

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SILVANA ALVES FREITAS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) PARA A
CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SILVANA ALVES FREITAS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) PARA A
CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

SÃO PAULO

2016

Banca Examinadora

*Às Pedagogas e aos Pedagogos
que estão sempre em formação.*

Esta pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq mediante bolsa de estudos sob o processo: 140066/2013-6.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto, pelo acolhimento amigo, carinhoso, solidário e pela parceria sempre atenta e competente nesta jornada de construção da tese.

Aos Professores Doutores Mariana Graziela Feldmann e José Cerchi Fusari, pela generosidade intelectual com que fizeram as valiosas orientações, no momento de qualificação, que possibilitaram a construção deste trabalho.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, por suas inestimáveis contribuições para a minha formação e para a elaboração desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Antonio Chizzotti, Editor chefe da revista eletrônica *e-Curriculum*, por ter me concedido a oportunidade de compor a equipe editorial da revista.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e, em especial, às Professoras Doutoras Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida e Branca Jurema Ponce que, enquanto Coordenadoras, me acolheram como representante discente no Colegiado do Programa.

Às Professoras Doutoras Mere Abramowics e Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelos valiosos ensinamentos no compartilhamento de atividades no Colegiado do Programa.

Ao CNPq pela bolsa concedida para que eu pudesse realizar esta tese.

Ao Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto pelo convite para participar do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares FORPEC e pelas inestimáveis aprendizagens que essa participação me proporcionou.

Às amigas e amigos do FORPEC pela acolhida amiga e pela aprendizagem compartilhada nos nossos encontros.

À Maria Aparecida, nossa Cida, secretária do Programa pelo carinho e prestimoso trabalho.

Às amigas e amigos mestrandos e doutorandos pelo convívio profícuo.

Aos meus pais Maria Rosaria e Diogo Nuno (*in memoriam*), pelo amor e por estarem sempre presentes em mim.

Ao meu filho Filipe, por ser sempre minha fonte de inspiração e pela interlocução crítica e fraterna quanto aos assuntos sociológicos.

Ao Luis Carlos pelo companheirismo, apoio e colaboração.

Aos amigos Rosa Maria Maciel e André Prado Nunes pelo apoio, constante estímulo e, principalmente, pela grande amizade que nos une.

RESUMO

FREITAS, Silvana Alves. A formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

A pesquisa de cunho teórico apresenta como ponto fulcral a formação inicial das(os) pedagogas(os) referente à concepção e gestão do currículo como elementos centrais de sua formação. Isto se justifica com base no pensamento de que o currículo composto por conteúdo (conhecimentos e saberes) e forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais) se constitui como desencadeador, organizador e viabilizador de todo o trabalho pedagógico. O estudo traz como questão central a necessidade de compreender quais elementos devem estar presentes no currículo do curso de Pedagogia para formar pedagogas(os) preparadas(os) para construir (conceber e executar) e gerir o currículo (mediar e organizar a comunidade escolar em torno da construção curricular) como atividades inerentes ao seu futuro trabalho pedagógico curricular, tanto como docentes quanto como gestoras(es). A tese propõe uma alternativa para a formação de pedagogas(os), na qual busca oferecer subsídios teóricos e práticos inovadores para incluir no currículo do curso de Pedagogia a formação voltada à concepção e à gestão do currículo. Assim, a partir dessa formação, as futuras(os) pedagogas(os) possam ter um domínio maior sobre o trabalho pedagógico que irão desenvolver como docentes e gestoras(es). Isto contribuirá com a construção de um pensar e agir autônomos das(os) futuras(os) profissionais. Com abordagem qualitativa e construção teórica fundamentada em autores como Bernstein (1996,1998), Masetto (2004, 2012, 2014), Moreira (2008, 2013) Gimeno Sacristán (2000, 2013), Lopes e Macedo (2011), Hamilton (1992) Marx (1985) Kosik (1976) Sánchez Vázquez (1996), Feldmann (2003, 2009), Chizzotti (2008, 2012) Franco (2002, 2005, 2012), Fusari (1993, 2005, 2009, 2014), Pimenta (2006, 2014), Paro (1999, 2014, 2015), Libâneo (2001, 2010, 2013), Carbonell (2002), Canário (2006), Vale (2015), Veiga (1998, 2007) e Bahia (2000) trata-se sobre o currículo, o trabalho, o trabalho pedagógico, a formação pedagógica, a docência, a gestão educacional e a inovação educacional. Emprega a análise documental para a coleta de dados e a análise do conteúdo para compreender a formação pedagógica e curricular oferecida a partir da perspectiva do currículo previsto ao currículo realizado. Para isto, analisa-se as implicações previstas nas determinações curriculares legais, tanto para a atuação como para a formação inicial das(os) pedagogas(os), no que tange a concepção e gestão do currículo. E mostra-se a composição disciplinar realizada pelos cursos de Pedagogia para efetivarem essa formação, mediante análise das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia a partir de três pesquisas realizadas recentemente por Gatti e Nunes (2009), por Pimenta e Fusari (2014) e por Assunção (2012). A análise revelou a ausência de integração entre os conhecimentos da formação teórica e deles com a formação prática dificultando a compreensão do currículo, enquanto construção. Revelou-se, por outro lado, o potencial que o currículo possui para integrar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico e estes às práticas pedagógicas realizadas no contexto da educação escolarizada. É a partir desse potencial que se realiza a proposição do currículo como eixo integrador da formação das(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo.

Palavras-chave: Formação. Pedagogia. Currículo. Concepção e Gestão do Currículo

ABSTRACT

FREITAS, Silvana Alves. Pedagogue's Initial Training for curriculum's conception and management. 2016. 149 f. Thesis (Doctorate Degree in Education) – Graduate Program In Education: Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

This theoretical research presents as its most important point the pedagogue's initial training, concerning to the conception and management of the curriculum. It is said that these two points are central elements of their training. That is because curriculum – constituted by contents (knowledge) and form (way of enabling and articulating interpersonal relations) – is a trigger, organizer and enabler of all pedagogical work. The research also brings the necessity or understanding which elements must be present in the Pedagogy Course so pedagogues are prepared to build (conceive and execute) and manage the curriculum (mediate and organize the scholar community around the curriculum building). Those are inherent activities to their future curricular pedagogical work, as teachers and as managers as well. This thesis offers an alternative to pedagogues' training, which tries to offer theoretical, practical and innovator subsidies, so the curriculum's conception and management training get included in Pedagogy Course's own curriculum. This way, with this training, the future pedagogues will be able to have more control over the pedagogical work they will develop as teachers and managers. That will contribute to the construction of an independent way of thinking and acting on the future professionals. With qualitative approach and theoretical construction substantiated in authors as Bernstein (1996,1998), Masetto (2004, 2012, 2014), Moreira (2008, 2013) Gimeno Sacristán (2000, 2013), Lopes e Macedo (2011), Hamilton (1992) Marx (1985) Kosik (1976) Sánchez Vázquez (1996), Feldmann (2003, 2009), Chizzotti (2008, 2012) Franco (2002, 2005, 2012), Fusari (1993, 2005, 2009, 2014), Pimenta (2006, 2014), Paro (1999, 2014, 2015), Libâneo (2001, 2010, 2013), Carbonell (2002), Canário (2006), Vale (2015), Veiga (1998, 2007) e Bahia (2000), the research deals with curriculum, work, pedagogical work, pedagogical training, teaching, educational management and educational innovation. The documental analysis is used for the gathering of data and the analysis of content is used to understand the pedagogical and curricular formation offered, under the perspective of the normative curriculum to the empirical curriculum. To do so, the implications foreseen on the legal curriculum determinations are analysed, for both pedagogue's action and their initial training, on the aspects of curriculum's conception and management. It also shows the disciplinary composition accomplished by Pedagogy courses in order to actualize that training, through the analysis of different Pedagogy Courses' curriculum, based on three recent researches by Gatti and Nunes (2009), Pimenta and Fusari (2014) and Assunção (2012). The analysis revealed the absence of integration between the theoretical formation's knowledges, and also between those theoretical knowledges and practical formation. That difficults the understanding of curriculum as a construction. On the other hand, it is revealed that curriculum has a potential to integrate the knowledges about pedagogical work within themselves and with the pedagogical work done in formal education. The proposition of curriculum as the integrational axis so pedagogues are trained for the curriculum's conception and management is based on the afore-mentioned potential.

Keywords: Training. Pedagogy. Curriculum. Curriculum's Conception and Management

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRO	Campo de Recontextualização Oficial
CRP	Campo de Recontextualização Pedagógica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Pabaee	Programa de Assistência Brasileiro-Americanana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Usaid	Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Nomenclaturas das Disciplinas – Componente Curricular 108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE INOVAÇÃO	34
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICA: DO PREVISTO AO REALIZADO	74
 2.1. O Currículo Oficial: Atuação Prevista das (os) Pedagogas(os)	76
 2.2 O Currículo Oficial: Formação Prevista das (os) Pedagogas(os)	82
 2.3 O Currículo realizado nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia..	100
CAPÍTULO 3 – A CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSIÇÃO	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado possui como foco a formação inicial das(os) pedagogas(os) no que se refere aos conhecimentos sobre currículo, sua concepção e gestão como aspectos centrais da formação dessas(es) profissionais.

O currículo está compreendido neste estudo de forma integral composto por conteúdo (conhecimentos e saberes) e forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais). É concebido como o eixo integrador capaz de articular pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas, constituindo-se como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo.

A crença no caráter fulcral que o currículo, sua concepção e gestão devem ter na formação das(os) pedagogas(os) tornou-se foco de minha atenção desde o início de minha profissionalização, como pedagoga e professora, ao atuar como docente junto às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

As discussões existentes no campo curricular não compuseram de forma direta minha formação no Curso Magistério ou tampouco no Curso de Pedagogia¹ com habilitação para o Magistério e Administração Escolar. Nesses estudos, o currículo foi identificado como rol de disciplinas que compõem fixamente as grades curriculares das escolas e a gestão existente nas escolas foi identificada ao modelo tecnocrático, o qual exigia que fosse transformado com urgência para outro mais democrático e mais voltado para a satisfação das funções sociais atribuídas à escola, uma vez que o País encontrava-se em um momento de abertura democrática, após 21 anos de ditadura civil-militar.

Como minha formação inicial naturalizou o currículo identificando-o como sinônimo de grade disciplinar e listagem de conteúdos discriminados nos índices dos livros didáticos, minha atenção para a temática ocorreu mais tarde em meio à atividade profissional, envolvida com diferentes currículos em diferentes instituições. Foi no contexto da prática que percebi a importância do currículo para organização do trabalho pedagógico-docente e para formação das pessoas, as singularidades que compõem os currículos em cada instituição oferece distintas formações.

¹ Ambos os cursos iniciados e concluídos na década de 1980, sob o marco legislatório que se desdobrou da LDB 5692/71 e da Reforma Universitária Lei 5540/68. Marco este, caracterizado pelo contexto de ditadura civil-militar no qual foi instituído.

Dessa reflexão feita a partir da experiência profissional pude constatar alguns fatos que se tornaram marcos a respeito da compreensão institucionalizada do currículo que passo a elencar a seguir. O primeiro marco importante e historicamente recorrente até o presente é a identificação do currículo à grade disciplinar e listagem de conteúdos previamente selecionados em contextos externos ao escolar, fato que o descaracteriza, descontextualiza, simplifica, desvaloriza e naturaliza.

Foi com o foco nessa preocupação inicial que, mais tarde, dei início aos estudos e a pesquisa sobre o currículo. Isto aconteceu quando de meu ingresso no nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* no curso que fiz de Gestão Educacional pela Universidade de Taubaté entre 2002 e 2004. Nesta oportunidade, realizei a pesquisa sobre o currículo escolar e o trabalho docente no contexto das demandas e influências do modelo neoliberal².

Já como docente de um curso de Pedagogia, em uma universidade privada localizada na periferia do município de São Paulo (entre 2009 e 2012³), pude reafirmar minha constatação a respeito da ausência de discussão nas escolas sobre os conteúdos e a organização curricular, sobretudo, com base nos relatos de estágio de minhas alunas.

Nesse curso de Pedagogia, vivenciei a dificuldade de constituir a bibliografia básica da disciplina de Gestão de Currículos e Programas, a qual lecionava. A proposta para a disciplina era de compor um corpo de conhecimentos que permitisse a construção da compreensão da gestão do currículo a partir do trabalho do gestor, partindo de uma premissa democrática, isto é, de efetiva participação no processo de construção curricular nas escolas. A disciplina deveria também propor uma análise dessa gestão como estava ocorrendo no contexto das políticas curriculares em vias de implantação e implementação pelas reformas educacionais e curriculares no País e, mais especificamente, em São Paulo⁴.

² Como explica Apple (2002, p. 69), “O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a mão invisível do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como suficiente, mas também como democrática”. Mas o que o neoliberalismo “quer é reduzir toda a política à economia, a uma ética de ‘escolha’ e de ‘consumo’. O mundo torna-se, em essência, um imenso supermercado. [...] A competição se torna a ética dominante” (APPLE, 2002, p. 71).

³ Neste período, vivenciamos no Curso de Pedagogia uma reforma curricular para atender às determinações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNP) promulgada em 2006.

⁴ A reforma curricular citada teve início em 2007 (hoje é o currículo consolidado da Rede Estadual de São Paulo) e possui como pilar estruturante a figura do gestor do currículo cujo papel principal era o de promover a institucionalização, bem como o aceite por parte dos professores e da comunidade escolar de um sistema apostilado de currículo expresso no material denominado de Cadernos. Nestes Cadernos estão contidos de forma bastante detalhada o trabalho didático-pedagógico a ser executado pelo professor e também o trabalho de coordenação pedagógica a ser executado pelo professor coordenador ou gestor do currículo.

O fato de as referidas reformas estarem ainda em fase de implementação à época impôs dificuldades para a elaboração da disciplina, visto que não havia ainda dados analisados disponíveis sobre tal reforma com o viés da gestão do currículo. Transformei essa preocupação em objeto da pesquisa que realizei no mesmo período, entre 2009 e 2011, para obtenção da titulação de Mestrado pelo Programa Educação: Currículo, na qual analisei o gestor do currículo, papel atribuído ao professor coordenador (PC) pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 2008.

Foi realizada, no âmbito daquela pesquisa, a análise do discurso sobre o material curricular disponibilizado pela SEESP. Tal análise caracterizou o currículo como prescritivo da atuação dos professores, sobretudo os professores coordenadores. Tal fato me levou a desenvolver, naquele momento, uma análise crítica, cuja principal fundamentação teórica foi Michael Apple (2002), sobretudo no que diz respeito ao controle técnico realizado por meio do processo de desqualificação e requalificação dos professores coordenadores, que, por sua vez, deve ser reproduzir o processo com os demais professores.

Os resultados obtidos indicaram que se instituiu um tipo de gestão de currículo gerencialista e tecnocrática, baseada na organização burocrático-taylorista do trabalho. Isso implica num tipo de construção e desenvolvimento do currículo avesso aos valores democráticos de participação dos sujeitos, com base num discurso autoritário. Esse discurso desloca (retira o significado e ressignifica) os conhecimentos prévios dos sujeitos curriculares, fazendo com que se tornem estranhos a eles, promovendo assim, uma perda do controle do próprio trabalho acarretando a perda de sentido em seu fazer e descaracterização de sua identidade.

Em decorrência, pode-se destacar o segundo marco: ao naturalizar o currículo como algo dado desestimula-se as discussões a seu respeito, inviabilizando a participação na sua construção pelos profissionais escolares, o que desmobiliza, além dos profissionais, toda a comunidade escolar. Mostrando-se incongruente com o modelo democrático-participativo de gestão previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

O tipo de gestão gerencialista do currículo institucionalizado pela reforma analisada promove o aprofundamento da divisão entre concepção e execução do trabalho pedagógico cabendo ao material curricular elaborado pela SEESP o papel de conceptor e aos gestores

do currículo, no caso os professores coordenadores e também aos professores, o papel de executores.

Essa forma de conceber a gestão do currículo, como explica Gimeno Sacristán (2000, p.167), por meio das ideias de Gitlin (1987, p. 17), indica que,

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinadas por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada.

Revelou-se ainda, como resultado da referida pesquisa, uma deficiência na formação do professor coordenador para exercer as funções de gestor do currículo, uma vez que para tal não se exigia a obrigatoriedade da formação inicial em Pedagogia, curso de graduação que historicamente tem sido o responsável por oferecer a formação para a coordenação pedagógica por meio das habilitações⁵ hoje extintas (FREITAS, 2011).

Antes de gerir o currículo para torná-lo real, é necessário compreender o seu significado na formação dos seres humanos, ou seja, conhecer o que o currículo faz às pessoas que o vivenciam para, então, poder (re)concebê-lo, (re)elaborá-lo, enfim, “fazer” o currículo.

O terceiro marco curricular toma relevo a respeito do currículo e sua presença e relevância na composição dos currículos de formação das(os) pedagogas(os). Em decorrência ainda do marco inicial aqui destacado, só se constitui em conhecimento aquilo que se julga relevante para a formação cidadã e atuação profissional dos alunos graduandos. Porém, se a prática profissional revela o currículo como algo dado pronto e acabado, pode tornar-se para a formação das pedagogas algo menos central ou prioritário, retirando a formação para a concepção e focando na execução curricular.

