas educacionais buscam novos paradigmas pedagógicos que atendam às necessidades do mercado, da cultura e da sociedade na era globalizada, envolvendo diretamente a reforma do currículo, e associados à formação de professores e implantação de sistemas centralizados de avaliação, conforme destaca Campos (2010, p. 4):

[...] O currículo compõe uma nova lógica de regulação da educação que procura combinar um certo grau de flexibilidade e autonomia local com controle central de variáveis estratégicas, tendo como objetivo intervir no âmago do processo educacional, ou seja, no que se ensina e como se ensina, no que se aprende e como se aprende.

Apesar do papel preponderante dos professores na operacionalização dessa lógica, não é o que observamos na prática. “No Brasil, as deficiências da formação inicial dos professores e as precárias condições de trabalho que enfrentam nas escolas tornam difícil a concretização desse modelo” (CAMPOS, 2010, p. 5).

Em face desse contexto e das inquietações advindas dessas discussões, passamos a relatar uma iniciativa do MEC que trata mais especificamente das questões de currículo e as possíveis relações com as legislações federais que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O MEC, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), coordenou a produção da *Série Indagações sobre o Currículo*⁶, que contempla cinco cadernos, organizados nos eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano (Elvira Souza Lima); Currículo e Avaliação (Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas); Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo (Miguel Arroyo); Currículo, Conhecimento e Cultura e Diversidade e Cultura (Antonio Flávio Moreira e Vera Candau), Diversidade e Currículo (Nilma Lino Gomes). Segundo dados divulgados pelo MEC, os documentos nasceram de discussões e, no Seminário intitulado “Currículo em Debate”, os textos da versão preliminar foram socializados e analisados por secretários municipais e estaduais de Educação, por representantes da Undime, do Consed, do CNE e de entidades nacionais como CNTE, Anfope e Anped⁷, além de professores de universidades.

Na introdução desses documentos, nota-se, a partir do material divulgado, uma visão mais contemporânea do currículo, alinhada a uma perspectiva crítica ao currículo: “Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas” (BRASIL, 2008, p. 7).

Apesar dessa iniciativa representar, a nosso ver, um avanço nas discussões conceituais acerca do currículo, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que essas proposições sejam efetivadas. Na apresentação desses documentos, evidencia-se uma preocupação de que esse material seja considerado como uma das referências, uma vez que as concepções curriculares devem ser construídas no âmbito de cada escola da

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11987&option=com_content&task=view>. Acesso em: 23 nov. 2011.

⁷ As siglas apresentadas são aqui antecedidas de seus respectivos significados: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Conselho Nacional de Educação (CNE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

perspectiva desse espaço constituir-se como local de produção coletiva de conhecimentos e de convivência, conforme apontado:

A proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 7)

Essas concepções de currículo, mesmo que de forma ainda não tão evidenciadas no cotidiano da escola pública, segundo nosso entendimento, foram contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no artigo 9, incisos I a IV:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – Considerado sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III – Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

Notamos, por um lado, nesses incisos questões que estão presentes nos eixos propostos nas Série *Indagações sobre o Currículo* a relevância de se dotar o espaço da escola tomando em consideração os diferentes tempos educativos, a importância da inclusão e da diversidade sociocultural e outros aspectos que, em certa medida, se relacionam.

Por outro lado, identificamos, no artigo 2º do Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2011-2020, metas que visam à melhoria da educação pública, destinadas à garantia de direitos de professores e alunos como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como

proporção do Produto Interno Bruto (PIB); valorização dos profissionais da educação e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Diante do exposto, resta-nos acompanhar a efetiva implementação das diretrizes apontadas nas legislações, no sentido de observar se as medidas previstas contribuirão para uma educação mais democrática e inclusiva, rompendo com uma tradição elitista e excludente.

Ponce (2009) relata que na década de 1980, período marcado pelos processos de redemocratização e movimentos populares, floresceram as reivindicações sociais por escolas mais democráticas, ampliando, dessa forma, o acesso das camadas populares à escola. A propósito desse contexto, a autora destaca:

As classes médias e altas, em movimento contrário, começam então a retirar os seus filhos das escolas públicas, protegendo-os desse novo perfil assumido pela instituição. A voz do senso comum, imediatamente, afirmou equivocadamente a queda da qualidade da escola pública, que do ponto de vista democrático qualificava-se ao ampliar suas vagas, ainda que tivesse um longo caminho a percorrer no seu aperfeiçoamento. (PONCE, 2009, p. 6)

A autora nos lembra ainda que, na década seguinte, assistimos ao crescimento da hegemonia do capital financeiro que se impôs pelas propostas neoliberalistas. No Brasil, esse fenômeno impactou nos avanços dos movimentos populares e, conseqüentemente, influenciou na educação escolar. Nesse período houve redução dos investimentos para a melhoria da qualidade de atendimento, para infraestrutura e para a formação dos professores (PONCE, 2009).

Autores como Ponce (2009), Hamilton (1992) e Gimeno Sacristán (1999) enxergam o currículo como uma invenção que se constitui sob o manto da necessidade de formação de um homem que atenda às exigências da construção e consolidação de um modelo de sociedade.

O currículo esteve ligado às aspirações de eficiência da escolarização, do controle burocrático atrelado ao sistema produtivo. Torná-lo um instrumento democrático é um dos grandes desafios do atual momento, o que significa transformar os discursos apontados nas políticas públicas em realidade efetiva no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 3

AVOZ DOS DOCENTES: O COTIDIANO DA SALA DE AULA E AS PERCEPÇÕES DO CAMPO DO CURRÍCULO

Este capítulo examina os dados empíricos coletados, com base no aporte da técnica de entrevista semiestruturada. A metodologia utilizada visa compreender como se efetiva o desenvolvimento dos componentes curriculares que envolvem “currículo”.

Diante da complexidade dos dados coletados, deparamo-nos com um paradoxo, bastante comum de acordo com Bardin (2011), entre expressar a unicidade dos discursos e a forma geral na perspectiva da análise de conteúdo do pesquisador confrontar um conjunto de entrevistas, cujo objetivo final é inferir algo, por meio dessas palavras, a propósito de uma dada realidade. A autora alerta que, quando optamos somente pela análise clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição da frequência de temas, podemos incorrer na perda de aspectos significativos dos dados coletados:

[...] O resultado final será uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual. [...] a técnica de frequência, tipo Berelson, ainda que indispensável, mostra-se que quando utilizada apenas sobre esse tipo de material, muito limitada. (BARDIN, 2011, p. 95)

Nessa perspectiva, optamos pelo que propõe a referida autora, qual seja, uma análise composta por dois níveis, em duas fases sucessivas ou imbricadas. Em um primeiro momento, pressupõe o processo de decifração estrutural centrada em cada entrevista, e também a análise horizontal visando à leitura do conjunto de discursos, como descreve o autor:

[...] Esse tipo de análise é insubstituível no plano da síntese, da fidelidade entre analistas, permite a relativização, o distanciamento; mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades. Só que é preciso completá-la, de preferência previamente, por outra técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista. (BARDIN, 2011, p. 95)

A análise dos dados poderá nos relevar aspectos que ampliem nossa percepção da vivência cotidiana dos professores em sala de aula e da relação teórico-prático entre o conceito currículo e os seus desdobramentos.

3.1 Os sujeitos objetos da pesquisa e as categorias de análise

Os seis docentes participantes desta pesquisa têm características homogêneas; atuam em média há três anos como professores da rede privada de ensino superior em São Paulo, na graduação de Pedagogia, em cursos do componente Currículo. São pedagogos e mestres na área de Educação.

No Quadro 3.1, a seguir, apresentamos o gênero, o perfil acadêmico, o tempo de docência, as indicações das nomenclaturas dos componentes Currículo e a carga horária.

Quadro 3.1 – Perfil acadêmico

Profesor	Sexo	Perfil Acadêmico	Tempo de Docência *	Componente Currículo	Carga Horária
P1	F	Graduada em Pedagogia pela Faculdade Auxilium de Filosofia Ciências e Letras de Lins (1973). Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007).	2 anos	Currículos e Organização do Conhecimento	72h
P2	M	Graduado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1992) e em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1985). Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004).	3 anos	Escola Currículo e Sociedade (1) Educação Infantil: Currículo (2)	(1) 40h (2) 80h

Continua

Continuação

Profesor	Sexo	Perfil Acadêmico	Tempo de Docência *	Componente Currículo	Carga Horária
P3	M	Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1994). Mestrado em Comunicação pela UNIP (2007). Doutorando em Comunicação e Semiótica (2008).	1 ano	Currículos e Programas	57h (P) 20h (D)
P4	M	Graduado em Pedagogia Universidade Estadual de Campinas (1998). Mestrado em Educação pela Unicamp (2002). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2008).	3 anos	Programas Curriculares para os Anos Iniciais do EF (1) Programas Curriculares para a Educação Infantil (2)	40h (1) 40h (2)
P5	F	Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1972) e em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (1984). Mestrado em História Política Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003).	5 anos	Escola e Currículo	80h
P6	F	Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (1991). Mestrado em Formação de Educadores pela Universidade Metodista de São Paulo (2006) e em Educação com Área de Concentração em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2002).	4 anos	Concepção de Currículo na Educação Básica	60h

*Tempo de docência especificamente nessa disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar pelo quadro apresentado, os docentes ministram os componentes currículo em cargas horárias que variam de 40 a 80 horas semestrais, em insituições e propostas curriculares variadas. Consideradas essas especificidades, elaboramos um roteiro básico para o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas que contaram com cinco questões:

- 1) Informações relacionadas à formação do docente; graduação, especialização, mestrado e doutorado;
- 2) Tempo que leciona a disciplina;
- 3) Interfaces/dimensões que observa no desenvolvimento da disciplina e como as contempla em suas aulas;
- 4) Importância ou não de manter o componente Currículo nos cursos de Pedagogia, além das razões da resposta;
- 5) Outros aspectos relevantes sobre o tema.

Os resultados da pesquisa empírica indicaram a existência de uma heterogeneidade em relação às ênfases dadas às dimensões do campo currículo tratadas no desenvolvimento da disciplina.

Com base na análise dos dados coletados, elegemos três categorias que emergiram de formas recorrentes dos discursos: interfaces do currículo, formação pedagógica, legislação e campo do currículo.

3.1.1 Interfaces do currículo

Segundo Abramowicz (2006), o conceito de currículo tem diversos significados, numa construção em processo, com diferentes dimensões:

[...] A **cultural** que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas; a **social** que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais; a **prática** que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento; a **histórica** que vê o currículo contextualizado em um tempo/espaço; a **política** que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com o compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 2, grifo da autora)

Os dados empíricos indicam a existência dessa polissemia nos discursos, que, muitas vezes, divergem no tocante à ênfase dada às interfaces do currículo, apontando para dimensões múltiplas nas interfaces política, pedagógica e técnica. É o que demonstram as falas dos docentes P1, P2, P3, P4, P5 e P6, reproduzidas a seguir.