Porém, o processo de concepção e execução é constitutivo, do trabalho pedagógico, pois como explica Gimeno Sacristán (2000), concepção e execução são dois processos imbricados, pois ao tornar real o que se planejou já se está reconstruindo, reelaborando. Quer dizer, se está imprimindo significado pessoal à educação, de acordo com as

⁵Apesar de extintas as habilitações, o cargo de coordenação pedagógica é institucionalizado em muitas empresas, escolas e redes de ensino, como é o caso da Rede Municipal de São Paulo que promove regularmente concurso público de acesso à coordenação pedagógica.

vivências, os saberes comuns e acadêmicos do repertório pessoal e coletivo dos profissionais e também dos alunos, pois teoria e prática não podem ser fragmentadas.

Há que se ter claro que este “fazer” é sempre um processo coletivo de constante análise relacional entre as necessidades, conhecimentos e utopias dos sujeitos envolvidos, e a realidade do contexto social, histórico, político, econômico e ideológico no qual estão inseridos. O planejamento e a prática curriculares se fazem acontecer no espaço tempo sempre tensionado entre a realidade conjuntural do presente e o futuro que se deseja. É no contexto da realidade presente que se vai construindo o porvir, e mesmo que este nem sempre seja da forma como se deseja, é fundamental a existência das utopias dos sujeitos que a compõem para alargar os horizontes, sem as quais se corre o risco de permanecer na restrição do real.

Essa necessidade de conceber e gerir o currículo justifica-se, ainda porque temos como já dito, um modelo de escolarização democrático que prevê a participação de todos os sujeitos da escola em um ambiente de pluralidade pedagógica, como afirma o texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996⁶ que a torna incongruente com o tipo de gestão gerencialista constada no contexto da reforma curricular do Estado de São Paulo. Esse tipo de gestão pauta-se na padronização do trabalho curricular, na divisão entre concepção e execução colocando-se na contramão dos valores e práticas democráticas de construção curricular. Ressalta-se, diante disto, o quarto marco curricular que é a incongruência entre o modelo gerencialista de gestão curricular e a gestão democrática.

Os cursos de Pedagogia são hoje responsáveis pela formação inicial de boa parte dos sujeitos curriculares que estão em ação nas escolas. Isto ocorre, por um lado, dada a universalização da escolarização básica que demanda um número crescente de profissionais, especialmente aqueles votados às séries iniciais, e também pelo aumento na demanda relativa à Educação Infantil e, por outro, por proporcionar ampla possibilidade de atuação profissional, pelo menos é o que está posto nos documentos oficiais que o institucionalizam. Como mostram o Art. 2º e o Art. 4º da Resolução CNE/CP n.1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), as quais se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos.

⁶ “O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” está assegurado no inciso III do Art. 3º do Título II que trata dos princípios e fins da educação nacional da LDB 9394/96.

Além da formação docente nessa licenciatura está prevista a formação para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, como prevê em Parágrafo único do Art. 3º, Alínea III das DCNP que trata da formação do licenciado em Pedagogia.

Com essa ampla e diversificado rol de atuações, espera-se que os pedagogos sejam profundos convededores tanto das teorias pedagógico-curriculares, como da gestão institucional do espaço em que atuam, fomentando, colaborando e organizando a construção coletiva integrada e integradora dos sujeitos entre si e destes com os conhecimentos.

Porém, a história do Curso de Pedagogia traz a marca de incongruências e conflitos, desde sua gênese, no que tange à formação da identidade das(os)s pedagogas(os) (se técnico, especialista ou docente) e que se encontram presentes até hoje, especialmente no que diz respeito à discussão da identificação do curso se com a licenciatura ou com o bacharelado, como pode se conhecer a partir da leitura de Brzezinski (2007, 2012), Silva (2006), Saviani (2012), Libâneo (2006), Franco; Libâneo; Pimenta (2007) e Scheibe (2007).

No presente, sem que esteja totalmente superada a questão da identidade das(os) pedagogas, o curso de Pedagogia é instituído como licenciatura nos documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Apesar de ser uma licenciatura, ao analisar as Diretrizes, Ferreira (2006, p. 1345) percebe nelas contidas “a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação”.

Ainda para Ferreira (2006, p. 1348), esta formação de gestão da educação contém o germen do processo educativo, pois:

Refere-se à necessária direção do processo educativo que se faz, um só, com os mesmos princípios, valores, conteúdos humanos e ‘sabedoria’ desde a construção coletiva inicial do projeto político-pedagógico, que continua sendo reconstruído a cada momento em que se faz prática, em que a ‘ideia’ se transforma em ‘ato’ e possibilita um novo ‘pensar’ sobre todo este processo de formação humana [...].

Essa ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação gera, por um lado, posicionamentos contrários entre os intelectuais da educação que defendem a necessidade de identificar o curso com a tradicional identificação que pauta as graduações, ou seja, como bacharelado ou licenciaturas. Por outro, constitui em grande desafio para os que elaboram o currículo do curso de Pedagogia. Tal desafio leva à necessidade de organização do curso para além do contexto conflituoso em que pese à falta de consenso

entre os sujeitos – legisladores, docentes, pesquisadores, alunos, representantes de movimentos e entidades acadêmicas – envolvidos historicamente com a configuração do curso. Essa falta de consenso justifica-se pelo fato de existirem interesses conflituosos que envolvem questões políticas, acadêmicas, teóricas, enfim, todo um arcabouço acerca do tipo de formação a ser oferecida aos profissionais da educação.

A Pedagogia é o lócus privilegiado de formação de educadores (professores e gestores), enquanto curso que forma para a docência, como se pode verificar nas DCNs e por sua missão tradicional de formar para a gestão. Para tal, essa formação deve proporcionar à(os) futuras(os) pedagogas(os) a compreensão aprofundada das características e implicações do trabalho pedagógico curricular para que estas(es) tenham voz e vez participando, enquanto docentes das séries iniciais, da concepção e execução do currículo e, enquanto gestores (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores de ensino e diretores de escolas), para fomentar, organizar e mediar os sujeitos da comunidade escolar, dando-lhes também voz e vez e promovendo a articulação deles na construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo.

Formar essas(es) profissionais, portanto, significa empodeirá-las, oferecendo-lhes condições para a construção autônoma de um pensar pedagógico-curricular. E a partir dessa construção pedagógico-curricular possam ir construindo a si mesmos e a sua profissionalidade.

Para se ter clareza sobre a formação inicial das(os) pedagogas(os) quanto ao currículo e sua gestão, urge entender como estes elementos têm sido compreendidos pelos cursos de Pedagogia e de que forma se incluem na composição do currículo desses cursos. Para tanto, faz-se necessário analisar os currículos dos cursos de Pedagogia no sentido de levantar dados que ofereçam essa compreensão.

A partir da análise dos currículos dos cursos de Pedagogia realizada mediante estudos teóricos sobre o currículo e sua gestão, faz-se necessário empreender esforços no sentido de realizar a pretensão da presente tese que se expressa na seguinte questão central: Quais elementos devem estar presentes no currículo do curso de Pedagogia para formar pedagogas(os) preparadas(os) para construir (conceber, executar) o currículo e gerir (mediar, articular a comunidade escolar em torno da construção curricular) como atividades inerentes ao seu futuro trabalho pedagógico-curricular tanto como docentes quanto como gestores?

Objetivo geral

Esta tese pretende oferecer uma proposta alternativa de formação aos construtores dos currículos dos cursos de Pedagogia e a todas e todos que, de alguma forma, estão envolvidos com o curso. Apresenta subsídios teóricos e práticos inovadores para a inclusão no currículo do curso de Pedagogia da formação das(os) pedagogas(os) voltada à construção (concepção e execução) e à gestão do currículo. Pretende-se, com essa formação, promover a construção do pensar e agir autônomos para que as(os) futuras(os) profissionais possam dominar e controlar, com consciência e competência, seu trabalho pedagógico curricular como docentes e gestoras(es).

Objetivos específicos:

- Identificar e ressaltar a relevância dada ao currículo pelos órgãos oficiais incumbidos e responsáveis pela elaboração e regulamentação de diretrizes curriculares para o sistema educacional no Brasil e a relevância possivelmente correspondente dada ao currículo nos currículos do curso de Pedagogia.
- Coletar dados que revelem a existência da temática curricular e como está organizada nos currículos dos cursos de Pedagogia por meio de pesquisas realizadas recentemente que oferecem dados sobre os currículos deste curso existentes no estado de São Paulo e no Brasil.
- Oferecer uma construção teórica sobre currículo que destaque sua relevância ímpar para a formação de pedagogas(os) como eixo historicizado facilitador da compreensão da educação institucionalizada, e como desencadeador do trabalho pedagógico das(os) futuras(os) pedagogas(os).
- Mostrar as dimensões e modalidades do trabalho pedagógico, bem como estabelecer que todo trabalho pedagógico é um trabalho de cunho curricular, pois, currículo e pedagogia, apesar de possuírem conceitos e funções próprias se encontram imbricados no trabalho pedagógico.
- Ressaltar a importância dessa formação como instrumento democrático em favor do modelo de escola pública, laica, gratuita e para todos e de empoderamento dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dando-lhes voz e vez.

- Oferecer elementos para a formação inicial das(os) pedagogas(os) voltada para o desenvolvimento das capacidades para conceber coletivamente currículos e realizar a gestão da construção coletiva nos espaços educacionais, especialmente as escolas públicas.

Delimitação do problema

A questão da formação inicial das(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo está compreendida nesta tese em três perspectivas diferentes:

- a) da prescrição ou previsão;
- b) da viabilização ou realização e
- c) da proposição ou possibilidade.

A perspectiva da prescrição é realizada por meio dos documentos legais e institucionais analisados em três blocos. O primeiro destaca as dimensões curriculares e organizacionais que compõem as demandas de atuação das(os) pedagogas(os) contidas nos documentos oficiais sobre o currículo da educação básica. O segundo analisa os documentos legais curriculares pertinentes ao curso de Pedagogia.

A perspectiva da realidade recorre às pesquisas já realizadas e publicizadas que descrevem e analisam os currículos dos cursos de Pedagogia em todo País em busca de encontrar elementos e/ou indícios de como está ocorrendo a formação do pedagogo para a concepção e gestão do currículo.

A perspectiva propositiva recorre às teorias, principalmente da inovação educacional, do currículo e da gestão para proceder com a constituição de uma proposta para a formação das(os) pedagogas(os) que contemple a temática do currículo e sua gestão, trazendo-as para o centro dessa formação.

A opção por trabalhar com os dados já coletados e publicados deve-se às contribuições dos Professores Marina Graziela Feldmann e José Cerchi Fusari quando do Exame de Qualificação. Essas sugestões decorreram do fato de que tais pesquisas foram realizadas por equipes de pesquisadores e podem oferecer dados relevantes sobre os currículos dos cursos de Pedagogia de forma abrangente, uma vez que os dados foram coletados no nível do estado de São Paulo e do Brasil.

Essa extensa cobertura possibilita uma ampla visão curricular nacional que seria difícil em um trabalho individual de pesquisa. São pesquisas coordenadas por

pesquisadores reconhecidos por suas inúmeras contribuições para a área da educação que têm suas pesquisas plenamente abalizadas dentro e fora da academia. Além disso, os professores identificaram nesse tipo de coleta de dados documental a possibilidade de aumentar a disponibilidade de tempo a fim de dedicá-lo para a efetivação da construção teórica da tese visando seu aspecto propositivo como o mais relevante.

Relevância do problema

A relevância do currículo para a educação institucionalizada está registrada em nos documentos oficiais que regem, normatizam e encaminham a educação no País hoje. Os documentos oficiais analisados, quais sejam, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, os Cadernos intitulados *Indagações sobre o currículo* desenvolvidos pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, abordam em seus textos a importância do currículo. E, mais precisamente o texto *Indagações sobre o currículo*, aborda a conveniência de construí-lo em consonância com as necessidades e expectativas do País, valorizando o debate, as reflexões, o envolvimento e participação de todos os sujeitos e, para tanto, a melhoria da gestão educacional no que tange à condução dos esforços nesse movimento de participação.

É a respeito da participação, que além de aspecto fundante da tese, é compreendida aqui como um direito pedagógico, assim como o faz Bernstein (1998) que, segundo ele juntamente com outros dois direitos⁷, podem assegurar as condições para efetivar a prática democrática nas escolas e para além delas. Explica o autor (BERNSTEIN, 1998) que participação não se refere apenas ao discurso, à discussão, mas à prática que deve ter resultados, pois se trata do direito de participar da construção, manutenção e da transformação da ordem. Essa participação, para o autor, é condição da prática cívica, ou seja, cidadã e, portanto, ocorre no nível da política.

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, principal documento responsável pelo direcionamento da formação de profissionais da educação, não apresenta de forma clara como compor, viabilizar e efetivar essa formação para a participação das(os) pedagogas(os) nas decisões curriculares prevista nos documentos oficiais.

⁷ Juntamente com outros dois direitos pedagógicos, quais sejam, o direito ao reforço (apoio) e o direito à inclusão (social, intelectual e pessoal) compõem a democracia eficaz.

Com relação, ainda a participação, tem se realizado um movimento de consulta popular a respeito de institucionalização de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que muito vem sendo questionada, inclusive pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que faz uma crítica a essa proposta no sentido de preservar a gestão democrática para a garantia da efetivação dos Projetos Político-Pedagógicos que valorizam o direito a participação das comunidades escolares na construção do currículo, como se pode perceber em manifesto⁸ contrário à BNCC realizado por meio do *Grupo de Trabalho 12: Currículo*, e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo.

Um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da Capes, cuja abrangência se dá entre o período de 1995 a 2011, mostra que das 10 teses recuperadas nos bancos de dados como resultado da busca para os seguintes termos: formação de pedagogo e concepção e gestão do currículo, nenhuma trata, pelo exposto nos resumos, de forma direta a formação do pedagogo para ser conceptor e gestor do currículo.

Das vinte e três dissertações recuperadas nos bancos com o mesmo conjunto de termos, duas mostram-se mais compatíveis com este estudo, porém não de forma direta, pois ao tratarem da configuração do curso de Pedagogia de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas para o curso não abordam a temática da gestão do currículo.

O levantamento realizado com outro grupo de termos: formação de professores para a concepção e gestão de currículo, realizada também entre o período de 1995 a 2011, revela que das seis teses encontradas, cinco delas se repetiam do conjunto visto anteriormente e nenhuma se referia a pedagogos e sua formação como conceptores e gestores do currículo.

Quanto às dissertações deste conjunto, foram elencadas vinte e quatro destas, uma apenas apresenta uma pequena interface ao que se pretende neste trabalho, pois aborda as competências que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam ter

⁸ Reproduz-se trecho do referido manifesto: “Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade fundamental ao projeto de nação democrática, expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996 sob a ideia de uma educação para cidadania e democracia em seus mais amplos aspectos – como a gestão democrática e a garantia aos projetos político-pedagógicos que valorizam a diversidade e a localidade –, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que há a construção de uma hegemonia a partir de uma única forma de ver os estudantes e seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015

para a gestão do currículo, porém concentra o foco na gestão da sala de aula, enquanto a presente tese abarca essa gestão, mas a amplia para o âmbito institucional.

O levantamento realizado mostra que, apesar da relevância da formação do conceptor e gestor do currículo para o pedagogo, é ainda incipiente a produção de conhecimento no sentido de suscitar e colaborar com os debates e buscar suprir as fragilidades da formação deste profissional nesta área.

A busca em periódicos por artigos científicos que tratem da temática também não se mostrou profícua, há material tratando sobre a gestão do currículo, porém sem tratar explicitamente dessa temática nos currículos da formação em Pedagogia.

Retomam-se os quatro marcos curriculares que desencadeiam a presente tese e que põem em relevo a necessidade e a relevância da discussão da formação inicial das(os) pedagogas(os) como conceptoras e gestoras do currículo: 1) naturalização escolar do currículo contido na ideia de grade curricular que 2) inviabiliza a construção coletiva do currículo como um processo continuo e democrático, 3) se a prática profissional revela o currículo como algo dado pronto e acabado, pode tornar-se para a formação das pedagogas algo menos central ou prioritário, retirando a formação para a concepção e focando na execução curricular, 4) a incongruência existente entre o tipo de gestão gerencialista, padronizado e prescritivo e a gestão democrática legalmente determinada pela Constituição Federal de 1988 e pela LBB 9.394/96. A gestão curricular gerencialista desloca a voz dos profissionais e da comunidade escolar da construção democrática do Projeto Político Pedagógico e curricular para um projeto ressignificado, deslocando agentes e suas vozes para se fazer ouvir as vozes que representam os interesses hegemônicos do livre mercado. A gestão curricular democrática se constrói com base na participação democrática do Projeto Político Pedagógico devendo desdobrar-se no currículo em ação nas escolas fruto da construção coletiva dos sujeitos curriculares.

Estes aspectos, como dito antes, podem corroborar com a desvalorização das(os) pedagogas(os) como conceptoras e gestoras do currículo, porém procura-se evidenciar a seguir a relevância desta formação inicial para tais profissionais.

Clarificando melhor a relevância da concepção e gestão do currículo na formação pedagógica, Masetto (2012, p. 81) explica que “[...] uma das competências pedagógicas do professor é saber atuar como conceptor e gestor do currículo”. Masetto evidencia (2012, p. 32) que o próprio profissionalismo na docência pressupõe o domínio de alguns grandes eixos do conhecimento pedagógico, tais como,

o próprio conceito do processo de ensino-aprendizagem, a *concepção e gestão do currículo*, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política (grifos nossos).