[...] Pensar currículo não é considerá-lo como um artefato neutro. A própria história do currículo e da própria educação, quando a gente toma a educação brasileira sendo como referência, as escolhas, as opções, os encaminhamentos, inclusive oficiais em relação ao currículo – como a gente tem hoje – não são escolhas aleatórias. Nesta perspectiva que eu entendo que a dimensão política é extremamente importante. [...] A dimensão técnica é necessária também, mesmo porque o professor precisa entrar em sala de aula e ter uma proposta de trabalho prático com os alunos. Ela é importante, mas a gente precisa compreender que a dimensão técnica não dá conta para se pensar a educação, o currículo, a avaliação; de pensar tudo aquilo que diz respeito à organização da escola, ao funcionamento da escola. (P1)

Eu noto que o caráter é tentar mostrar e trabalhar como é de repente a organização de uma escola, o currículo que a escola propõe, que contribuições está dando pra aquela sociedade, pra aquele setor social e até que instrumentos ela pode fornecer para as pessoas para chegar até a formação. Então eu diria que é mais político, teórico, do que o enfoque pedagógico. Que entendo pedagógico como estudar os currículos, os autores, as teorias. [...] (P2)

[...] pra ele tentar confrontar com a prática dele na escola. A gente parte de voo panorâmico sobre as principais tendências pedagógicas, e aí vai tentando trazer para as tendências atuais, mostrando a função do currículo. (P3)

[...] A gente trabalha a questão histórica para ter essa visão que a escola mudou. Que eu não posso mais trabalhar o currículo como eu trabalhava anos atrás. (P4)

[...] Eu gosto muito de trazer a história da educação, a filosofia da educação, a sociologia da educação para atribuir significado a essa dimensão do currículo. (P5)

[...] São analisadas as concepções e pressupostos teórico-metodológicos, contextualização histórica do currículo na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua relação entre sociedade, educação, e diversidade cultural, assim como os determinantes sociais, políticos e normativos das atuais diretrizes e propostas curriculares da educação básica. (P6)

Nessa perspectiva de compreender as interfaces contidas nos conteúdos dos componentes Currículo, observamos que, nos discursos reproduzidos, uma das questões recorrentes está ligada às preocupações dos docentes em estabelecer uma relação da teoria curricular com as práticas educativas dos alunos, enquanto estratégia para ampliar

a compreensão da importância do currículo, uma vez que muitos dos alunos do curso de Pedagogia atuam como estagiários.

De acordo com Pimenta e Lucena (2010), a teoria propicia aos sujeitos a possibilidade de se ter pontos de vista variados da ação contextualizada, e, nesse sentido, os saberes teóricos se articulam aos saberes da ação dos professores, sendo mutuamente ressignificados. A autora descreve:

[...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA; LUCENA, 2010, p. 49)

Outros professores entrevistados informam que o estágio se tornou uma possibilidade para ampliar o entendimento da relação entre as teorias e as práticas cotidianas, e que:

[...] é uma possibilidade partirmos desta prática e aí gerarmos questionamentos que levem a busca de teorias, de teóricos, de fundamentação teórica para retomada dessa prática. (P5)

E acho que hoje não podemos teorizar muito. Nós temos que teorizar, lógico. A práxis tem que existir. A teoria e a prática. Mas se nós ficarmos só com teorização e não mostrarmos um pouquinho o que é a prática... Você tem que teorizar e ao mesmo tempo mostrar como está acontecendo na escola. Como isto funciona lá. Como eu trago este autor para o meu dia a dia, para a minha vivência. (P4)

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 12), esse movimento relaciona-se com a construção do conhecimento, em que teoria e prática são inseparáveis no plano da subjetividade dos professores, e a experiência concreta passa a ser nutrida não somente pela “cultura objetiva”, ou seja, pelas teorias da educação, mas também pelo cotidiano, em um processo constante de reelaboração e ampliação do acervo teórico-prático desses educadores.

3.1.2 Formação do pedagogo

Os dados empíricos convergem para os resultados das pesquisas feitas por Gatti (2009), no que tange às dificuldades de atendimento às orientações curriculares do curso

de Pedagogia, a partir de uma matriz curricular, bem como questões estruturais das instituições formadoras. Retomemos o pensamento da autora:

[...] Enfeixar todas as orientações em uma matriz curricular especialmente em classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. [...] Não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as essas especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1.358)

As tensões acerca das expectativas da formação do pedagogo são evidenciadas nas falas dos professores, apontando preocupações e indagações atinentes ao que se deve selecionar de mais ou menos importante nos conteúdos curriculares previstos. O entrevistado P2 demonstra de forma bastante clara essas questões:

[...] O pedagogo é alguém para assim...várias esferas. Tudo bem, temos o argumento que você sai, vai fazer as especializações, o *lato sensu*, o mestrado. Mas o entendimento que eu tenho é que a graduação é a base. Então é neste momento que ele tem que ter conhecimento, tem que ter uma formação para aprofundar. O que me deixa angustiado com essas diretrizes é que você olha e não consegue. Você tem uma dificuldade em dizer: “olha, isto aqui é o importante mesmo e as outras questões, os outros conteúdos, se der vamos abordando. [...] A formação crítica é desejada, ela está lá na frente, mas tem o imediato que tem que acontecer agora. E acredito que esta formação crítica contribui muito para essa atuação prática. Só que não é assim que é percebido. (P2)

Apesar das dificuldades apontadas, há nos discursos perspectivas bastante ampliadas no tocante ao papel e à atuação do pedagogo. Acerca da contribuição dos componentes Currículo, os docentes relatam:

[...] Uma das funções de uma disciplina como esta, eu vejo, é uma contribuição sobre esta questão do professor como gestor do conhecimento. Ele vai perceber a importância do que está ali e saber qual a proposta da escola, o que ela vai praticar, de que forma vai trabalhar, quais as atividades que serão desenvolvidas. (P2)

Para formar um pedagogo que seja capaz de implantar propostas de intervenção na educação formal e não formal, exercitando as competências e as habilidades para investigar, planejar, executar e avaliar projetos educativos que favoreçam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. O currículo é de fundamental importância, pois estabelece as grandes orientações do sistema educativo, definindo objetivos e finalidades, pois sua função ideológica deve ser discutida e analisada à luz de uma educação para todos. (P4)

A esse propósito, autores como Libâneo e Pimenta (2002, p. 29) defendem que existe uma diferença entre a docência e a pedagogia, afirmando que há um equívoco de ordem conceitual na junção de duas funções para o mesmo profissional: “A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas [...] Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas”.

Com foco mais específico na carga horária e na organização curricular dos componentes **Currículo**, emergem nas falas as dificuldades de se tratar as especificidades propostas nas ementas curriculares. A esse respeito, entrevistados destacam os pontos a seguir.

No que tange à carga horária:

[...] algo que a gente reclama muito é a questão da carga horária disponível pra se fazer isto. Em suas raízes esta disciplina pertencia à orientação e supervisão. Era aquela história, ou de quem está mais na intenção de organizar uma escola ou de quem vai executar as políticas públicas de educação. [...] Eu acho que ela desempenhava um papel mais pedagógico. Aqui eu noto que não. (P2)

Nós só temos quatro aulas. Eu acho que o ideal seria ter oito de currículo. Por quê? Se você consegue na universidade fazer com que os futuros professores entendam o que é a escola e o que é trabalhar este currículo, dando conhecimento. Se a gente conseguir passar isto pro nosso aluno, que vai ser o futuro professor, nós vamos conseguir melhorar a educação do País. (P5)

A respeito da organização curricular, os dados mostram preocupação em estabelecer interdisciplinaridade com outros componentes curriculares e tentativas de ajustes nas grades de disciplinas. Há, nos discursos, indícios que apontam para essas inquietações:

[...] Iniciamos com a Concepção de Currículo [componente curricular] antes Políticas Públicas [outro componente curricular]. Nós fizemos este trabalho e depois de ter essa experiência, mudamos. Colocamos primeiro as Políticas e depois as Concepções de Currículo. E funcionou melhor. Nós achamos que as alunas compreenderam melhor do que se tratava a disciplina de currículos a partir dos questionamentos que foram feitos na disciplina Políticas Públicas. (P5)

[...] Porque ela tinha um nome anterior, numa outra matriz, que era Questões de Teoria do Currículo. Depois ainda na Matriz anterior, mudou para Currículos e Programas. Depois veio nesse formato. [...] O que nós estamos pensando é uma reorganização no sentido de colocar currículo em dois momentos. E você aproveita as várias modalidades de educação e os currículos. Então não teria só uma

educação infantil. A ideia, pelo menos assim, está bem no início, mas o que se está imaginando é nesta direção. Então você teria um semestre de currículo e mais outro semestre. (P2)

[..] se você for observar os cursos de Pedagogia, que seja em uma universidade grande, mediana ou pequena, geralmente se dá em duas disciplinas, currículo I e Currículo II. (P3)

[..] vejo que essa disciplina foi desmembrada de Escola, Avaliação e Currículo para Escola e Currículo e depois Escola e Avaliação. A gente trabalha no quarto semestre com esta disciplina e acho que ela é fundamental para os alunos entenderem a escola por dentro. (P4)

Esse panorama relaciona-se com exigências da complexidade curricular do Curso de Pedagogia, que se impõe diante do tempo e da carga horária dessa graduação (3.200 horas). As falas dos entrevistados evidenciam a existência de tensão no momento da organização da grade curricular e do efetivo desenvolvimento dos conteúdos previstos para o desenvolvimento do componente Currículo, com vistas a que ele seja relevante para essa formação. Há, inclusive, como aponta a P5, ajustes considerando o perfil do aluno e da aproximação com outros componentes que possam ampliar a compreensão dos conteúdos tratados no componente Currículo.

3.1.3 Legislação curricular

Ao longo da década de 1990, vimos emergir um conjunto de leis e medidas, que engloba desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), o PNE, o CNE, os PCNs, até as DCNs, destinado ao cumprimento do Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina ser dever do Estado a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Esses processos, porém, não se estabeleceram de discursos uníssonos, mas como resultado de muitos embates. Cury (2002) salienta que os dispositivos constitucionais referentes direta ou indiretamente a currículos foram promulgados pela Assembleia Nacional Constituinte, após intensa discussão sobre eles.

Vários atores políticos, governamentais e não-governamentais, por exemplo, polemizaram sobre a correlação entre formação básica comum, currículo mínimo e outros pontos relativos a componentes curriculares. Os atores que se pautaram pela defesa de uma formação básica comum lograram a constitucionalização de um dispositivo que

antes, jamais ultrapassara os limites da legislação infra-institucional. (CURY, 2002, p. 189)

A Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, que institui Diretrizes Nacionais para a graduação de Pedagogia, prevê que o egresso desse curso não só conheça as diretrizes curriculares, mas esteja apto a aplicá-las no âmbito profissional, conforme dispõe o artigo 5, inciso XVI:

Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Ao relacionar esse contexto com o estudo proposto, os dados nos indicam a existência de certo nível de articulação teórico-prático entre a legislação que trata das diretrizes curriculares em vigor com o desenvolvimento e a proposta curricular dos componentes Currículo. As citações surgem no contexto do tema, mas boa parte não descreve de forma detalhada como se estabelece essa relação, nem aponta se há ou não uma leitura crítica desses documentos, e em outras surgem ora de modo sutil, ora de modo instrumental. A esse respeito, observamos os seguintes enfoques:

[...] A gente trabalha também as questões dos parâmetros curriculares; os temas transversais, porque é importante. E trabalho também a proposta curricular do Estado de São Paulo porque acho que muitas delas que caem na rede pública precisam conhecer um pouquinho para não chegar lá sem saber nada do que é a proposta curricular do Estado de São Paulo. (P4)

[...] O que está posto enquanto orientação de pensamento curricular na educação básica, mais precisamente no Ensino Médio e Fundamental, a gente deve estudar tentando compreender quais são os marcos que orientam estes encaminhamentos oficiais em relação ao currículo. (P1)

[...] O que é, a LDB prevê. E aí pensar nas diretrizes curriculares para o Ensino Infantil e Fundamental I. Depois a gente passa à questão dos referenciais curriculares e depois para os PCNs, no sentido de que partir dessa visão do mundo, visão do homem, o papel do aluno, o papel da escola, para ele tentar confrontar com a prática dele na escola. (P3)

[...] sua relação entre a sociedade, educação, e diversidade cultural, assim como os determinantes sociais, políticos e normativos das atuais diretrizes e propostas curriculares da educação básica. (P 6)

Apesar da inexistência de elementos que nos assegurem afirmar, com base nos enunciados, se há ou não discussões mais aprofundadas sobre as diretrizes curriculares, estabelecendo relações com o campo do currículo, é possível notar em alguns discursos

a importância dessas questões que emergem do diálogo estabelecido entre docentes e alunos, no desenvolvimento das aulas. Vejamos:

[...] aluno de sétima etapa está indo embora, está se formando agora: “professora, eu nunca tinha lido nada com esta perspectiva de entendimento das avaliações nacionais [...]”. Quando você pega o documento, as resoluções da educação infantil, do ensino fundamental, e traz outras perspectivas e outros elementos pra compreender o que está ali, os alunos têm dado um retorno bom, de compreensão da questão educacional e da própria escola brasileira, um retorno mais rico, mais reflexivo. (P1)

Então ela vai para esta prática. Ela chega lá e começa a observar e vem com questionamentos. É interessante também. É uma possibilidade partirmos desta prática e aí gerarmos questionamentos que levem à busca de teorias, de teóricos, de fundamentação teórica pra retomar esta prática. (P5)

Esse aspecto é recorrente nas falas dos entrevistados, uma vez que muitos alunos já atuam em sala de aula como estagiários e, por consequência, passam a compreender de forma mais acentuada as relações existentes entre as diretrizes curriculares e o currículo prescrito para as unidades escolares.

3.1.4 Campo do currículo

A emergência do currículo enquanto campo de estudos e pesquisas é relativamente recente, surgindo a partir dos debates do currículo no início do século XX. De acordo com Silva (2003), professores de modo geral sempre estiverem envolvidos com currículo, mesmo antes de uma palavra especializada. Essa emergência se dá, portanto, à medida que há uma formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo e a institucionalização de setores especializados no tema nas esferas burocráticas do Estado e com o surgimento de revistas especializadas no tema. O campo nasce, nesse sentido, sob a influência da literatura educacional americana, e ligadas a precursores como Bobbitt, Tyler e Dewey, como assinalamos no Capítulo 2.

Ao longo das últimas décadas, o campo da educação tornou-se mais complexo em decorrência das novas exigências sociais e econômicas impostas pela globalização. Diante do contexto, registram Chizzotti e Ponce (2011, p. 5):

[...] A competição internacional mobilizou os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar para o centro de uma vigorosa disputa econômica, política e cultural. Um campo de pesquisas e estudos, antes relativamente incólume aos conflitos epistemológicos e políticos, desponta como campo nuclear da acirrada luta pela hegemonia científica e política.

Nesse sentido, o campo do currículo ganha contornos de maior complexidade exigindo das pesquisas e estudos mais esforços para a apreensão de seus significados e das áreas de influência.

Os discursos indicam a aproximação dessa dimensão do currículo, associado à importância da identidade do pedagogo:

As questões relacionadas ao currículo ganharam centralidade na educação e todo e qualquer curso tem que contemplar este conhecimento de alguma forma. Cada curso vai de acordo com a identidade da instituição, de acordo com o perfil dos alunos, vai se ajustar, se adaptar, se adequar. É fundamental, sem este conhecimento, como eu digo, na mochila salva-vidas para o exercício docente, fica muito difícil você ocupar este espaço e construir uma identidade de profissional pedagogo. (P6)

Eu não vejo a universidade sem esta disciplina porque a partir dela a gente começa a trabalhar as outras. Quando eu trabalho Escola e Avaliação; quando eu trabalho Gestão, eu volto nela. Eu questiono os alunos: vocês se lembram da disciplina? Por quê? Porque a gente dá como fazer a escola. Como fazer uma escola na contemporaneidade. Não é a escola de dez anos atrás. Como fazer a escola de hoje. Usando aquilo que é imposto politicamente por lei, que é a matriz curricular. (P5)

Ainda, é possível notar, nesses discursos, a disposição de alguns docentes em ampliar suas percepções e compreensão do campo do currículo:

[...] Me parece, que por aquilo que estou aprendendo, por aquilo que tenho tido a possibilidade de leitura, de questões que eu mesma não havia pensado, eu tenho feito um esforço, mesmo porque eu gosto muito de estudar, gosto muito de ler, de ir levando estas questões para a sala de aula. (P1)

[...] É por isso que tenho me empenhado bastante, me dedico a buscar conhecimentos, compreender, olhar o que está acontecendo na educação básica [fala da construção da identidade do pedagogo]. (P6)

Evidencia-se, a partir dos posicionamentos dos professores entrevistados, a importância do campo do currículo, bem como a disposição deles em se apropriar das questões conceituais que devem ser desveladas de forma contínua, considerando tratar-

se de um fenômeno dinâmico e complexo. Esse movimento também se relaciona com a graduação de Pedagogia, que passa por processos de contínuas releituras e de definição de sua identidade no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como ponto de partida as indagações surgidas ao longo dos últimos anos (2007-2010), oportunidade em que, convivendo com professores de uma escola de ensino médio, acompanhei a implantação da Reforma Curricular pelo Governo do Estado de São Paulo. Durante a experiência, foi possível perceber que esses professores não demonstravam dispor de uma visão mais ampliada das políticas educacionais no que tange às questões de currículo.

Reiteramos que a pesquisa nasceu dos questionamentos acerca do que se prevê na formação de professores no tocante aos embasamentos teóricos do campo do currículo. Duas questões foram latentes: *Será que a formação desses professores contemplava as questões de currículo? Quais eram os embasamentos teóricos presentes nas disciplinas?*

Diante dessa problemática, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo apresentar um levantamento dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, considerando o seguinte recorte: *Como o currículo, enquanto componente curricular, está sendo contemplado na formação dos professores?*

Nessa perspectiva, o estudo apontou os marcos atinentes à formação de professores, enfatizando algumas das legislações que tratam das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. No que concerne ao campo do currículo, foram considerados os marcos das concepções teóricas de currículo, relacionando-as com o contexto brasileiro e as legislações educacionais federais que tratam dessa questão.

Em síntese, notamos que, após muitas discussões e debates, somente em 2006 houve a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Graduação de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que atribui a essa licenciatura desde a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio na modalidade Normal, a educação de jovens e adultos e, ainda, a formação de gestores. A complexidade curricular exigida, portanto, é

bastante ampliada, como vimos no detalhamento deste estudo, e, evidentemente, há uma dispersão disciplinar que se impõe em face do tempo de duração do curso e da carga horária dessa graduação, uma vez que a legislação prevê um tempo médio para formação de até 3.200 horas, considerando os períodos de estágios.

Autores como Gatti (2009) publicaram estudos sobre formação de professores no Brasil em que um dos aspectos salientados relacionava-se com as dificuldades de alinhamento entre as determinações apontadas nas diretrizes curriculares dessa licenciatura e os planos curriculares das instituições de ensino superior.

Evidenciou-se, também, com base em autores como Ponce (2009), Hamilton (1992) e Gimeno Sacristán (1999), o fato de o currículo ser uma invenção constituída sob o manto da necessidade da formação de um homem que atenda às exigências da construção e consolidação de novo modelo de sociedade.

Para compreender esse contexto, apoiados em uma abordagem quali-quantitativa, levantamos inicialmente os dados dos cursos de Pedagogia em todo o País. Foi observado um total de 1.522 cursos, sendo 1.040 presenciais e 482 na modalidade a distância. Na Região Sudeste concentra o maior número (601) desses cursos, especificamente em São Paulo, com 267.

Com base nessa constatação e considerando os dados disponíveis do Enade/2008, optamos por focar a análise nos cursos de Pedagogia em São Paulo com nota 3, que representava um montante de 110 cursos (41%) do total de cursos do Estado.

Em busca de dados que explicitassem a presença ou não do componente currículo, levantamos as grades curriculares dos referidos cursos, por meio de pesquisas nos *sites* das instituições formadoras. Notamos que, dos 110 cursos, 65 deles mostravam a presença ou alguma indicação do componente currículo, considerando as variadas nomenclaturas.

Em 27 instituições pesquisadas, esse componente curricular intitulava-se “Currículos e Programas”, o que evidenciou a tendência tecnicista do currículo. Segundo Moreira (1990), esse componente foi incluído nos cursos superiores com essa nomenclatura no contexto do golpe militar de 1964, em que vários acordos foram

assinados com os Estados Unidos com a finalidade de modernizar e racionalizar o Brasil, influenciando, dessa forma, o campo da educação.

Mas, somente a nomenclatura não era suficiente para a compreensão do que estava previsto enquanto plano curricular. Nesse sentido, buscamos nos *sites* institucionais as ementas dos componentes Currículo e, quando não disponíveis, contatamos os coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia. Apesar das inúmeras solicitações por *e-mail* e por telefone, observamos, nesse momento, que, em especial as instituições, demonstram não ter espírito de colaboração para o desenvolvimento de estudos dessa natureza. Mesmo tendo esclarecido que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para fins da pesquisa acadêmica, não obtivemos o apoio de todas as instituições. Das 65 instituições, apenas 31 nos encaminharam a documentação solicitada. Duas instituições nos informaram, *por e-mail*, que, embora constasse na grade curricular, os componentes curriculares não estavam sendo efetivamente ministrados; outras duas alegaram que as ementas estavam sendo reelaboradas e 13 apenas não enviaram os documentos solicitados.

Outros dados foram analisados na pesquisa. No tocante à localização do componente currículo nas graduações, notamos dois aspectos: a concentração da disciplina entre o 5º e o 8º semestre, ou seja, nos dois últimos anos da graduação; e uma carga horária que varia de 30 a 80 horas semestrais. Outro aspecto relevante constatado refere-se ao fato de 10 instituições priorizarem esse componente em dois ou três momentos da graduação.