Esse profissionalismo exige domínio dos elementos pedagógicos para que os docentes tenham consciência e clareza, de que, como sujeitos partícipes da comunidade escolar, compõe o seu trabalho participar da concepção e gestão do currículo, pois disto depende a formação dos alunos.

Está se tratando aqui da necessidade de rever a divisão social do trabalho que cindi concepção e execução, teoria e prática e provoca a alienação dificultando o estabelecimento de relações que possam favorecer a compreensão da realidade complexa na qual os humanos se inserem, ou seja, de melhor se fazer a leitura do mundo, como expressava Freire.

A participação docente está implicada na criação de uma cultura organizacional que permita, viabilize e efetive essa participação, especialmente nas instituições escolares, nas quais normalmente existe já cristalizada uma determinada forma de estrutura e organização nem sempre acolhedores dessas inovações. Nesses espaços institucionais se encontra o grupo gestor composto pelos profissionais da educação responsáveis pela estrutura e organização institucionais.

Esse grupo, normalmente é composto pelos diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores de ensino, enfim, os profissionais formados pelos cursos de Pedagogia. Os gestores devem organizar, estimular, mediar e coordenar a participação de todos os sujeitos curriculares no processo de concepção e gestão do currículo. Isto mostra que o grupo gestor deve possuir uma sólida formação pedagógica para promover as mediações⁹ necessárias entre todos os sujeitos na realização do trabalho pedagógico

A formação dos profissionais da educação não docentes que compõem o grupo gestor tem se constituído de forma conflituosa na história do curso de Pedagogia e tornou-se ainda mais acirrada quando da elaboração das (DCNP). Diversos debates se instauraram em torno das identidades profissionais que o curso deve formar. Se os docentes, ou se os

⁹ O conceito de mediação reporta-se ao pensamento de Severino (2001, p. 44) como “a instância que relaciona objetos, [sujeitos], processos ou situações entre si, a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” o autor exemplifica esse conceito com “o ensino, embora não sendo educação, possibilita a prática real desta que, sem o elemento medidor, seria uma entidade abstrata”.

especialistas diretores de escola, supervisores de ensino, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Essas reflexões podem ser conhecidas em Franco (2008), Pimenta (2011), Libâneo (2011), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Brzezinski (2007). Esses debates, embora legítimos e necessários, tornam-se hoje pano de fundo, uma vez que as DCNP encontram-se em vigor e institucionalizam a docência como a base comum da formação dos pedagogos e encaminham dessa forma os currículos dos cursos.

Em meio a essas reflexões, destacam-se as suscitadas por Gatti; Nunes (2009) relativas à análise que promoveram das ementas curriculares de setenta e um cursos presenciais de Pedagogia. Por essa pesquisa, constatam que nos cursos pesquisados há “uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p.53). Além disso, concluem as autoras,

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI; NUNES, 2009, p. 55).

Isso demonstra a fragilidade apresentada, de modo geral, pelos currículos dos cursos de Pedagogia no que tange à integração entre teoria e prática e com o contexto escolar (um dos *locus* de atuação das(os) pedagogas(os)). Indica, ainda, a necessidade de se organizar um currículo integrador dos conhecimentos acadêmicos e, para além disso, capaz de integrar esses conhecimentos ao contexto escolar, suas necessidades e possibilidades pedagógicas, institucionais e organizacionais.

Isso apresenta a gestão da educação como possibilidade de promover essa integração, desde que, seja concebida como um processo abrangente que se referencia ao processo de formação humana construída pelo currículo. Assim, a gestão torna-se responsável por encaminhar o currículo, pois este é sempre um “território contestado” que oferece tensões e conflitos para selecionar o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades, experiências e valores que tem por finalidade a educação das pessoas. O currículo, como explicitado na definição de Apple (2001, p. 210),

Não é pensado como uma coisa, como um programa, ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve, não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político se quisermos que ele corresponda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social.

Essa concepção amplia as dimensões e implicações do currículo na formação das pessoas que o vivenciam, bem como a concepção de Masetto (2011, p. 4) referente ao currículo do ensino superior e a integração que deve promover,

Partimos de uma concepção de currículo no ensino superior como um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social.

A compreensão do currículo num sistema educativo requer, como salienta Gimeno Sacristán (2000, p. 21), que se preste atenção “às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significação que lhe dão forma e que o modelam [...]”.

Gimeno Sacristán (2000) estabelece, ainda, a relação entre diversos elementos a partir da concepção processual de currículo ao mostrar que seu significado e real importância se dão como resultado das diversas operações às quais é submetido, levando em consideração os aspectos materiais que contêm as ideias que lhe dão forma e estrutura interna, bem como,

O enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação dos seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Toda a complexidade curricular, por um lado, não pode reduzir-se à prática pedagógica restrita à sala de aula. Ao contrário deve incluí-la, como salienta Gimeno Sacristán (2000, p. 21), “às ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.” Por outro lado, tal complexidade curricular implica uma gestão concebida, como afirmam Drabach; Mousquer (2009), como conquista dos processos de democratização da sociedade e da educação ocorridos, especialmente, na década de 1980 no Brasil com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da LDB 9394/96.

Ainda segundo Drabach; Mousquer (2009), a ideia de gestão foi concebida com o intuito de se contrapor ao termo administração no seu modelo tecnocrático. Nessa visão, a gestão possibilita maior participação dos sujeitos escolares, com direito a voz e vez para desenvolverem, ao longo da profissão, maior autonomia para pensar e tomar decisões.

É no ambiente democrático e integrador que a gestão, como afirma Silva (2000, p. 100), deve ser compreendida “no sentido da organização do trabalho, de coordenação da ação coletiva, da busca de diálogo [...] [para] criar condições para que o projeto [educacional] se concretize” deixando claro que “em se tratando de gestão de instituições

de ensino, não há como separar o pedagógico do administrativo ou o acadêmico do administrativo” (SILVA, 2000, p.73).

Porém, este desejado ambiente democrático nas escolas para se construir o Projeto Político-Pedagógico e curricular para poder efetivá-lo no currículo em ação nem sempre existe como se buscou destacar anteriormente. Apresentando, assim incongruências entre aquilo que se comprehende por currículo e as formas de sua construção, e gestão com relação ao que se vivencia nas escolas. Acredita-se que para o estabelecimento desta situação complexa concorram fatores multidimensionais interligados, inclusive os fatores referentes à formação profissional das(os) pedagogas(os). Desta forma, a presente tese mostra sua relevância científica no sentido de construir conhecimentos que mostrem a complexidade das questões curriculares a partir da perspectiva da formação inicial de pedagogas(os).

A tese mostra-se como relevante socialmente, principalmente, pelo fato de, ao estudar o currículo do curso de Pedagogia e buscar propor alternativas à formação das(os) pedagogas(os), se pretende contribuir com a atuação mais consciente destas(es) profissionais tão necessárias(os) para a educação no País. Especialmente, considerando as demandas sociais que atualmente ampliam e diversificam os espaços de atuação que requerem os conhecimentos e a condução desses profissionais. Um dos principais ainda é o espaço escolar, pelo qual passam todas as pessoas do País, uma vez que o direito à educação é um direito subjetivo e inalienável de todos os sujeitos e, por isso, este espaço se constitui um *lócus* privilegiado para a construção de um projeto de educação e, por via deste, um projeto de sociedade na qual seus cidadãos possam viver dignamente.

Como projeto pessoal é extremamente significativo, pois se trata de uma oportunidade de compreender o papel do curso de Pedagogia, minha formação primeira e reafirmar sua relevância para a educação, principalmente a institucionalizada valorizando a profissão de pedagogas(os) e vislumbrar possibilidades de avanços na sua formação.

Há que ressaltar a pretensão desta tese em cooperar com a formação de pedagogas(os) em cursos de Pedagogia e como colaboradora e corroboradora do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, ao tomar o currículo como conceito nuclear em torno do qual investiga o processo de educação, colaborando com a consolidação da área do currículo, enquanto campo de conhecimento pedagógico e com a produção de conhecimentos voltada ao desenvolvimento da educação, missão esta da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Metodologia de pesquisa

Este estudo, de cunho teórico se realiza por meio da abordagem qualitativa com finalidade de descrever, compreender e propor. Apresenta a preocupação com a formação de pedagogas para a concepção e gestão do currículo, ou seja, busca analisar uma construção humana que se realiza mediante representações do significado do que seja um pedagogo educado ou formado, o que envolve uma construção de significados e de intencionalidade que se descontina como fruto de determinações legais, de concepções teóricas e de ações de diversos grupos de sujeitos, por vezes, contraditórias. Logo, a abordagem empregada que se faz mais apropriada é a qualitativa, pois o problema de pesquisa se inclui como explica Minayo (2015, p.21) no “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [que] é o objeto da pesquisa qualitativa [...].”.

Faz-se uso desta abordagem por compreender, como o faz Chizzotti (2008, p. 55), que nela “Há uma fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais”, pois como explica Minayo (2015, p. 14) “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante”. Ou seja, a abordagem qualitativa possibilita a compreensão dessa relação humana no contexto social, porque “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes”, como salienta Minayo (2015, p. 21).

Desta feita, as pesquisas qualitativas adensam, como expõe Chizzotti (2008, p.53), “a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético-dedutivo” e, ainda como explica o autor (2008, p.53), “[...] contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declararam-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social [...]”.

Com base nisso, adotou-se a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A opção pela pesquisa documental ocorre, como na análise de Lüdke e André (1986, p. 39),

porque os documentos constituem uma fonte estável e rica, [...] ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As autoras (1986, p.38) explicam, ainda por meio de Caulley (1981) que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” e empregam (1986, p. 39) Guba e Lincoln (1981) para destacar que os documentos como “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada [...].”.

Já a pesquisa bibliográfica foi escolhida pelas contribuições que diversos autores podem oferecer na compreensão do fenômeno educacional-curricular aqui estudado, bem como, na proposição curricular desenvolvida, pois a pesquisa bibliográfica, como mostra Severino (2008, p.122) “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Com o objetivo de permitir ao cientista, como destacam Marconi e Lakatos (2006, p. 44) ao citarem Trujillo, “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”, assim, a bibliografia se oferece como meio para compreensão e desenvolvimento de análises e resolução de questões.

Procedimentos de pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio dos documentos legais que destacam as dimensões curriculares e organizacionais que compõem a área de atuação das(os) pedagogas(os) referentes à educação básica. Foram selecionados os seguintes documentos nacionais para compor o *corpus* da análise realizada: o Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 7/2010 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, e o material desenvolvido pelo MEC composto por cinco cadernos intitulados *Indagações sobre o currículo*.

Foram analisados os documentos legais curriculares pertinentes ao curso de Pedagogia composto pelos seguintes documentos, quais sejam, o Parecer CNE/CP 05/2005, o Parecer CNE/CP n. 03/2006 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015 referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNIC).

Analisaram-se também as matrizes curriculares e ementas das disciplinas voltadas para o currículo dos cursos de Pedagogia existentes no estado de São Paulo e no País. As pesquisas que compõem esta investigação são as seguintes:

a) pesquisa organizada por Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes intitulada *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, publicada em março de 2009 pela Fundação Carlos Chagas;

d) pesquisa coordenada por Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE) da Universidade de São Paulo (USP), apresentada no Relatório Técnico do Projeto intitulado, *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo os cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*, de fevereiro de 2014.

c) Dissertação elaborada por Alda Ribeiro Martins Assunção para a obtenção do título de Mestrado pelo Programa de Educação: Currículo intitulada *A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*, defendida em 2012.

Recorre-se à pesquisa bibliográfica para analisar os dados coletados e para fundamentar a construção propositiva dos elementos constitutivos dos currículos para a formação de pedagogas conceptoras e gestoras do currículo. Recorreu-se, para tanto, ao aporte teórico:

- no que tange ao currículo, Masetto (2014), de Bernstein (1996, 1998), Lopes e Macedo (2011), Moreira (2009, 2013), Moreira e Candau (2007).
- a respeito de inovação educacional, Masetto (2004, 2009, 2012), Canário (2006), Carbonell (2002).
- no que tange o Curso de Pedagogia, Pimenta (2006), Franco (2002, 2008, 2012) e Libâneo (2010, 2015) Libâneo e Pimenta (2011), Silva (2006,2011) e Saviani (2012).
- a respeito do trabalho, Marx (1985), Kosik (1976) e Vásquez (2011).
- sobre o trabalho pedagógico, Feldmann (2003, 2009) e Pinto (2011).

- no que tange ao trabalho pedagógico coletivo, projeto pedagógico e coordenação pedagógica Fusari (1993, 2005, 2009).
- a respeito de gestão e organização escolar, Ferreira (2008), Paro (1999, 2014, 2015), Libâneo (2013) e Lima (2013).
- no que tange ao Projeto Político Pedagógico, Vale (2015), Veiga (1998, 2007) e Bahia (2000).

A análise dos dados coletados se faz mediante o emprego da Análise do Conteúdo, por tratar-se de um método consolidado, como explica Chizzotti (2006, p. 115) “A análise de conteúdo, em pesquisa, consolidou-se tendo como referência as técnicas sistemáticas de análise documentárias [...]”, o autor continua sua explicação recorrendo à Holsti (1968, p. 608) para explicar que a análise do conteúdo é descrita como “uma técnica de fazer inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem”. A inferência é um procedimento importante no bojo da análise do conteúdo, porém além deste, existem outros procedimento a serem observados.

Os procedimentos referentes à análise do conteúdo são explicados por Gomes (2015) mostrando que o procedimento de inferência é antecedido pela categorização e pela descrição e precedido pela interpretação a qual somente pode ser alcançada quando se consegue realizar uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos pela análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Percorso dos capítulos

Este trabalho está estruturado em três capítulos organizados conforme especificado a seguir.

O Capítulo 1, intitulado *Curriculum: campo de recontextualização e de inovação* tem por objetivo tecer uma concepção de currículo tomando por base as teorias curriculares e teorias da inovação educacional para oferecer uma construção teórica sobre currículo que destaque sua relevância ímpar para a formação de pedagogas(os) como eixo historicizado organizador da compreensão da educação institucionalizada, e do trabalho pedagógico das(os) futuras(os) pedagogas(os). Pretende-se mostrar que a concepção de currículo está permeada e permeia a concepção de trabalho pedagógico.

O Capítulo 2, designado *Curriculum, Formação e Prática: do previsto ao realizado* tem por objetivo, por um lado, analisar a(s) concepção(ões) de currículo, trabalho

pedagógico e formação de pedagogas(os) previstas pelos documentos oficiais que normatizam e regulam a organização curricular da educação institucionalizada nos níveis da Educação Básica e do Ensino Superior, no que tange a formação oferecida pelos curso de Pedagogia. Por outro, analisar o currículo realizado pelos cursos de Pedagogia, mediante a análise de conteúdo das matrizes curriculares e ementas desses cursos. Composto por três segmentos complementares, o primeiro, *O Currículo Oficial: Atuação Prevista das (os) Pedagogas(os)* destaca as dimensões curriculares e organizacionais que compõem as demandas de atuação curricular das(os) pedagogas(os) previstas nos documentos oficiais sobre o currículo da Educação Básica. O segundo, *O Currículo Oficial: Formação Prevista das (os) Pedagogas(os)* analisa os documentos curriculares legais pertinentes ao currículo do curso de Pedagogia. O terceiro, *O Currículo realizado nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia* analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para verificar a existência da temática curricular e como esta é compreendida e organizada nos currículos dos cursos de Pedagogia.

O Capítulo 3, intitulado, *A Concepção e Gestão do Currículo no Curso de Pedagogia: uma proposição* tem como propósito se inserir no debate a respeito da formação de pedagogas ao oferecer uma proposta alternativa para o currículo do curso de Pedagogia. Busca destacar os elementos necessários que devam compor a formação inicial das(os) pedagogas(os) para que essas(es) futuras(os) profissionais possam conceber coletivamente currículos e realizar a gestão de sua construção, desde a concepção até a concretização nos espaços educacionais, especialmente, as escolas públicas.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO: CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE INOVAÇÃO

Pensar nas(os) pedagogas(os) como conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo exige buscar uma concepção deste, que de modo algum pretenda ser definitiva, uma vez que o currículo é um processo, e como tal em constante transformação. Tampouco, se quer assumir, ou presumir, neste texto, a capacidade de determinar um significado para currículo de forma fechada, exclusiva e conclusiva, dado seu caráter polissêmico e estar, por este fato, vinculado a uma concepção teórica que lhe dê sentido e sustentação, dentre outras tantas possíveis.

Essas tensões, de acordo com Moreira e Silva (2002) conformam o currículo como sendo sempre “território contestado e área de disputa”. Tanto é assim que definir o currículo não é uma tarefa fácil dado, como já citado, seu caráter polissêmico, no qual toda definição ou conceito se remete a uma matriz teórica, quer dizer, ao modo de compreender e representar seu objeto de estudo e a realidade na qual se insere, reafirmando perspectivas, aprofundando, ampliando ou contrapondo-se ao que já existe. Como explica Ribeiro (1993, p.11), “o currículo não possui um sentido único, mas uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adotem”. O currículo, desse modo, como assevera Gimeno Sacristán (2007, p.148) “só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade [...]”.

Além disto, existem vários tipos de currículos, pois dado seu caráter fulcral na formação de pessoas no contexto da educação intencional, a sua presença pode ser observada independente do tipo de agência formadora em questão. Seja, portanto, nas instituições formais de ensino, seja em outros espaços de formação, o currículo, como lembram Moreira e Candau (2007) está presente recebendo denominações que caracterizam sua existência, como, por exemplo, o currículo da mídia, o currículo prisional, etc.

A concepção de currículo que ora se apresenta, encaminha-se na compreensão de uma necessária análise relacional entre as múltiplas dimensões do currículo. Uma vez que este, enquanto processo e produto, abarca em sua complexidade vários elementos e contextos que vão desde o macrocontexto da sociedade até o microcontexto da sala de aula. Esta articulação entre contextos para a construção do currículo requer uma necessária análise crítica para a sua total compreensão. Uma análise que considere todos os textos,

sujeitos e agências imbricados de forma direta e indireta nesta construção, que tem no trabalho pedagógico o seu espaço de concretude, de manutenção e de possibilidade de criação do inovador. Por meio das práticas sociais pedagógicas contextualizadas no espaço e no tempo social da organização escolar pública com a atuação e intervenção de distintos sujeitos que o currículo é realmente construído.

Neste sentido, o currículo se constrói na articulação dialética existente entre o currículo, enquanto texto elaborado fora do contexto escolar (constante nas diretrizes curriculares, nos documentos oficiais, no livro didático, nas apostilas das “grades” curriculares) e o trabalho pedagógico institucionalizado. Porém, o currículo em nada se identifica com a visão de grade curricular. Este pressupõem uma complexa articulação que acontece na tensão entre distintos sujeitos, entre teoria e prática, discurso e prática, concepção e execução e se efetiva, se realiza no cotidiano organizacional escolar que se faz na concretude, não em conformidade literal com o que foi formalmente idealizado, mas no que se constrói de acordo com as mediações, que ocorrem em meio aos anseios, interesses, intenções e convicções do contexto escolar.

Pretende-se mostrar que a concepção de currículo está permeada e permeia a concepção de trabalho pedagógico. *Esta articulação entre currículo e trabalho pedagógico é mostrada a seguir em quatro momentos distintos*, porém complementares entre si. O primeiro diz respeito à *gênese do termo currículo*, apresentada por meio dos estudos de David Hamilton (1992), mostrando que o termo currículo nasce no contexto da configuração do trabalho pedagógico institucionalizado nos espaços educacionais da universidade e da escola. O segundo trata de compreender *o currículo como processo recontextualizador pelo e no discurso e práticas pedagógicas, por meio da teoria de Basil Bernstein*. Por este processo pode-se compreender a forma como o currículo imbricado ao trabalho pedagógico¹⁰ constrói a consciência¹¹ dos alunos e, ao mesmo tempo em que promove a reprodução de formas de poder e controle existentes na sociedade, produz novas possibilidades de construção da educação.

¹⁰O termo trabalho pedagógico tem sido prioritariamente utilizado nesta tese para realçar o caráter profissional dos pedagogos e docentes, uma vez que não é incomum por parte de uma grande maioria de pessoas, acreditar que este não seja um trabalho e em segundo, para dar uma uniformidade terminológica a qual não caibam dificuldades de compreensão, por isso se apresenta uma concepção de trabalho e segue-se utilizando este termo ao longo do trabalho.

¹¹A consciência se constrói mediante processo de conscientização e este é explicado por Freire (2001, p. 30) da seguinte forma: “consiste no desenvolvimento crítico da consciência [...] implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Desta forma, procura-se perceber o que o trabalho pedagógico curricular “faz” na formação das pessoas, denunciado e estudado pelo modelo teórico de Basil Bernstein (1996, 1998, 2000), representante do pensamento da matriz teórica crítica para a compreensão do currículo na relação reprodução e produção. No terceiro momento, na esteira do “fazer” o currículo, *se apresenta o trabalho pedagógico curricular no qual se insere a gestão do currículo*, impondo por um lado, a análise específica do trabalho pedagógico mediante concepções de trabalho e deste com o qualitativo pedagógico e as especificidades que o caracterizam, enquanto processo gestionário a fim de viabilizar e mediar a construção coletiva do currículo no contexto escolar. Recorre-se com este intuito às teorias de Paro (1999, 2014, 2015), Feldmann (2003, 2009), Libâneo (2001, 2010, 2013), Fusari (1993, 2005, 2009), Pimenta (2006), Franco (2002, 2007, 2008, 2012).

O quarto momento a partir da compreensão de produção do currículo, concebê-lo em proposições alternativas que levam a pensar o como “fazer” (construir) o currículo em bases inovadoras, dialéticas e democráticas estudadas e propostas pelas teorias de inovação educacional. Para tanto, recorre-se à Masetto (2004, 2014), Carbonell (2002) e Canário (2006) como fundamento da possibilidade de currículo inovador.

O currículo, de acordo como é visto aqui, se apresenta como uma unidade complexa, pois tem como essência a viabilização, de forma tensionada, entre os elementos os quais nele se imbricam e que o compõem. Nesta composição implica concepção de educação, de conhecimentos, de cultura, de currículo, de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas, de matrizes teorias curriculares, anseios e demandas sociais, econômicas e políticas, a atuação e inter-relação de diversos sujeitos (o que pressupõe variadas identidades). Além das normas e hierarquias de diversas agências (instituições) com suas estruturas e organizações administrativas e culturas organizacionais.

Ao se indicar o currículo como unidade, quer se ressaltar as características que lhe são aqui atribuídas de unicidade, sempre conflituosa, formada de um todo integrador de todos os elementos que o constitui, como expostos acima. Único, ou seja, que possui características próprias, síntese do contexto histórico, social, cultural, político e institucional que formam um todo complexo no qual se insere e é fruto e no qual é construído e constituído.

Esta composição, sempre histórica, impregna o currículo de interesses variados, contraditórios e, por vezes, paradoxais envolvendo relações de poder e ideologias que

criam consciências, geram tensões e se constituem em desafios e possibilidades, tanto para sua elaboração quanto para a sua realização.

Daí a importância de, ao se pretender construir uma concepção de currículo em sua complexidade, há que ser consideradas questões como as suscitadas por Beyer e Apple (1988, p. 5), citadas por Gimeno Sacristán (2007), as quais envolvem uma série de propriedades como,

Epistemológica (o que deve ser considerado como conhecimento), política (quem controla a seleção e distribuição de conhecimento), econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição de poder, bens e serviços na sociedade), ideológica (que conhecimento é o mais valorizado e a quem pertence), técnica (como tornar exequível para os alunos/as), estética (como ligar o conhecimento com a experiência e biografia do aluno/a), ética (que ideia de moral preside as relações professores/as e alunos/as), histórica (com que tradição contamos para abordar estas interrogações e que outros recursos necessitamos) (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 146).

O currículo tem historicamente se referenciado às concepções de educação, instrução, ensino e aprendizagem, como explica Brandão (2007), desde as civilizações da Grécia e da Roma na Antiguidade, nas quais eram selecionados os conteúdos da aprendizagem, bem como os espaços, tempos e sujeitos implicados na educação.

Embora, como mencionado acima, a educação das gerações mais jovens tenha, ao longo da história da humanidade, sido realizada por meio da seleção prévia de conhecimentos, saberes, atribuição primordial do currículo, o surgimento do termo *curriculum*, ocorre no contexto do século XVI marcado por efervescentes transformações no mundo como, a Reforma Protestante e a Renascença, como mostra o estudo de Hamilton (1992, p. 41). O termo *curriculum* tem sua gênese localizada, como explica Hamilton (1992, p. 41), “nos registros de 1582 da Universidade de Leiden” e “nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow” encontrada no seguinte contexto,

A palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação; e está vazada uma forma que assim o afirma a reimpressão feita no século XIX, tinha sido promulgada ‘logo após’ que a Universidade tinha sido reformada pelos protestantes em 1577 (HAMILTON, 1992, p. 41).

As duas Universidades foram, segundo Hamilton (1992, p. 43), “fortemente influenciadas pelas ideias calvinistas e o termo ‘*curriculum*’ referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta”.

O surgimento do termo currículo é posterior à criação do termo classe que surgido ainda na Idade Média, recebe no contexto da Renascença o sentido de maior controle

pedagógico e administrativo como mostra Hamilton (1992, p. 40-41), “Estas classes tornaram-se parte dos ‘scripts minuciosamente coreografados’ [...] para ‘controlar os professores e as crianças’, de forma que eles pudessem ‘[ensinar e] aprender assuntos difíceis em tempo recorde’”.

O autor elucida a ideia de que o currículo somado ao elemento *classe* passou a se constituir como uma peça única, na qual os cursos deveriam incorporar, como destaca Hamilton (1992, p. 43), “tanto uma *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de sequência interna”). Assim, pensar o currículo na pós-Reforma “é apontar para uma entidade educacional que exige tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial”.

Hamilton mostra aspectos importantes que amalgamam currículo e pedagogia no contexto institucionalizado de formação que envolvem tanto o sentido de uma estrutura disciplinar para dar coerência aos conhecimentos, quanto criam um sequência própria em espaços e tempos específicos. São aspectos que criam um aparato pedagógico de formação que associado à seleção de conhecimentos compõem a organização escolar e o processo que configura o ensino-aprendizagem sustentado em especializações, classificações e subdivisões nas instituições educacionais que passam a ser objeto de estudo das teorias curriculares, especialmente a partir dos anos de 1970.

Estas teorias mostram-se preocupadas em compreender e explicar o papel da escola e, mais especificamente do currículo, na manutenção da divisão de classes sociais na sociedade, criticando a pretensa neutralidade e naturalização que caracterizavam os modelos conceituais curriculares anteriores, preconizados por John Franklin Bobbit (1918), John Dewey (1920) e Ralph Tyler (1949). Estas últimas teorias, apesar de apresentarem distinções importantes entre si, evidenciam elementos comuns, como lembram Lopes e Macedo (2011), de constituição do currículo formal como, o caráter prescritivo, planejado sob critérios objetivos e científico criando uma dinâmica curricular que envolve a produção e implementação, dois momentos integrados, mas distintos, cuja participação de professores e alunos está prevista nesta última.

O currículo formal, citado acima, é explicado por Sampaio (1998) como,

o resultado das discussões e decisões negociadas, vindas de fora para dentro das escolas, que estabelecem prioridades a partir da política, organizando diretrizes, leis, orientações e indicações de conteúdos de ensino, selecionando saberes, organizando-os e sequenciando-os. Atuam nesse processo as autoridades educacionais, as universidades, os autores de livros didáticos, etc. É previsto e documentado.

As teorias críticas, construídas a partir da década de 1970, contrapõem-se a esses modelos, no sentido de mostrar que eles servem de aparato de controle social para reproduzir e conservar a sociedade capitalista. Buscam compreender e denunciar o processo de naturalização do poder e das questões que o subjazem como hegemonia e ideologia que estão a permear o currículo, especialmente por meio de seu caráter prescritivo, o qual separa concepção e implementação. E, assim, promovendo e acentuando a histórica divisão social do trabalho entre intelectual e técnico, a qual sustenta o poder hegemônico, cujo interesse se funda na manutenção do capital nas mãos de poucos detentores dos meios de produção.

Os autores críticos explicam, por meio da criação de conceitos referentes ao currículo e sua relação com o contexto social e escolar, como ocorre o processo de apreensão das relações de poder e sua reprodução, como, por exemplo, pelo conceito de currículo oculto que esteve presente, como expõe Silva (2007), nas teorias de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), Louis Althusser (1970) e Bernstein (1971), mas foi utilizada pela primeira vez por Philip Jackson em 1968. Por meio do currículo oculto se ensinam as relações de poder e a manutenção do *status quo* através das relações sociais de autoridade existentes na escola e na sala de aula. Essas relações são ensinadas também, por meio do modo como se organizam os tempos e os espaços, se expressam na forma de prêmios e castigos, portanto, não se trata apenas da mensagem expressa nos conteúdos escolares, mas daquelas expressas nas formas, nas relações pedagógicas.

A presença do contexto também tem lugar no conceito referente ao currículo real, que para Gimeno Sacristán (2013, p.26) é “O currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em contexto determinado [...] um currículo que corresponde aos efeitos reais da educação escolar [...]”.

Gimeno Sacristán (2013) continua sua exposição e explica que o currículo real é um texto possível que se cria na relação entre o planejado e as ações que podem ser significados pelos alunos, como se percebe na explicação a seguir:

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o objetivo de influenciar as crianças [...] Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos) algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26).

Este currículo, como assevera Gimeno Sacristán (2013, p.23) “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”, mas às vezes, há que se ter um olhar mais atento para que se possa parecê-las.

As teorias críticas buscam desneutralizar e desnaturalizar o currículo questionando aquilo que está posto como certo, neutro, natural e, portanto, imutável tanto no modo de conceber o currículo como nas práticas pedagógicas que se desenvolvem a partir dele. A matriz teórica crítica que sustenta as teorias da reprodução e resistência produzidas a partir de 1970 só foram publicizadas no Brasil mais tarde, como explica Freitas (2011, p. 44),

Essa concepção, advinda de pensadores internacionais como Karl Marx, Antonio Gramsci, Mario Manacorda, George Snyders, Adolfo Vásquez e Michael Apple, mas também de brasileiros como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, entre outros, passa a ser divulgada no Brasil no período de democratização, a partir do final da década 1970 e início dos anos de 1980 (Moreira, 2008). Apesar de esses pensadores apresentarem divergências entre si, suas ideias trazem possibilidades riquíssimas para uma pedagogia política e crítica, engajada com o contexto para promover uma educação transformadora e emancipadora dos seres humanos.

Se os estudos críticos do currículo são publicizados no Brasil a partir da década de 1980 viabilizado pela conquista da democracia, é a partir da década de 1970, ainda no período de ditadura civil-militar, mais precisamente pelo Parecer nº 252/69 que a temática do currículo chega aos cursos de Pedagogia por meio da disciplina Currículos e Programas. Esta disciplina se insere na matriz curricular do curso, instituída depois da Reforma Universitária 1968, a princípio como disciplina opcional, como destacam SILVA (2006) e MOREIRA (2008) e, hoje, disciplina obrigatória em alguns cursos. Moreira (2008) explicita o caráter instrumental atribuído à disciplina no contexto¹² inicial de sua inserção no currículo do curso de Pedagogia, voltando-se mais para:

como planejar e desenvolver currículos, isto é, ‘como fazer’. [...] o que sugere a intenção de instrumentalizar o supervisor para ajudar o professor a executar bem o programa de ensino, ou, em outras palavras, para melhor controlar o processo curricular MOREIRA, 2008, p.111).

Destaca-se aqui o marco da institucionalização curricular na formação de pedagogas(os) contendo uma concepção de currículo como um programa pronto a ser

¹² Trata-se do contexto histórico em que no Brasil estava em funcionamento o acordo conhecido como MEC-USAID pelo qual o País recebia assistência técnico-educacional dos Estados Unidos que se fazia via o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAEE).

executado pelos professores, constituindo-se num instrumento de controle do trabalho pedagógico docente.

Entre esse rol de teorias e teóricos existem distinções importantes, porém, de modo geral, aquilo que as aproxima é o interesse por “*compreender o que o currículo faz com as pessoas que o vivenciam*” e isto só se faz possível mediante estudos que focam o contexto escolar. Ao concentrarem o foco no que as escolas, por meio do currículo fazem, interessam-se menos em elaborações sobre como fazer o currículo, salvo os estudos realizados por Paulo Freire e por José Carlos Libâneo que se envolveram mais diretamente com uma construção teórico-prática.

A problemática central das teorias críticas de fundo marxista se concentra na relação entre a escola e a economia, entre a educação e os modos de produção, para compreender o papel que a escola desempenha na reprodução da sociedade capitalista. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho e isto afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura.

Neste sentido, Louis Althusser (1970) destaca que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Isso pode ser obtido pela força ou convencimento, repressão ou ideologia que são realizados pelos aparelhos ideológicos de Estado nos quais se incluem a escola, a religião, a mídia, a família. Segundo este autor, a escola reproduz a sociedade capitalista através das matérias escolares e da crença de que os arranjos sociais existentes são bons e desejáveis.

Os autores Cristhian Baudelot e Roger Establet (1971) trazem para a discussão curricular da época a ideia de divisão de classe social que também acontece dentro das escolas, logo, para compreender a escola na visão deles, é preciso ver pelo prisma das classes sociais e seus interesses conflitantes. Samuel Bowles e Herbert Gintis trazem para o debate acerca da reprodução o papel da vivência das relações sociais. Enfatizam que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção capitalista por meio da aprendizagem, através da vivência das relações sociais nas escolas que correspondem a aquelas exigidas nos locais de trabalho como, obediência a ordens, pontualidade e assiduidade numa clara alusão ao currículo oculto como reproduutor das relações de poder.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) não focam seus escritos nas estruturas e superestruturas fundadas nas ideias marxistas, porque para eles a reprodução

social está centrada no processo de reprodução cultural. O capital cultural internalizado através do *habitus* promove a reprodução social vigente, uma vez que a cultura internalizada é a das classes dominantes.

Para estes autores o currículo baseado na cultura dominante promove a exclusão, pois se expressa na linguagem dominante que é transmitida por meio do código cultural dominante, o qual é “natural” para os alunos pertencentes a essa classe, sendo incorporado desde crianças. Para as classes dominadas, esse código é indecifrável, levando ao fracasso. Sua cultura é desvalorizada, enquanto seu capital cultural, baixo ou nulo, não cresce, as classes sociais se mantêm como são e completa-se o ciclo de reprodução social e de violência simbólica.