Nos dados colhidos com os professores, por meio das entrevistas semiestruturadas, em relação ao que os docentes têm contemplado nos componentes Currículo, evidenciou-se uma polissemia nos discursos, apontando muitas vezes para dimensões múltiplas como a política, a pedagógica e a técnica. Observamos, entretanto, que alguns enfatizam mais uma dimensão do que outra, considerando, inclusive, o perfil dos alunos.

As preocupações em relação à complexidade curricular do curso de Pedagogia também estavam presentes nos discursos dos docentes, muitas vezes demonstradas pela dificuldade em equalizar as expectativas expressas nas legislações e a organização curricular desse curso. Alguns dos entrevistados apontaram para a necessidade de

ajustes nas grades curriculares de suas respectivas instituições, no que se refere à ampliação do número de disciplinas que contemplem o componente currículo, aumentando, dessa forma, a carga horária destinada a ele. Inferimos, com base na análise dos dados, haver um consenso de que esse componente contribui para a formação de docentes mais reflexivos, que considerem o currículo não como conteúdos organizados em uma grade curricular, mas como expressão de discursos e culturas dominantes que se alteram de forma dinâmica em função dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Os dados levantados demonstraram que os docentes inserem, em certa medida, as legislações relacionadas às questões curriculares como parte do conteúdo das disciplinas que envolvem o componente currículo, com vistas a propiciar relações teórico-práticas com o campo de currículo. Essa questão surgiu no contexto da pesquisa, portanto, não nos aprofundamos em verificar com mais detalhamento em que momentos isso ocorre, o grau de ênfase e os documentos estudados. Alguns docentes salientaram que os alunos na fase de estágio e que, portanto, vivenciam o cotidiano da escola, têm uma percepção mais ampliada dessas relações estabelecidas dessa perspectiva.

Por derradeiro, como ressaltado em nossos objetivos, entendemos que esta pesquisa possa contribuir com as discussões acerca do campo currículo e formação docente, porém, não há, em absoluto, a pretensão de esgotar a temática. Recomendamos que pesquisas futuras possam analisar, sob outros aspectos que não os contemplados neste trabalho, como o olhar dos recém-formados em Pedagogia, e que, certamente, poderão permitir novas interpretações desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: _____. *Contextos*. Recife: Centro Paulo Freire; Bagaço, 2006.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 3-6 ago. 1998. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 set. 2011.

_____. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2011.

_____. CNE. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 252/69*. Estabelece a Estrutura do Curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB n. 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

BURBULES, N. C.; TORRES, C A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*, Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CARVALHO, C. *O currículo na voz dos professores: um estudo de caso à luz da epistemologia social*. 2006. (mestrado) – Universidade Regional de Blumenau- FURB, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____; PONCE, B. J. *Projeto de pesquisa: as políticas de currículo e o sistema brasileiro de educação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

COIMBRA, C. L. *A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular do curso de pedagogia: uma possibilidade de articulação e a prática*. 2007. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores*

docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: _____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, M. L. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. _____. *Pedagogia da autonomia*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação, *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 80, v. 23, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010.

_____. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

_____; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Textos FCC, 2009. v. 29.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunnetta. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

HAMILTON, D. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan.-jun. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

_____; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009

OLIVEIRA, L. M. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de licenciatura. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 235-252, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, dez. 1999.

PIMENTA, S. G. Apresentação. In: _____ (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LUCENA, M. S. *Estágio e docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, B. J. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), Recife, 2006. *Anais...* Recife, 2006.

_____. A educação em valores no currículo escolar. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. p. 13-28. In: BORGES, Abel Silva et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1998. p. 22. (Série Idéias, 26).

SEVERINO, A. J. *A metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. da S. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A

EMENTAS DO COMPONENTE CURRÍCULO

Autores / Bibliografia	Incidência
ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). <i>O sentido da escola</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.	1
APPLE, M. <i>Conhecimento oficial</i> . Petrópolis: Vozes, 1997.	2
APPLE, M. <i>Ideologia e currículo</i> . São Paulo: Brasiliense, 1982.	3
BARRETO, E.S. S. (Org.). <i>O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras</i> . Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.	2
BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. <i>Aprender e ensinar na educação infantil</i> . Porto Alegre: Artmed, 2008.	1
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. <i>O que é educação</i> . São Paulo: Brasiliense, 2000.	1
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> . Brasília: MEC/SEF, 1997.	4
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Referencial curricular nacional para a educação infantil</i> . SEF/MEC, 1999.	1
BRASIL. Ministério da Educação. <i>Indagações sobre o Currículo</i> . MEC, Brasília, 2008.	4
BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série – Introdução</i> . Brasília: MEC/SEF, 2001. v. I.	1
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. <i>Parecer CNE/CEB nº 22/98. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil</i> . Brasília: MEC, 1998.	2
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. <i>Parecer CNE/CEB nº 6/2005. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos</i> . Brasília: MEC/SEF, 2005.	1
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. <i>Parecer CNE/CEB nº 04/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental</i> . Brasília: MEC, 1998.	3