A partir dessa premissa da escola e do currículo como reprodutores e mantenedores do *status quo*, Basil Bernstein (1970) constrói sua teoria, fundada em Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, a princípio se contrapondo à Bourdieu e Passeron no que tange a compreensão de que as práticas e os discursos na escola são condutores da mensagem, ou condutores do *habitus* sociais externos desconsiderando a forma discursiva inerente ao contexto educacional que modifica a mensagem, produzindo as suas próprias mensagens e práticas.

Bernstein, ao longo de quarenta anos de estudo procurou mostrar a lógica interna do sistema educacional que inclui a escola e, principalmente a sala de aula. Esta lógica composta por estrutura, discurso e práticas pedagógicas são os meios, as formas de reproduzir e de produzir a mensagem. Portanto, precisam ser consideradas na análise do processo de compreensão do currículo. Durante o período no qual produziu sua teoria¹³, o autor construiu uma complexa rede conceitual para oferecer uma sólida base descritiva para aqueles que pretendem compreender o currículo mediante os processos discursivos e práticos da formação escolar.

Estava interessando em compreender como as relações de poder se transformam em discurso e o discurso em relações de poder. Para ele, o processo mediante o qual se efetua essa transformação é um processo essencialmente pedagógico tanto na educação formal como informal realizada pelas famílias.

Tomando a teoria de Bernstein, pretende-se mostrar que o currículo é um processo cuja concretude se efetiva no contexto de educação institucionalizada composto por

¹³ Basil Bernstein nascido em Londres em 1 de novembro de 1924 teve seu primeiro trabalho científico publicada no ano de 1970) e a última publicação ocorreu no ano de 2000 após seu falecimento em 24 de setembro de 2000.

conteúdo (conhecimentos e saberes) e forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais). É um processo dialético essencialmente pedagógico, ao mesmo tempo recontextualizador e especializado. O currículo torna-se o eixo integrador capaz de articular pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas, constituindo-se como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo que, por um lado, reproduz relações de poder, por outro constrói a consciência¹⁴. É um processo dialético no qual é contexto da prática e ao mesmo tempo recontextualizado por ela.

Essa compreensão destaca, como faz Bernstein (1996), que a educação formal se realiza por meio do currículo (conhecimento válido), da pedagogia (transmissão válida) e da avaliação (realização válida por parte do aluno). Estes aspectos formam uma tríade que compõe a base do trabalho desenvolvido nas e pelas instituições educacionais. Este trabalho, como já dito, constitui-se como um trabalho recontextualizador especializado.

A dialética existente entre currículo e trabalho pedagógico pode ser explicada mediante o discurso pedagógico. É preciso destacar alguns aspectos desse discurso: primeiro, ele permeia toda prática pedagógica; segundo que corrobora com o primeiro, este discurso contém um dispositivo pedagógico¹⁵ (conjunto de regras), o qual é definido pelo autor como “uma gramática que regula mensagens e realizações especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 268) e terceiro que se desdobra do anterior, uma das regras do dispositivo pedagógico se caracteriza mais como um princípio que é o princípio recontextualizador.

O princípio recontextualizador possui uma função muito importante no contexto curricular, porque desloca um discurso para recolocá-lo e recentralizá-lo de acordo com significação que se quer imprimir, quer dizer, ele ressignifica textos de acordo com o contexto específico educacional. Por exemplo, os conhecimentos das disciplinas são

¹⁴ Para tanto, é através do conceito de código que se estrutura essa compreensão. Por meio dessa regulação são ensinados códigos que reproduzem as questões de distinções entre classes e no interior delas. Para Bernstein (1996, p. 29), o código “é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: significados, realizações e contextos” [...]. “O código regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior de contextos”. É pelo código que se comprehende e se assimila as diferenças e significados existentes nos distintos contextos.

¹⁵ Este dispositivo regula toda comunicação pedagógica por meio de três regras distintas, porém relacionadas hierarquicamente: regras distributivas (relacionadas ao contexto primário, de poder), regras de recontextualização (relacionadas ao contexto recontextualizador) e regras de avaliação (relacionadas ao contexto reproduutor, das práticas) que atuam de forma seletiva sobre o significado regulando continuamente o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações. Além de revelar a articulação existente entre os contextos macrossociais e microssociais (escola e sala de aula) para a formação da consciência.

produzidos mediante pesquisas especializadas e, para se tornarem conteúdo curricular nas escolas passam por um processo de recontextualização. Nesse processo são deslocadas do contexto que as produziu, passam por um processo de pedagogização. Quer dizer, ressignificação na qual vão receber uma linguagem diferente para poder ser compreendida pelos alunos (discurso instrucional) e uma linguagem que lhe regule os sentidos possíveis, os valores (discurso regulador). Depois desse processo, serão recolocadas no contexto escolar, o qual possui objetivos próprios para a aprendizagem desses conhecimentos que não são os mesmos do contexto onde foram produzidos.

O princípio recontextualizador, segundo Bernstein (1998) não só recontextualiza o “o que” do discurso pedagógico, quer dizer, que discurso será convertido em conteúdo das disciplinas da prática pedagógica. Também recontextualiza o “como” relacionado às teorias de ensino-aprendizagem que apresentam uma concepção de aluno, de professor e da relação entre eles. Essas teorias, como assevera o autor sempre contêm elementos ideológicos.

Isto ocorre, porque o currículo é produzido em contextos diferentes por diferentes sujeitos, como explica Bernstein (1996):

a) o *contexto primário* ou de produção do discurso (do texto) onde o conhecimento novo disciplinar é produzido, identificado como campo intelectual; b) O segundo é o *contexto da reprodução* do discurso pedagógico o qual é composto pelas escolas. Nele, o texto¹⁶ curricular sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo mediante as práticas pedagógicas que se constituem em potencial para a *produção*; c) o terceiro contexto é *contexto recontextualizador* que desloca e recoloca o discurso produzido, pedagogizando-o. É formado pelo *campo recontextualizador oficial (CRO)* criado pelo Estado e seus agentes especializados em produzir o *discurso pedagógico oficial (DPO)* que regula a produção, distribuição, reprodução dos discursos pedagógicos legítimos, dos conteúdos e da prática para organizar a transmissão e aquisição¹⁷. E é formado também pelo *campo de recontextualização pedagógica (CRP)* que é constituído pelos pedagogos das escolas, agentes das faculdades de educação e suas pesquisas, juntamente com as pesquisas realizadas por instituições públicas ou privadas de pesquisa, publicações em periódicos e jornais especializados.

¹⁶ Para Bernstein (1998) o texto é qualquer atividade ou tarefa realizada pelo adquirente, aquele que aprende que mereça ser avaliada.

¹⁷ O uso dos termos aquisição e adquirente é explicado por Bernstein (1996, p.183) da seguinte forma, “Na verdade, escolheu-se o termo ‘adquirente’ porque ele aponta para a atividade e não para a passividade”.

Bernstein (1998) afirma que o princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores, cria agentes com funções recontextualizadoras e cria espaços para o não pensado, porque ao deslocar o conhecimento ao descontextualizá-lo cria-se um espaço e este espaço pode ser o da produção, uma alternativa para o que o autor chama de impensável, que é pensamento novo, a criação.

Desta forma, o *campo recontextualizador pedagógico (CRP)* é também produtor de discurso e de práticas que incidem no contexto escolar através da formação que oferece aos agentes escolares, tanto no caso da formação inicial promovida pelas faculdades de educação que compõem os conhecimentos que embasam a prática docente, como na formação em serviço mediada pelo pedagogo escolar¹⁸ (coordenador pedagógico). A este se atribui a formação dos docentes e a mediação entre os sujeitos escolares e a construção do Projeto Político-Pedagógico e o seu desdobramento em plano curricular e currículo real em ação.

Bernstein (1998) alerta para o fato de que quando o *campo recontextualizador pedagógico (CRP)* pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do *campo recontextualizador oficial (CRO)*. Havendo assim, uma certa autonomia ou autonomia relativa que pode produzir tensões com respeito ao discurso pedagógico e suas práticas no contexto escolar, porém se só existe o *campo recontextualizador oficial (CRO)*, não haverá autonomia. Bernstein (1998, p. 64) pondera que “Hoy dia, el Estado trata de debilitar el CRP mediante su CRO, por lo que pretende reducir la relativa autonomía sobre la construcción del discurso pedagógico y sus contextos sociales”.

Nessa compreensão de Bernstein (1998) tendo o *Discurso Pedagógico Oficial (DPO)* como a única voz a comandar as escolas, o conhecimento e as práticas ensinados nelas é o pedagogizado, recontextualizado no *Campo de Recontextualização Oficial (CRO)*, independente do tipo de conhecimento seja intelectual, prático, expressivo, oficial ou local. Quer dizer, é ressignificado e distribuído de acordo com os interesses e determinações do Estado e seus representantes. No caso de haver a presença de representantes ou agentes do *Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP)*, a ressignificação se dará na tensão construtora, criativa e criadora entre o discurso oficial e o discurso produzido pelos pesquisadores educacionais, pelos pedagogos enquanto coordenadores pedagógicos, diretores de escola pelos docentes. É uma forma de participação mais plural e democrática na construção da consciência de todos os

¹⁸ Conceito trabalhado também por Umberto de Andrade Pinto no livro, *Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional de 2011* que será tratado ainda nesta tese.

envolvidos com o processo curricular, porém isto não ocorre sem conflitos, contradições e resistências.

Assim, o currículo influencia a prática pedagógica que é por ela influenciado pelo princípio recontextualizado do dispositivo pedagógico. Em suma, esse dispositivo ressignifica ou pedagogiza o currículo atuando: no *conhecimento*, transformando-o em conteúdo específico; no *espaço*, transformando-o em contexto específico; e no *tempo*, de acordo com a idade transformando em tempo específico (tempo de aprendizagem). A especificidade é dada de acordo com a especialização da relação social que ocorre no processo de ensino e aprendizagem. Assim, para Bernstein (1998), a idade (tempo) se transforma em aquisição (o que se pode aprender). O conteúdo em avaliação (validação do que foi ensinado e aprendido). O contexto em transmissão (como, meios de ensino).

Além disso, o conhecimento recontextualizado pedagogicamente posto em uma organização curricular pode passar por uma transformação em termos de permeabilidade entre suas fronteiras, tanto com relação às outras disciplinas, quanto com relação aos conhecimentos e saberes locais do contexto social do aluno. Esta permeabilidade explicada por Bernstein (1996, 1998) pelo conceito de classificação tem relação com o poder. A classificação pode ser forte ou fraca, mostrando, desta forma, o grau de isolamento, distância entre os conhecimentos (“o quê” se ensina, quais conhecimentos são selecionados da cultura para serem aprendidos). A classificação ocorre também entre os sujeitos e mostra de quem é a voz, o poder para selecionar o que se ensina.

O currículo que se caracteriza por uma forte classificação realça e corrobora com a ideia que muitos têm, ainda hoje de achar que currículo corresponde à grade ou matriz curricular, ou seja, o conjunto de conhecimentos distribuídos em disciplinas, distribuídas no horário escolar, com um número determinado de aulas semanais que não possuem qualquer integração entre si, apresentando conhecimentos fragmentados, estanques que não conversam entre si, sem nenhum grau de interdisciplinaridade nem com o contexto social, histórico, econômico, político no qual as pessoas vivem. Isso dificulta muito a criação de significado para esses conhecimentos pelas pessoas, especialmente para aqueles que não possuem um código restrito¹⁹ de formação.

Além da classificação, o dispositivo pedagógico imprime controle identificado por Bernstein (1998) no conceito de enquadramento. O enquadramento se refere ao controle

¹⁹ A pessoa que possui esse código é “relativamente mais dependente de um contexto específico” para construir significados (Bernstein, 1996, p. 35). O conceito de código restrito se contrapõe, na teoria de Bernstein ao conceito de código elaborado.

sobre a comunicação nas relações pedagógicas. Está relacionado ao “como”, aos meios de transmissão dentro de um contexto e tem a ver com *quem controla algo*. Refere-se à natureza do controle que se exerce sobre a seleção da comunicação, quer dizer, sobre a *sequenciação* das atividades e tarefas (que o que vem antes e o que vem depois), o *ritmo* (o grau previsto de aquisição com relação ao tempo), os *critérios de avaliação e o controle da base social* que faz possível essa transmissão.

O enquadramento também pode ser graduado entre fraco e forte. O valor externo do enquadramento se refere aos controles sobre as comunicações fora da prática pedagógica que se introduzem nela. Quanto mais forte é o caráter externo, maior é o enquadramento. O enquadramento se refere à autonomia quanto ao trabalho pedagógico curricular e suas especificidades, referindo-se à participação dos sujeitos nas decisões relativas ao ensino-aprendizagem, quer dizer, autonomia para selecionar o ritmo, a sequenciação, o que se avalia e, especialmente, os critérios para essa seleção. Por exemplo, se os critérios de avaliação são decididos somente pelos agentes pedagógicos do Estado sem a participação dos agentes escolares, pode-se dizer que há um forte controle externo, portanto, um forte enquadramento.

Pode-se inferir que um enquadramento (controle) forte realça e corrobora com a ideia de currículo enquanto sinônimo de programa pensado em instâncias externas ao contexto escolar para ser somente executado pelos docentes. Concepção que permeia a padronização dos sistemas apostilados de ensino, os quais possuem nos seus materiais o conteúdo a ser ensinado, a forma de ensinar e a forma e conteúdo da avaliação.

Nesse entendimento, o trabalho pedagógico curricular pode ser compreendido como uma unidade complexa, síntese de concepções teóricas e realizações práticas. Apresenta-se, também permeado por anseios, relações de poder, controle e ideologias²⁰ emanados da sociedade, da economia e da política, de normas e hierarquias instituídas pelo Estado por meio das estruturas e organizações administrativas de suas agências e agentes.

Diante do já exposto no texto a respeito do currículo, urge a necessidade de procurar construir uma concepção de currículo, mesmo que de forma inconclusa, não definitiva buscando clarificar o posicionamento aqui assumido acerca dessa tão relevante temática educacional.

²⁰ A ideologia é compreendida como “um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais” (GIROUX, 1997, p. 36).

Para explicitar esse conceito ampliado e, assim, construir uma concepção de currículo, recorre-se à Masetto (2014), que apresenta uma explicação multidimensional do currículo e, ao fazê-lo, demonstra a necessidade de compreendê-lo em sua relação estreita com a prática pedagógica.

Ao conceber currículo como prática pedagógica, Masetto (2014) mostra o caráter de ordenamento sistêmico do currículo no tempo e espaço da escolarização, além de demonstrar o foco principal da prática pedagógica, ou seja, a aprendizagem,

Como prática social pedagógica, o Currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas à experiências e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes destas vivências (MASETTO, 2014, p.406).

De acordo com o autor, o currículo está vinculado ao direito das pessoas de adquirirem uma formação para o trabalho e para a cidadania, os dois aspectos fundamentais assumidos inclusive pelos educadores como Perrenoud (2013), Sacristán (2011).

Mostra-se, segundo Masetto (2014, p. 406), “como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito nesse vocábulo latino: é um *percurso* de formação (um processo)”.

Esse processo, ao qual se refere o autor, envolve vivências e é uma experiência subjetiva integral que constrói a identidade dos sujeitos. Nas palavras de Masetto (2014),

Enquanto vivência subjetiva e social, o Currículo implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa Instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação. Essa experiência subjetiva é *integral*, isto é, implica e afeta *todas* as dimensões dos sujeitos (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética, estética.). Numa palavra, implica e afeta o processo de construção da identidade dos sujeitos (MASETTO, 2014, p.406).

Masetto (2014) oferece em sua concepção, relevante destaque a todos os sujeitos e instituições formadoras, criando, desse modo, uma rede *no e pelo currículo*,

Todo Currículo implica também numa correlação entre os *sujeitos; do Currículo*: todos os que participam, direta ou indiretamente, da realização do projeto de ensino-aprendizagem da Instituição em questão. São alunos, docentes, gestores, servidores; mas também os sujeitos organicamente ligados a ela: pais, lideranças, famílias do entorno, comércio e serviços

públicos da Comunidade. Em outras Instituições que cumprem funções também educativas (ONG's, Prisões, Hospitais, Mídia etc.) os sujeitos do Currículo são profissionais dos mais diversos campos (MASETTO, 2014, p.406).

O currículo implica concepções filosóficas e científicas, bem como convicções dos sujeitos, consciência pedagógica, política e ética, como explicita Massetto (2014),

As *concepções* implicadas no Currículo são ancoradas na filosofia e nas ciências da educação; na consciência pedagógica, política e ética coletiva dos sujeitos do Currículo e nas suas experiências pessoais acumuladas. As concepções dos sujeitos do Currículo implicam suas *convicções* pessoais e estão presentes nas *intenções* de sua ação, as quais cumprem importante papel de determinação sobre sua prática curricular (MASETTO, 2014, p.406).

Para o autor, a evidência do currículo enquanto contexto histórico-cultural se expressa na institucionalização do mesmo e na tensão entre projeto formal e projeto informal, ou seja,

O *contexto do Currículo* se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espacô da instituição e do Currículo em questão. O Currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual o Currículo se apresenta enquanto projeto *formal* em andamento (com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições, organização) e o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *informal* em andamento (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividades, transformações) (MASETTO, 2014, p.406).

Por fim, porém não menos importante, está a compreensão do currículo enquanto projeto integrado, o qual é concebido por Massetto (2014) da seguinte forma,

O Currículo é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação. E por todas as razões expostas o currículo é também um projeto inacabado, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias (MASETTO, 2014, p.407).

Este conceito aqui esboçado de forma ampliada e crítica parte da negação do currículo enquanto programa e/ou grade curricular para comprehendê-lo integrado o que pressupõe graus mais fracos de classificação e enquadramento e favorecem a construção de um trabalho pedagógico mais democrático, autônomo que propicie a criação e apropriação

de significados individuais e coletivos, aumentando a autonomia²¹ dos sujeitos curriculares. Nesse sentido, Bernstein (1996, p. 242) explica que “como a comunicação pedagógica, tanto do transmissor [docente] quanto do adquirente [aluno] não pode ser programada (tendo, portanto, alguma autonomia) constituindo uma linguagem especializada, não é possível policiá-la eficazmente e torná-la uniforme”.

Fator, este, imprescindível aos alunos das classes mais desfavorecidas da sociedade que possuem maior dificuldade de aprendizagem dos conhecimentos e saberes escolares, porque estes, nas formas de ensino como normalmente se configuram nas escolas, nem sempre contemplam a possibilidade de estabelecer relações com o cotidiano e a realidade destes alunos que, por isso, têm dificuldade de significá-los²². Ou seja, nem sempre criam um *discurso horizontal*, que para Bernstein (1998) é o que maximiza as relações entre pessoas e ambientes.

O currículo deve ser compreendido como quando foi concebido seu termo como uma “peça” só integrando distintos elementos e sujeitos e como integrador do trabalho pedagógico que nessa fusão é o trabalho pedagógico-curricular contextualmente localizado, portanto, como prática social pedagógica processual composta por experiências e vivências significativas, informações, conhecimentos que compõem um projeto integrado, formal e informal, realizado num dado contexto histórico-cultural mediante métodos, técnicas que integram o processo ensino-aprendizagem para construir identidades subjetivas e sociais.

A concepção de currículo ora apresentada se oferece como uma *possibilidade reflexiva* que visa a contribuir com os debates acerca do currículo tanto para o campo curricular como para as práticas curriculares pedagógicas, e, principalmente, *oferece pistas e subsídios valiosos para fazer o currículo, quer dizer, conceber o currículo* dando espaço para o novo, o impensado, como diria Bernstein.

No que tange a compreensão do currículo, procurou-se evidenciar sua relação dialética com o trabalho recontextualizador pedagógico nas especificidades curriculares. Impõe-se agora construir uma compreensão que foque o trabalho pedagógico para fazer emergir as especificidades relativas a ele e poder compor os eixos constitutivos da

²¹ Autonomia relativa para Bernstein (1996, p. 240) é utilizada para “denotar um espaço de independência relativa do sistema educacional, o qual, [...] concede a seus agentes alguma autonomia relativamente aos contextos, conteúdos e processos”.

²² Os significados, como afirma Ausubel (1982), somente são passíveis de construção pelos sujeitos na relação que estes estabelecem entre os conhecimentos novos com os já pertencentes à realidade das pessoas. Isto necessariamente deve incluir e considerar o espaço social e histórico em que vivem estes sujeitos.

concepção e gestão curricular dentro de uma proposta inovadora de educação que busca superar as distâncias existentes entre ensino e aprendizagem entre os conhecimentos e as sujeitos, dos sujeitos escolares entre si e deles com a construção do currículo.

Proceder à análise do trabalho pedagógico implica também a necessidade de escolher um contexto. Esta escolha ocorre, porque o trabalho se constitui na relação com os fatores subjetivos e objetivos referentes a um contexto histórico determinado. Além disto, existem diversos contextos educacionais a requererem o trabalho pedagógico, então, há que se localizar os sujeitos em um contexto específico.

Escolhe-se a escola, por ser a instituição educacional preponderante na sociedade brasileira²³, tanto em termos quantitativos, porque é a que corresponde em maior número à oferta educacional no País, quanto qualitativos, pois apesar de ter questionada a qualidade da educação que oferece, ainda é, para muitas pessoas, o único *lócus* de acesso à socialização dos conhecimentos sistematizados.

Hoje, o contexto da educação escolarizada encontra-se cada vez mais complexo, seja pela forma tecnocrática que, por vezes, ainda assumem sua organização e gestão, dificultando o processo de autonomia e democratização. Seja pelo excesso das diversas funções sociais que lhe foram atribuídas ao longo dos anos, por conta das demandas impostas pela sociedade. Seja, ainda pela necessária articulação dos diversos sujeitos escolares que criam expectativas em relação à escola as quais, por vezes, são contraditórias e conflituosas.

Desta forma, é preciso compreender a escola, como o faz Feldmann (2009), em sua:

multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa [...] como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações (FELDMANN, 2009, p.76).

Esta concepção de escola apresenta algumas características asseveradas por Feldmann (2009, p.77) ao retomar o pensamento de Casassus “o que caracteriza uma escola é sua forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre as pessoas”. O foco nas pessoas é reiterado por Feldmann ao citar o seguinte trecho de Casassus (2002, p.62 apud FELDMANN, 2009, p.77) ‘o fundamental nesta noção de escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são

²³ Sociedade esta que ainda hoje procura efetivar um sistema educacional nacional, a partir principalmente da instituição PNE.

objetos e sim pessoas que integram'. Esta característica humana que particulariza a escola incide de forma direta no trabalho pedagógico.

A temática do trabalho pedagógico ou da prática pedagógica é abundantemente citada dentro e fora do contexto escolar, porém há que se explicitar a compreensão que se tenha de trabalho e deste com o qualificativo pedagógico para que se possa compreendê-lo na relação com o contexto institucional escolar e com a sociedade.

O trabalho tem sido ao longo da história humana fonte de interesse filosófico e das ciências. Existe no contexto educacional uma variedade de termos referentes ao trabalho como práticas pedagógicas, práxis pedagógica, prática didática. Cabe aqui, em primeiro, buscar compor uma concepção de trabalho para depois procurar a composição deste no que se refere à especificidade pedagógica.

A concepção de trabalho aqui apresentada, apesar de não ser desejo expresso de seus conceptores, estabelece uma relação com o caráter pedagógico, bastante nítida, conforme se procura expor a seguir.

A relação existente entre o trabalho e o homem é expressa por Kosik (1976) da seguinte forma,

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre sua psique, o seu hábitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que *permeia* todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1976, p. 199).

Marx (1985) mostra a relação dialética existente entre o homem e o trabalho afirmando que

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza (MARX, 1985, p.149).

Esta dupla transformação exige, para que ocorra, um planejamento, uma antecipação idealizada pelo homem no sentido de alcançar o objetivo ao qual se propôs. Marx (1985) explica este processo da seguinte forma,

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...] (MARX 1985, p.149-150).

Feldmann (2003, p. 138) ao analisar a concepção de trabalho/práxis na perspectiva marxista, afirma que “a práxis é uma atividade prática real, objetiva e ao mesmo tempo subjetiva e consciente”. Feldmann (2003) prossegue explicando a atitude humana transformadora da práxis e ao mesmo tempo reconhecendo o caráter alienante que o trabalho assume no contexto capitalista que se dá pela existência de sua divisão,

Desta forma, ela é interpretada como uma atitude humana transformadora da natureza e da sociedade. O trabalho humano é encarado como uma dimensão essencial do homem, embora Marx reconheça que na sociedade capitalista ele só existe de forma alienada (FELDMANN, 2003, p. 138).

É no sentido da relação dialética entre o homem e o trabalho o ponto de partida para conscientização, pois de acordo com a apresentação de Feldmann (2003), a práxis representa a união intencional entre teoria e prática para transformar o mundo.

Outra característica que compõe esta concepção de trabalho está na visão do homem como ser social, portanto a práxis se dá mediante a um processo coletivo, como explica Sánchez Vázquez (1996),

Quem age prática, real ou materialmente são os indivíduos concretos, não passando as relações sociais das formas necessárias sob as quais se desenvolve sua atividade. Exatamente por se desenvolverem sob essas formas, as práxis individuais integram-se numa práxis comum cujos resultados transcendem os fins e resultados da ação individual (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1996, p.332).

A partir desta concepção pode-se destacar de forma sintética que o trabalho é um processo dialético, uma prática real, objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva que se constrói por meio de processo individual/coletivo a partir da união intencional entre teoria e prática para transformar a realidade exterior, ao mesmo tempo em que transforma as pessoas. Pressupõe, para tal, planejamento e antecipação para alcançar o objetivo.

A concepção de trabalho apresentada parece destacar a existência de um certo caráter pedagógico em seu bojo uma vez que os seres humanos criam conhecimento aprendem e ensinam em um processo de transformação de si e do mundo, porém é importante compreender o significado ou significados atribuído ao pedagógico como qualitativo do trabalho.

Além de tomar como princípio uma concepção de trabalho, deve-se reportar a uma concepção de educação, pois pedagógico e educacional, apesar de conceitos convergentes, não são sinônimos, como explica Franco (2012), por educação se comprehende um conjunto de práticas sociais amplas, difusas e imprevisíveis que influenciam as pessoas, enquanto a

prática pedagógica comprehende, organiza e transforma as práticas sociais educativas dando-lhes sentido e direção.

Depreende-se daí, que o trabalho pedagógico é um tipo de trabalho que traz a marca de uma reflexão a lhe orientar. Reflexão esta, promovida pelas ciências da educação e pela ciência Pedagogia. Esta última tem como objeto de estudo a educação, e tem por objetivo dar-lhe sentido e direção, construindo um modo de comprehendê-la para que sirva de parâmetro a guiar sua organização e condução.

Isto evidencia que o caráter pedagógico da prática faz da Pedagogia uma construção prática, ética e política, como mostra Libâneo (2001),

Dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2001, p.8-9).

Ou, como explica Schmied-Kowarzik (1983, p.29), citado Pimenta (2006):

A pedagogia só pode ser ciência prática da e para a educação enquanto se comprehende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatisado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado sob o primado prático de suas tarefas educativas (PIMENTA, 2006, p. 56-57).

Desta forma, como explica Libâneo (2001, p. 6), a Pedagogia “diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”.

A educação, enquanto prática social tem sido ao longo da história da humanidade construída e estudada. Muitas são as perspectivas no sentido comprehendê-la e, assim, mostrar o que ela é, para o que e para quem ela serve quem pode decidir sobre ela o que deve ela ensinar. Portanto, ao se tomar a concepção de educação como emancipatória e permanente, pautada na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão, voltada para a aprendizagem ampla e cidadã, como é a concepção apresentada pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015b) pode-se inferir que esta perspectiva de educação, decorre de uma construção sociopolítica e pedagógica que, ao mesmo tempo, encaminha, dirige a educação institucionalizada numa determinada direção.

Ao se conceber a educação como emancipatória deve-se comprehendê-la como propiciadora do desenvolvimento integral da pessoa para e na autonomia, como expõe

Masetto (2014, p. 406), ao apontar os elementos relevantes da educação, “educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado: o exercício da autonomia pelo aprendiz”.

A educação comprometida com e para a autonomia dos educandos, como pensava Freire (2001,2007), deve não apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo, o que deve ocorrer, não por meio de transferência de conhecimento, mas criando possibilidades para a sua construção, quer dizer, por meio de um trabalho pedagógico que seja emancipatório, que seja uma prática para a libertação dos homens, não para sua domesticação.

Para a viabilização desta educação, como mostra Lima (2013), deve-se incluir a autonomia construída em sala de aula, porém, concentrar-se apenas nela é uma ilusão pedagogista, pois, como explica o autor, ela depende da autonomia da pedagogia dos sujeitos educativos e da escola, enquanto espaço de tomada de decisões político-educativas, incluindo as que se referem ao currículo, à didática, às avaliações, à organização e administração institucional.

Isto mostra que o trabalho pedagógico é constituído por aquele realizado em sala de aula, mas vai para além dele, mas o que significa o trabalho pedagógico? Quais as suas especificidades?

O qualificativo pedagógico atribuído ao trabalho oferece a este, como mostra Franco (2012, p.185), “um elemento relacional entre os sujeitos, portanto, o pedagógico é uma construção coletiva, não existe *a priori*, não existe senão na dialogicidade dos sujeitos da educação”.

Essa dialogicidade só se viabiliza mediante a compreensão de que o trabalho pedagógico, apesar de desenvolvido individualmente pelos profissionais tem sua origem criadora no contexto coletivo, por isto o caráter coletivo deste trabalho é fundamental, como explica Fusari (1993),

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do conselho de escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino (FUSARI, 1993, p.70).

O caráter coletivo é o ponto de partida e também o ponto de chegada do trabalho pedagógico, como Franco (2002) elucida, pois são as práticas pedagógicas que potencializam a ação educacional com fins educativos, em vista a um projeto de formação de sociedade, por isto elas se realizam

através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando a compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico; teorizar com os atores, buscar encontrar em sua ação, o conteúdo não expresso de suas práticas” (FRANCO, 2002, p.184-185).

Com base na concepção de práxis na qual teoria e prática se unem com o caráter intencional de transformação, Franco (2002) elenca uma série de ações imbricadas na prática pedagógica, quais sejam,

a prática pedagógica, ancorada na ciência da Pedagogia, deve:
 - esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa, para finalidades sociais e coletivas, finalidades essas extraídas do seio da práxis (portanto das ações dos próprios sujeitos e não impostas por legisladores ou administradores) dando direção e sentido às práxis dentro dos princípios da ética emancipatória; e
 - organizar ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da práxis (FRANCO, 2002, p.185).

Este elenco de ações mostra que a sua viabilização necessita de uma formação sólida e crítica que permita aos sujeitos, primeiro, uma compreensão de educação que também seja crítica, em segundo, uma formação que ofereça todos os elementos necessários para fomentar, organizar e conduzir o trabalho coletivo. Isto é pressuposto para que o profissional pedagogo possa estar, como assevera Franco (2002),

prioritariamente no exercício da prática pedagógica quando estiver com o coletivos dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo elementos (teorias e ações) para transformação dos sujeitos, das práxis e das instituições (FRANCO, 2002, p.185).

O trabalho pedagógico é uma prática formadora que ocorre entre sujeitos mediante os conhecimentos e saberes em contextos sócio-históricos bem definidos que, de forma dialética, ao mesmo tempo, que recebem demandas de conformidade social, produzem também inquietações e possibilidades de construção de um vir-a-ser diferente e inovador.

Este trabalho se dá em torno e a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sua concepção, execução e gestão. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) possui como característica dois aspectos distintos, porém inseparáveis, por um lado, é documento, o registro escolar mais importante, pois, contém a identidade da escola, os princípios e

objetivos que a regem e os caminhos traçados coletivamente para a construção da escola que se quer. Por outro, esta construção posta em prática é o currículo em ação.

Dessa forma, é visto por Fusari e Franco (2005, p.20), como a “carta de intenções e compromissos entre a escola e a comunidade, sua arquitetura de trabalho, construído coletiva e colaborativamente”.

Ao corroborar com essa ideia, e com o entendimento de que este projeto coletivo, Romão e Gadotti (1994) explicam que

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e se propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (ROMÃO; GADOTTI, 1994, p. 42).

Como todo projeto significa um vir-a-ser, Barbier (1993, p. 66 apud PADILHA 2007, p. 43), explica que “é uma imagem antecipadora e finalizante de sequência ordenada de opções suscetíveis de conduzir a um novo estado da realidade-objeto da ação”.

O projeto, postulado por Vale (2013, p. 34), “é a maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, emoção e ação. É a maneira como os humanos respondem à situação, ao contexto em que vivem. É a possibilidade de alterar o existente”.

Este empreendimento humano inclui variados sujeitos, além de outros elementos como, o tempo de planejamento e execução, gestão e contextualização espaço-temporal de convivência humana, de vida individual e construção coletiva.

Como expõe Masetto (2012), este empreendimento inclui proposta e implementação de ações e deve estar contextualizado num tempo, num espaço e num ambiente. Envolve os sujeitos que convivem naquele ambiente ou a ele se integram (por conveniência ou agregação) e que apresentam necessidades, perspectivas, desejos ou interesses por algo novo e diferente para suas vidas e para a vida de sua comunidade ou grupo social. Além disso, deve ser realizado em um tempo determinado, com começo e fim, em etapas ou fases exigindo um planejamento e uma gestão desse empreendimento.

Assim, Vale (2013, pp. 33-34) explica que “Todo projeto é, portanto, uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana”, ou seja, “é ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura. É ação consciente porque é planejada tendo em vista o futuro. É sempre um misto de realidade e supra-realidade, isto é, algo além da realidade existente que pretende transformar”.

O PPP deve evidenciar uma definição em relação aos fins e valores da educação, como sugere, ainda Vale (2013, p. 33), “terá de se definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores), mas, também, em termos políticos (em função do sentido social e abrangência), sociais (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente)” para que possa efetivar, por meio dele, o desenvolvimento da educação.

Desse modo, pode-se se perceber que o PPP é um instrumento de construção do trabalho pedagógico-curricular. Quer dizer, a construção curricular tem início com a concepção do PPP que em um contexto democrático deve ser efetivamente construído no contexto do trabalho escolar.

A dimensão desse trabalho proporciona a efetivação da participação crítica e criativa, como assevera Veiga (2007),

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VALE, 2007, p.13).

Um projeto educacional deve visar o desenvolvimento da educação que, para Masetto (2015), significa desenvolvimento das pessoas e das comunidades para a vida, para a realização pessoal através dos embates próprios da existência, para viver em sociedade, para em conjunto com os outros constituírem uma realidade mais humana, mais justa, mais democrática, desenvolvendo competências vitais e profissionais.