Continua

Continuação

Autores / Bibliografia	Incidência
BRASIL. Ministério da Educação. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN</i> . Brasília: MEC, 2002.	3
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Referencial curricular nacional para a educação infantil</i> . SEF/MEC, 1999.	2
BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental</i> . Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000.	2
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto /SED. Currículo: conhecimento e cultura. <i>Salto para o futuro</i> , ano XIX, n. 1, abr. 2009.	2
CANDAU, V. M. <i>Currículo, políticas e práticas</i> . Campinas: Papyrus, 1997.	1
CANDAU, V. M. <i>Didática, currículo e saberes escolares</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2000.	3
COLL, C. <i>Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.	4
CORTELLA, M. S. <i>A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos</i> . São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.	1
DELORS, Jacques (Org.). <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> . Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Ediciones UNESCO, 1996.	4
ESTEBAN, M. T. <i>Escola, Currículo e Avaliação</i> . São Paulo: Cortez, 2003.	1
FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. <i>Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios</i> . Campinas/SP: Autores Associados, 1999.	1
FORQUIM, J. C. <i>Escola e cultura</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.	4
FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. <i>Teoria e educação</i> . Porto Alegre, n. 6, 1992.	2
FUSARI, José Cerchi. <i>Formação continuada dos professores</i> . São Paulo: Cortez, 1995.	1
GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! Currículo: conhecimento e cultura. <i>Salto para o futuro</i> , ano XIX, n. 1, abr. 2009. Disponível em: < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Currículo.pdf >.	1

Continua

Continuação

Autores / Bibliografia	Incidência
GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. <i>Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos</i> . Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.	1
GIMENO SACRISTAN, J. <i>Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?</i> Porto Alegre: Artmed, 1998.	1
GIMENO SACRISTÁN, J. <i>O currículo: uma reflexão sobre a prática</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998.	7
GIMENO, J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. <i>Compreender e transformar o ensino</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.	2
GIROUX, H. <i>Teoria crítica e resistência em educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1986.	1
GOODSON, F. <i>Currículo, teoria e história</i> . Rio de Janeiro: Vozes, 1995.	1
GOODSON, I. A. <i>A construção social do currículo</i> . Lisboa: Educa, 1997.	2
HERNADEZ, F.; MONTESERRAT, V. <i>A organização do currículo por projetos de trabalho</i> . O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.	2
KRAMER, S. <i>Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil</i> . São Paulo: Ática, 1993.	1
KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. <i>Educação e Sociedade</i> , ano XVIII, n. 60, 1997.	1
LIBÂNIO, José Carlos. <i>Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos</i> . São Paulo: Loyola, 1999.	1
LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). <i>Currículo: debates contemporâneos</i> . São Paulo: Cortez, 2002.	5
MACLAREN, Peter. <i>Multiculturalismo</i> . São Paulo: Cortez, 2000.	1
MARTIN, E. Qué contiene los contenidos escolares? <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , Madrid, n. 188, 1991.	1
MELLO, Guiomar N. <i>Cidadania e competitividade</i> . Desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.	1
MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. <i>Currículo, cultura e sociedade</i> . 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.	4
MOREIRA, A. F. B. (Org.). <i>Currículo: políticas e práticas</i> . Campinas: Papyrus, 1999.	2
MOREIRA, A. F. <i>Currículos e programas no Brasil</i> . 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.	1

Continua

Continuação

Autores / Bibliografia	Incidência
MOREIRA, B. F. (Org.). <i>Currículo: questões atuais</i> . São Paulo: Papirus, 2000.	1
MORIN, Edgar. <i>Os sete saberes necessários à educação do futuro</i> . 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.	3
OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). <i>Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos</i> . Petrópolis/RJ : Vozes, 1997.	2
OLIVEIRA, Z. M. R. <i>Educação infantil: fundamentos e métodos</i> . 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.	1
PARÂMETROS CURRICULARES Nacionais: introdução e Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.	1
PERRENOUD, P. <i>Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas</i> . Lisboa: Dom Quixote, 1993.	1
PIMENTA, Selma Garrido. <i>Saberes pedagógicos e atividade docente</i> . São Paulo: Cortez, 1999.	1
SAMPAIO, M. M. F. <i>Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar</i> . São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998.	1
SANTOME, J. T. <i>Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado</i> . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.	1
SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema. Nacional de Avaliação (SAEB). <i>Rev. Educ. & Soc.</i> , Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.	1
SANTOS, Lucíola. Seleção do conhecimento escolar. <i>Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro</i> , ano XIX, n. 1, abr. 2009. Disponível em: < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Currículo.pdf >.	1
SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação/CENP. <i>Propostas curriculares para o ensino de 1º grau</i> . São Paulo: SEE/CENP, 1998.	1
SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. <i>Indicação CEE nº. 08/2001</i> . Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE/CENP: 2001.	1
SAVIANI, D. <i>Escola e democracia</i> . 35. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.	1
SAVIANI, N. <i>Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico</i> . Campinas/SP: Autores Associados, 2000.	2
SAVIANI, N. <i>Teorias do currículo – uma introdução crítica</i> . Campinas: Autores Associados, 2000.	1
SILVA, T. T. da. Depois das teorias críticas e pós-críticas. <i>Teorias do currículo: uma introdução crítica</i> . Porto: Porto, 2000. (Coleção: Currículo, políticas e práticas).	1

Continua

Continuação

Autores / Bibliografia	Incidência
SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	6
SOUZA, Rosa Fátima de. <i>História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)</i> . São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2 – parte I e II).	1
TORRES, Carlos Alberto. <i>Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado</i> . Petrópolis: Vozes, 2000.	1
VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (Org.). <i>Escola fundamental, currículo e ensino</i> . 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.	1
VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e espaço. Currículo: conhecimento e cultura. <i>Salto para o futuro</i> , ano XIX, n 1, abr. 2009. Disponível em: < http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Currículo.pdf >.	1
VIEIRA, S. L. (Org.). <i>Gestão da escola: desafios a enfrentar</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2007.	1
ZUIN, Antônio Álvaro Soares et al. (Orgs.). <i>A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1998.	1