Esta forma de conceber a educação, como argumenta Freire (2011, p. 53), leva “o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...] e propicia condições de verdadeira participação”, constituindo-se, enquanto prática humana, num esforço contínuo de construção de significado e de “mediação para as demais (práticas) que formam a existência humana” (SEVERINO, 2001, p. 67).

Os projetos educacionais enquanto empreendimentos humanos coletivos necessitam de uma construção dos trabalhos, como expõe Fusari (1993),

Fala-se em **construção** do trabalho coletivo porque se trata não de algo dado ou tutelado pelo Estado, mas de algo que passa necessariamente pela cidadania dos educadores escolares. Assim, o “coletivo” no interior da Unidade Escolar deve reforçar o “coletivo” no contexto social mais amplo e vice-versa (FUSARI, 1993, p. 70).

Por isso, a presença do pedagogo escolar é de grande relevância, como no pensamento de Bernstein, um agente recontextualizador pedagógico para fomentar, mediar

e organizar a construção do PPP e da necessidade de ter agentes do campo de recontextualização pedagógica com autonomia relativa, quer dizer que possa manter um enquadramento (controle) menor por parte dos agentes recontextualizadores estatais.

O PPP constitui-se como ponto de partida da construção do currículo em seu momento de concepção, quer dizer de recontextualização e, portanto como constituinte do trabalho pedagógico e um importante instrumento de construção da autonomia, sempre relativa da escola e de seus sujeitos, somente possível de ser viabilizada se e somente se a organização escolar for democrática com uma gestão também democrática.

Este projeto para ser construído necessita do trabalho pedagógico exercido pelo grupo gestor que deve exercer a gestão educacional, quer dizer, fomentar, organizar e viabiliza todo o trabalho pedagógico na escola. Para Ferreira (2006) a gestão educacional contém o germen do processo educativo, pois

Refere-se à necessária direção do processo educativo que se faz, um só, com os mesmos princípios, valores, conteúdos humanos e ‘sabedoria’ desde a construção coletiva inicial do projeto político-pedagógico, que continua sendo reconstruído a cada momento em que se faz prática, em que a ‘ideia’ se transforma em ‘ato’ e possibilita um novo ‘pensar’ sobre todo este processo de formação humana [...] (FERREIRA, 2006, p. 1348).

No campo da educação, o emprego do termo administração precede o de gestão, a princípio incorporando conhecimentos não somente das teorias clássicas da Administração, mas principalmente “importando” o modelo de práticas administrativas utilizadas nas empresas.

A ideia de gestão, no contexto da educação, foi concebida, segundo Drabach; Mousquer (2009), com o intuito de se contrapor ao termo administração no seu modelo tecnocrático cujo enfoque, segundo Sander (1995, p. 11), “caracteriza-se pelo forte predomínio dos quadros técnicos preocupados pela adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos” trazendo para as escolas o modelo da gestão empresarial.

Apesar de muitos teóricos da educação utilizarem o termo gestão como sinônimo de administração (como Vitor Henrique Paro) e outros, ainda, criticarem a gestão por acreditarem que esta tenha sido inserida no contexto educacional como forma de despolitizar a administração, hoje é corrente o emprego do termo com o sentido democrático de possibilitar maior participação dos sujeitos escolares, com direito a voz e vez. Ao fomentar o exercício de participação, espera-se que os profissionais desenvolvam

ao longo da profissão maior autonomia para pensar e tomar decisões. Superando, assim, a concepção taylorista/fordista e se instalando no mundo pensante, como expõe Ferreira (2006), com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização e articulação.

Para Paro (2014), “*a administração é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins. Administração é mediação [...], é coordenar o trabalho coletivamente*”. O autor ao realizar uma análise sobre o trabalho, utilizando Marx, assevera ser a administração fundamental à vida do homem, “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem” (PARO, 2012, p.25).

O trabalho pedagógico, por ter claros objetivos a serem alcançados, necessita também das práticas administrativas. Porém, não é qualquer tipo de administração, afinal a educação possui especificidade que requerem outro modo de concebê-la.

O processo educacional exige para sua efetiva realização, uma gestão concebida, como afirmam Drabach; Mousquer (2009), como uma conquista ligada aos processos de democratização da sociedade e da educação ocorridos no Brasil, especialmente, a partir da década de 1980.

A Constituição Federal promulgada em 1988 traz, como expõem Freitas (2011), disposto no artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, reafirmado, no artigo 278, § VI, da Constituição do Estado de São Paulo (1989), que determina a Gestão democrática do ensino, em todos os níveis, garantindo os princípios de participação de representantes da comunidade interna e da sociedade. Este princípio é reiterado na LDB nº 9.394/96, no artigo 3º, inciso VIII, que prevê a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

É no ambiente democrático e integrador que a gestão deve ser compreendida, como afirma Silva (2000, p. 100), “no sentido da organização do trabalho, de coordenação da ação coletiva, da busca de diálogo [...] [para] criar condições para que o projeto [educacional] se concretize” deixando claro que “em se tratando de gestão de instituições de ensino, não há como separar o pedagógico do administrativo ou o acadêmico do administrativo” (SILVA, 2000, p.73).

Paro (2015) explica a relação pedagógico-administrativa da seguinte forma,

Se se considera o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino,

incluindo não apenas as atividades-meio, mas as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. [...] Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo (PARO, 2015, p.25).

O autor prossegue a explicação e afirma que, “É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

A administração educacional pode ser vista, como expõe Paro (2012), “tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a ‘racionalidade do trabalho’ e a ‘coordenação do esforço coletivo’”.

Constituindo-se em uníssono a essa ideia, segue a concepção de administração educacional, proposta por Barroso (1998), p.11 apud FERREIRA, 2008, p. 304) na qual a gestão educacional

Constitui-se de um conjunto de diferentes medidas e construções que objetivam alargar o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia e promover a associação entre escolas e sua integração em territórios educacionais mais vastos e adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade existente (BARROSO,1998, p.11 apud FERREIRA, 2008, p. 304).

Se ao administrativo cabe a mediação para a realização do fim, então essa administração deve apresentar uma série de objetivos como faz Santos, citado por Libâneo (2013, p.86), ao elencar um conjunto deles que julga serem essenciais como, “planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação a organização escolar”.

Ferreira (2008, p. 306), numa busca de melhor definir e talvez de apaziguar a polarização administração/gestão, conceitua gestão da seguinte forma, a “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel”.

Saviani (1980, p. 120) assevera que a gestão da educação se destina à promoção humana e “é responsável por garantir a qualidade de uma ‘mediação no seio da prática social global’ que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano que é a educação, a formação humana de cidadãos” (FERREIRA, 2008, p. 307).

Tendo em vista que a formação humana de modo geral em nossa sociedade é institucionalizada e pedagogicamente conduzida, ou seja, intencionalmente constituída,

sistematizada e guiada significa pressupor que seja uma educação organizada e como destaca Lourenço Filho citado por Libâneo (2013),

Organizar [...] é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (LOURENÇO FILHO apud LIBÂNEO, 2013, p. 87).

Para que essas instituições realizem seu objetivo de formação humana, é necessário o processo de gestão que se refere, segundo Libâneo (2013, p.87), à “tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões”.

Libâneo (2013), oferece a seguinte síntese dos objetivos da gestão,

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.
- c) Garantir a aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 92).

Ao tratar da gestão na perspectiva da democracia, não se pode perder de vista que gerir é tomar decisões e estas devem ter o foco na função primordial da educação escolarizada de formar integralmente cidadãos conscientes. Para tanto, urge compreender a escola, como fez Feldmann (2003, p. 150), “como instituição social, é responsável pela produção e distribuição do conhecimento, processo este que não se realiza de forma neutra, desarticulada de interesses políticos e econômicos-sociais”.

Por acreditarem que a escola é produtora de conhecimentos, Apple e Beane (2001) mostram que as escolas efetivamente democráticas devem ter um currículo democrático, ou seja, mais participativo tanto no acesso aos conhecimentos, quanto à possibilidade de construir significados. Esta participação começa, como já dito, na construção do PPP, como enfatiza Veiga (1998),

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

Ao se tratar da gestão democrática, por meio do PPP em escolas democráticas põe-se o foco no currículo, uma vez que, na compreensão de Fusari e Franco (2005) o currículo

escolar é o próprio projeto pedagógico em ação. Porém, existe um espaço entre o que foi projetado e sua realização efetiva no processo de ensino-aprendizagem que necessita também ser mediado. Percebe-se então que o processo de construção do currículo que começa com a concepção do PPP e continua com a realização efetiva do planejado através da execução exige uma mediação organizadora atenta que possa servir de apoio e de incentivo, ou seja, torna-se necessário uma gestão do currículo.

Apesar desta relação interdependente entre currículo e gestão, estes dois campos do conhecimento mantiveram-se distanciados e, como mostra Pacheco (2011, p. 377) “sustenta-se que currículo e gestão têm sido abordados como realidades teóricas diferentes, nem sempre amplamente incluídas em bibliografia considerada fundamental”. Este autor declara ainda que o currículo não ocorre em um espaço político vazio, nem tampouco sem regulação, mostrando que o “currículo é tanto um texto político quanto um texto organizacional, mormente quando traduz a especificação formal do que é ensinado na escola [...]” (PACHECO, 2011, p. 378).

Para explicitar a relação entre teoria e prática existente entre estes dois campos do conhecimento, o autor cita Bidwell; Dreeben (1992, p. 345) que afirmam “currículo e gestão interrelacionam-se de modo significativo, sobretudo quando se considera que o currículo e a escola se tornaram num objeto explícito de ação social”. Pacheco (2011) analisa que a relação entre o currículo e a gestão não passou incólume aos matizes políticos (presença do Estado a governar a educação) e teóricos fundantes de cada campo, assim a partir do início do século XX sob forte influência do pragmatismo,

A ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico porque é a panaceia para todas as doenças econômicas (PACHECO, 2011, p.381).

Essa lógica estatal fundamenta a implementação dos currículos prescritivos baseada na busca pela eficiência padronizada e mensurável que ocorre na atualidade. Percebidas nas políticas curriculares estabelecidas no Brasil a partir de 1990²⁴, num movimento de alinhamento à versão contemporânea do pragmatismo, ao neopragmatismo, bem como, ao neotecnecismo que trazem como foco de mudanças curriculares a presença do gestor do currículo. Por compreenderem que está na gestão do currículo de caráter gerencialista a solução da crise educacional, como foi demonstrado por Freitas (2011).

²⁴ Para melhor compreensão ver Freitas (2011).

Esse gerencialismo está baseado no controle técnico e na validação de decisões já tomadas em âmbitos externos às unidades escolares em uma forma de gerenciamento, como explica Giroux (1997, p. 160) – “isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminada” –, como querem as políticas curriculares de cunho neoliberal cuja ideologia maior é a mercantilização, inclusive das escolas, da educação e dos seres humanos.

Emergem, desta forma, as seguintes questões: o que é a gestão do currículo? Quem pode exercê-la e quais as suas atribuições?

A busca de respostas a esta questão é de caráter fulcral para esta tese sem que haja a pretensão de determinar um significado único e conclusivo, porém procurando estabelecer uma concepção de gestão do currículo.

Depreende-se desta explicação que as escolas possuem um espaço curricular, ligado ao processo pedagógico com autonomia relativa, para a construção do currículo, desta feita, há que se procurar ampliar este espaço para ter uma efetivação mais favorável para tal construção.

Roldão (1999, p. 25) comenta que “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”, porém nem sempre esta gestão tem sido realizada de forma consciente, favorável e facilitadora, nem tampouco estas decisões citadas pela autora estiveram ancorados e integradas a um projeto pedagógico e curricular para efetivar a construção de um espaço curricular que dê sentido a formação de todos os seus sujeitos e de forma democrática.

Outra assertiva que depreende da explicação oferecida por Bernstein (1996) é a da relevância do campo de recontextualização pedagógica (CRP), composto pelas faculdades de educação incluindo-se, portanto, alguns cursos de Pedagogia que por meio de suas pesquisas produzem o discurso pedagógico que afeta a prática pedagógica tanto do campo de recontextualização oficial, como do contexto escolar, especialmente se neste existir a presença de pedagogas(os) escolares que por meio de sua formação inicial voltada para a construção do conhecimento pedagógico-curricular podem fazer uma mediação abalizada.

As assertivas aqui expostas suscitam a necessária análise que leve a compreensão, por um lado, das condições para a gestão do currículo no contexto escolar e, por outro, a formação necessária para a gestão do currículo.

Inicialmente, serão abordadas as condições para a gestão do currículo que possam ajudar a compor uma concepção.

Como lembra Roldão (1999), as escolas estão inseridas em uma sociedade em constante mudança que apresenta grande diversidade e complexidade de situações a exigir uma gestão mais contextualizada. Portanto, para esta autora a gestão do currículo no contexto escolar é uma forma mais adequada de dar uma resposta às necessidades localizadas que as gestões centralizadas não conseguem mais.

Para tal, é necessário estabelecer os pressupostos, sem os quais não há qualquer possibilidade de proceder com a gestão do currículo no âmbito no contexto secundário. Assim, como condição *sine qua non* para a gestão do currículo estão a democracia, a autonomia, a colaboração e a formação de todos os sujeitos no e pelo processo de gestão curricular.

O ambiente social mais adequado no contexto escolar e educacional de modo geral é o democrático, no sentido apresentado por Paro (1999),

A melhor solução [é] pautar-se por uma alternativa democrática de relações de cooperação, de trabalho e dedicação aos objetivos maiores da educação enquanto instrumento de aquisição cultural para a realização plena de sujeitos. Isso porque o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício enquanto opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião (PARO, 1999, p.12).

A democracia traz a reboque questões filosóficas mais profundas que envolvem a própria constituição dos seres humanos mediante o trabalho, como explica Paro (1999),

o homem se faz pelo trabalho mas, apenas pela divisão social do trabalho, que o põe em contacto com os demais componentes da sociedade, é que ele consegue fazê-lo. Isto coloca para o ser humano uma das maiores questões da filosofia: a construção de sua liberdade em convivência com os demais seres humanos (PARO, 1999, p.4).

O pensamento de Moreira (2013) expressa a defesa da democracia nas decisões curriculares, especialmente neste momento marcado pelo baixo resultado alcançado pelos alunos nas avaliações institucionais que tem levado à instituição do modelo gerencialista com o aumento do controle sobre professores e alunos,

[...] pretendo defender o argumento de que decisões curriculares efetivas e democráticas nas escolas vêm a ser facilitadas não pelo aumento de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas salas de aula (MOREIRA, 2013, p. 550).

A afirmação de Moreira leva a pensar em outra condição para a gestão do currículo que caminha *pari passu* a democracia que é a autonomia sempre relativa²⁵ e um imperativo ético como assevera Freire (2007, p. 59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Neste sentido, ainda retomando o pensamento freireano, encontra-se na autonomia o meio e o fim das práticas pedagógicas como se percebe a seguir em Freire (2007),

É esta percepção do homem e da mulher de seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e de educandos (FREIRE, 2007, p. 145).

No contexto institucional a autonomia, de acordo com Barroso (1999, p.11), “é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola”. O autor segue explicando que não existe aquilo que chama de “autonomia decretada”, pois, como segundo Barroso (1999),

O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir (BARROSO, 1999, p. 11).

Desta forma, a autonomia escolar é uma “autonomia construída” como denomina Barroso (1999, p. 10) e “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios”. Ela é resultante, de acordo com Barroso (1999, p.11), “da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de ‘caleidoscópica’”. Portanto,

é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1999, p.11).

Barroso (1999) explica ainda que

A principal ilação a tirar é que não há "autonomia da escola" sem o reconhecimento da "autonomia dos indivíduos" que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem,

²⁵ Como explica Bernstein (1996) o conceito de autonomia relativa vem, originalmente, de Durkheim (1938). É utilizado para mostrar certa independência, não sendo totalmente regulados e determinados pela regulação externa.

no uso das suas margens de autonomia relativa[...]. Não existe uma "autonomia" da escola em abstracto fora da acção autónoma organizada dos seus membros (BARROSO, 1999, p. 11).

Desta forma, a própria maneira de organizar o currículo pode favorecer a construção da autonomia dos sujeitos, mas para isto, como afirma Moreira (2013, p.550) “uma abordagem democrática e teoricamente fundamentada do currículo se faz indispensável”, oferecendo condições para a partilha entre os sujeitos dos significados do currículo, ou seja, de se ter clareza daquilo que o currículo faz²⁶ para poder pensar como concebê-lo, ou fazê-lo em outra direção, na direção da educação emancipatória.

Isto pode propiciar a oportunidade de reconhecer que existam desenhos curriculares mais favorecedores da construção da autonomia e de relações democráticas do que outros, como é o caso dos currículos de código integrador, que, por apresentarem graus de classificação e enquadramento mais fracos, propiciam maior participação colaborativa e requerem maior autonomia por parte dos sujeitos.

Assim, vai se percebendo o caráter de formação colaborativa que a construção do currículo pode fomentar, desde a elaboração do PPP até tornar-se o currículo em ação, como expressa Fusari (2009, p.23), ao mostrar que “a escola, o currículo pela mediação do conhecimento, precisa oferecer aos educadores elementos para que desenvolvam, aprimorem uma percepção crítica da sociedade, posicionem-se, apresentem propostas e ajam coerentemente com suas crenças e intenções”.

A respeito desta formação, Moreira (2013) ressalta a importância da escola como espaço de crítica cultural, espaço de pesquisa e espaço formativo para o trabalho. Acrescentando que

[...] a escola precisa desenvolver no estudante a capacidade de critica cultural, de crítica do existente, de questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis. Trata-se, em outras palavras, de tornar evidente que muito do que é visto como natural e aceito sem questionamento, assim o é por atender à manutenção de privilégios e vantagens de dados grupos sociais. Trata-se, então, de desfamiliarizar o que a rotina, personagem habitual da vida cotidiana, costuma consolidar. Trata-se de colocar em questão as certezas inabaláveis e os interesses estabelecidos (MOREIRA, 2013, p. 550).

De acordo com o que se procurou apresentar aqui, a gestão do currículo pode ser compreendida como mediação, orientação, direção e coordenação do trabalho coletivo realizado por diversos sujeitos curriculares envolvidos com a construção do currículo. Este

²⁶ Como têm mostrado as teorias críticas e algumas teorias pós-críticas no campo do estudo curricular.

último é compreendido como uma composição de conteúdos possíveis e formas possíveis capazes de fomentar, favorecer e viabilizar a formação de todos os sujeitos envolvidos por meio das relações interpessoais que fomenta na elaboração e realização de sua construção.

O caráter democrático do trabalho realizado de forma coletiva com a participação de todos os sujeitos não retira a necessidade do grupo gestor, pelo contrário, exige que a gestão seja coordenada/liderada por um grupo profissional que esteja voltado e comprometido somente com esta prática para garantir a sua efetividade eficiente no contexto escolar e deste com o entorno. O ato de coordenar, explicado por Silva (2000), revela que:

Coordenar a construção de um projeto pedagógico implica competências de gestão no sentido da organização do trabalho, da coordenação da ação coletiva, da busca de diálogo e das relações objetivas com instâncias superiores [...] de criar condições para que o projeto se concretize (SILVA, 2000, p.100).

Como lembra Paro (1999), a escola participa da divisão social do trabalho e, ao se retomar Bernstein (1996), percebe-se que esta divisão acontece entre as categorias dos agentes mediante suas especializações. Tais categorias podem possuir maior ou menor grau de classificação, ou seja, maior ou menor grau de isolamento entre elas. Portanto, o fato de estar um docente de qualquer área do conhecimento na liderança da gestão do currículo (com tempo maior de formação na área de sua atuação) não é garantia de uma gestão mais democrática. Pelo contrário, se ele não possuir uma sólida formação pedagógica com seu caráter profundamente interdisciplinar, a tendência é dirigir a gestão para os extremos ou do *laissez-faire* ou do autoritarismo.

Porém, é necessário que haja uma liderança que construa um trabalho pedagógico colaborativo, participativo, como lembra Pinto (2011) e este(a) é o coordenador(a) pedagógico(a).

A gestão do currículo e traz a própria formação dos sujeitos, inclusive porque se refere à formação contínua dos professores, como atribuições formativas e profissionais do coordenador pedagógico, o pedagogo escolar.

Neste sentido, pode-se perceber que em alguns textos sobre gestão do currículo, esta é atribuída ao coordenador pedagógico, porém não se pode tornar invisível a atuação dos diretores de escola nesta gestão pelo fato de que haja a necessidade da criação de recursos organizacionais, materiais e objetivos para construção do projeto político-pedagógico e curricular. Estes dois profissionais devem compor, dentro das escolas, o grupo gestor. Este grupo ocupa espaço privilegiado na compreensão tanto endógena,

quanto exógena, entre os sujeitos, os planejamentos, conteúdos, aprendizagens, ensino, âmbitos do sistema educacional, enfim, das partes com o todo e do todo com as partes do currículo.

A articulação realizada pelo grupo gestor pode ser favorecida se o coletivo estabelecer uma organização curricular que possua menor grau de classificação e menor de enquadramento para permitir a apropriação e o controle democrático do currículo por parte de todos os sujeitos curriculares.

Não se pode ignorar que o trabalho pedagógico-curricular recontextualizador encontra na realidade das instituições educacionais atuais sérios entraves no que tange aos problemas institucionais que são de ordem político-administrativa e organizacional. Na direção de pensar possibilidades a partir da realidade posta, teóricos se empenham para construir uma teoria que compreenda o significado da inovação no contexto educacional, uma vez que muito se fala em inovação em outros contextos. E, mais do que compreender buscam apresentar alternativas de que superem a realidade instaurada.

Na compreensão de Masetto (2012) as inovações têm relações profundas com o contexto institucional e devem, portanto, ser desencadeadas pela necessidade ou carência educacional cuja solução ou resposta não pode ser dada pelas condições e propostas atuais. Torna-se preciso, então, inovar, no sentido de buscar respostas e soluções novas. É, nesta direção de mudanças profundas, intervenções intencionais, sistematizadas, de tomada de decisões focando necessariamente o currículo, sua organização e gestão que se verifica a concepção de inovação de Masetto (2012) ao indicar que a inovação é um processo com intencionalidade que acontece quando todos os elementos curriculares são afetados simultaneamente.

No contexto escolar a necessidade de inovação pode ser compreendida também de acordo com a exposição de Canário (2006) que assevera a necessidade de reinventar a escola da seguinte forma,

Reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível e desejável criar uma ‘outra’ escola, radical e qualitativamente distinta da de hoje. Esse empreendimento apela, necessariamente, a um outro tipo de debate, no qual as questões da escola possam ser equacionadas em uma ampla perspectiva dos problemas de sociedade e das escolhas que temos que fazer. Trata-se de um debate que, por um lado, focalize os fins da ação educativa e, por outro, permita reequacionar o diagnóstico. Não estamos confrontados com problemas de eficácia, mas, sim com problemas de legitimidade da escola (CANÁRIO, 2006, p. 92).

As inovações tendem a analisar o trabalho pedagógico-curricular num espectro ampliado que busca abranger a totalidade da educação institucionalizada, como é possível perceber pelo conceito de inovação de Carbonell (2002), o qual comprehende a inovação como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

As inovações, segundo o autor, querem converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.

Na direção de compreender a inovação focando necessariamente o currículo, sua organização e gestão que Masetto (2004), ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas, tomou por objeto os projetos inovadores realizados no contexto do ensino superior, traçando os eixos principais que guiam o processo de inovação. Estes eixos são constituídos:

- pelo projeto pedagógico de um curso ou de uma Instituição, desde sua criação (pela inexistência dele) até alterações no projeto existente;
- pela explicitação de objetivos educacionais mais amplos incluindo, além dos aspectos cognoscitivos, habilidades e competências humanas e profissionais e atitudes e comportamentos exigidos pela sociedade atual, como ética, política, profissionalismo;
- pela re-organização e flexibilização curricular para atender às novas exigências do projeto pedagógico ou de novas metas educacionais;
- pela reconceptualização do papel das disciplinas como componentes curriculares, selecionadas em função dos objetivos formativos pretendidos;
- pela integração das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, superando o isolamento e a fragmentação do conhecimento;
- pela substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno para aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem; pela exploração das novas tecnologias, baseadas na informática, telemática, internet, propiciando atividades a distância, fora do espaço sala de aula, ao mesmo tempo estimulando o aluno para o encontro com o professor e os colegas;
- pela revisão do conceito de avaliação, entendendo-a como avaliação formativa, instrumento de feedback (retro-informação) que motive o aluno para aprender, colabore para o seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, e que, com a colaboração de colegas, professor e do próprio aluno (auto-avaliação), consiga ampliar e aprofundar sua aprendizagem;

- pela substituição do papel do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o papel de mediador pedagógico, desenvolvendo relação de parceria e co-responsabilidade com seus alunos, trabalhando em equipe;
- pela preparação dos professores para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores, mediante um trabalho de formação docente contínua e em serviço que possibilite a reflexão sobre suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas;
- pela revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores, incluindo biblioteca atualizada e informatizada, laboratórios adequados, preparação dos novos ambientes de aprendizagem (MASETTO, 2004, p.197-198).

Há, no bojo da inovação, uma relação dialética entre a conservação e a mudança que é apontada por Carbonell como pressuposto básico da inovação, pois há que se buscar um equilíbrio entre tradição e modernidade, avanço e estabilidade, entre presente e futuro, entre a permanência e o correr contínuo, sem sacralizar a mudança, pois nem sempre esta possui um componente progressista e emancipador, ou ainda quando explica a respeito do projeto educativo inovador que necessita ser compreendido como uma simbiose entre a tradição pedagógica acumulada pela escola e a necessidade mutável de ir modificando-a com o passar do tempo e ele requer tempo, reflexão e consenso obtidos a partir de coincidências e divergências.

Outro ponto destacado por Carbonell (2002) é a necessidade de professores inovadores, pois estes de constituem como elemento fundante da inovação. São eles a força propulsora da mudança, e da inovação que deve ser pensada, gerida e realizada autonomamente por eles, partindo do pressuposto que tenham um pé na escola e outro na sociedade, articulando o profissionalismo com um compromisso ético e social, criando condições para provocar uma relação significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Dada a relevância dos professores em um projeto inovador, a formação destes deve ser permanente e destaca que esta deve ser cultural e profissional com tempos intensivos de autoformação e mediante a participação democrática, Estendendo-se em muitas redes entre professores e escolas para recolher, coordenar, teorizar e difundir o capital pedagógico inovador e, sobretudo, colaborativa ou cooperativa.

A corroborar com essa ideia, Canário (2006) explica que a escola deve se tornar o lócus central da aprendizagem onde os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham. Estabelecido por uma cultura colaborativa de trabalho em equipe a partir de um plano de autonomia e de lógica de projeto. Esse tipo de formação centrada na

escola torna-se a unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão. Gestão esta que tem na construção e avaliação do projeto pedagógico seu eixo fundamental da formação de professores.

Como Masetto, Carbonell (2002) também considera que as metodologias ativas são as apropriadas ao projeto inovador, porque possuem a centralidade no aluno, tendo como ponto de partida a sua curiosidade e são capazes de atender as necessidades e interesses dos alunos. No desenvolvimento de projetos educativos devem ser considerados os espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos, garantindo que sejam diversificados e estimulantes, para facilitar o trabalho individual e em equipe, e assim ter como cenários de aprendizagem espaços dentro e fora da escola. Com isso, os projetos pressupõem autonomia que deve estar associada à diversidade, à criatividade pedagógica e organizativa.

Para Canário (2006) as Pedagogias ativas promovem a superação: da compartimentalização (entre saber e ação); da cultura individualista que privilegia o espaço da sala de aula como espaço da ação e o domínio da disciplinaridade como forma do saber; do modelo autoritário posto pela maior parte das reformas que buscam importar para as escolas os processos de mudanças tecnológicas do mundo das indústrias, pelas quais o centro administrativo exporta soluções em caráter de uniformidade para as periferias, ou seja os professores que seriam os executores; do modo de pensar a formação como um modo instrumental, dirigido à capacitação técnica e individual dos professores.

Quanto à gestão, Masetto, (2012, p. 31) afirma: “Um projeto inovador requer uma gestão inovadora”. Como já dito, apesar de este autor ter como foco de seus estudos a inovação no ensino superior, as características da gestão podem ser estendidas, para outros níveis de ensino. O autor elenca as características de uma gestão inovadora, deve: possuir envolvimento e compromisso com o projeto; fazer a mediação entre o projeto e sua concretização; participar efetivamente no diagnóstico das necessidades da instituição; apoiar e incentivar a formação continuada dos professores por meio do projeto tanto para aqueles docentes que o construíram como para os iniciantes; articular o projeto com a comunidade externa; apoiar o envolvimento dos professores na revisão de normas e procedimentos; oferecer suporte institucional e financeiro para oferecer condições de trabalho adequadas; participar na concepção e implantação de um sistema de avaliação e acompanhamento do projeto e gestão do tempo institucional que engloba a gestão do

tempo político na coordenação das diferentes culturas pedagógicas, do tempo pedagógico respeitando o tempo do projeto, flexibilizando prazos, tempos e espaços.

Para Carbonell (2002) a gestão inovadora no contexto da educação básica deve apresentar as seguintes características, a equipe dirigente como coordenadora e dinamizadora democrática; empenho para obter consensos; favorecedora e facilitadora sem imposições e sempre tendo como ponto de partida e horizontes as necessidades da sociedade e o tempo histórico-cultural em que se encontra; requer enfoques globais e multidimensionais; caráter democrático e participativo para discutir os fins e objetivo da educação; criação de redes de intercâmbio e cooperação com assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos; supõe uma liderança democrática efetiva; mobilização e otimização de recursos e energia; flexibilização do tempo em função das necessidades do aluno e do professor com períodos sabáticos e reduções de jornadas, salários condizentes e participação dos professores.

No modo de pensar de Canário (2006) a gestão deve encaminhar a formação profissional promovendo o planejamento estratégico da formação; os gestores são mediadores e criadores de sentido, assegurando que a formação seja dependente do público a que se destina, conduzindo à superação da dicotomia entre formação e ação; estimulando a função crítica da formação na perspectiva de agir para formar ou formar-se agindo; promover o desenvolvimento de dispositivos de autoformação para criar condições materiais, institucionais e simbólicas que favoreçam a autoformação, como: na organização da informação, sua disponibilização e circulação, suscitando o intercâmbio de saberes e experiências; a multiplicação das situações interativas não formais; o apoio aos professores para que formalizem suas experiências e as comuniquem coletivamente; a organização de espaços e tempos de trabalho coincidindo com os de formação; sendo o interlocutor com o exterior mobiliza recursos e apoios externos, condição necessária para otimizar os recursos endógenos à organização

A gestão de projetos educacionais inovadores, como foi apresentada, mostra, por um lado, a diversificação, amplitude e comprometimento que marcam o trabalho pedagógico-curricular realizado pelo grupo gestor do currículo, por outro, evidencia a necessidade de uma formação sólida, diversificada e ampla que ofereça condições para que os futuros profissionais, professores e gestores possam desenvolver seu trabalho de forma competente. As questões relativas à formação dos gestores do currículo serão tratadas ao longo dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICA: DO PREVISTO AO REALIZADO

O presente capítulo apresenta a(s) concepção(ões) de currículo, de trabalho pedagógico e curricular e de formação de pedagogas(os) previstas pelos documentos oficiais que normatizam e regulam a organização curricular da educação institucionalizada em todos os níveis na País. Trata-se de, por um lado, compreender as implicações demandadas dessas determinações curriculares legais, tanto para a atuação como para a formação inicial das(os) pedagogas(os) no que tange a concepção e gestão do currículo. Por outro, pretende-se mostrar a composição disciplinar realizada pelos cursos de Pedagogia para efetivarem a formação pedagógico-curricular das futuras(os) pedagogas(os).

A análise documental dividida em três blocos segue a direção de estabelecer a compreensão na perspectiva do currículo previsto ao currículo realizado. O primeiro bloco destaca as dimensões curriculares e organizacionais que compõem as demandas de atuação curricular das(os) pedagogas(os) previstas nos documentos oficiais sobre o currículo da educação básica. O segundo analisa os documentos curriculares legais pertinentes ao currículo do curso de Pedagogia. O terceiro analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para verificar a existência da temática curricular e como esta é compreendida e organizada nos currículos dos cursos de Pedagogia.

O primeiro bloco está constituído pelos documentos que apresentam e normatizam as diretrizes curriculares que compõem a área de atuação dos pedagogos. Estes documentos foram selecionados, porque destacam as demandas e interesses dos vários setores da sociedade, bem como revelam as expectativas com relação à atuação dos profissionais da educação para levar a cabo a realização da formação dos alunos em cumprimento aos objetivos educacionais de escolarização no País.

Estes documentos estão impregnados de concepções de educação, ensino, aprendizagem e de profissionalidade que concorrem para a formação dos profissionais da educação, no caso, as(os) pedagogas(os). É claro que se constituem em desafio para todas as licenciaturas, porém o foco da presente tese é a formação das(os) pedagogas(os), não cabendo a este estudo a análise, apesar de pertinente, relevante e necessária de todas as licenciaturas.

Foram selecionados os seguintes documentos nacionais para compor o *corpus* da análise realizada: o Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 7/2010 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Plano Nacional de Educação (PNE) expressas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e o material desenvolvido pelo MEC composto por cinco cadernos intitulados *Indagações sobre o currículo*.

Com o segundo bloco de documentos, construído a partir da leitura dos documentos oficiais que normatizam e regulam a formação das(os) pedagogas(os), busca-se compor a configuração da identidade inicial dessas(es) profissionais. Este bloco está composto pelos seguintes documentos, quais sejam, o Parecer CNE/CP 05/2005, o Parecer CNE/CP n. 03/2006 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNIC).

Recorre-se, aos teóricos que se dedicaram ao estudo dos documentos que tratam especificamente das DCNP para promover uma fundamentação crítica, quais sejam, Silva (2006; 2011), Brzezinsk (2007; 2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Saviani (2012) e Aguiar *et alii* (2006).

O terceiro bloco analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, recorre-se para tanto, a três pesquisas realizadas a esse respeito. São elas: a pesquisa organizada por Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes intitulada *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos da licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, publica em março de 2009 pela Fundação Carlos Chagas, a pesquisa Coordenada pelos pesquisadores Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE) da Universidade de São Paulo (USP) que deu origem ao Relatório Técnico intitulado, *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo os cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*, de fevereiro de 2014 e a pesquisa apresentada na dissertação realizada por Alda Ribeiro Martins Assunção para a obtenção

do título de Mestrado pelo Programa de Educação: Currículo em 2012, intitulada *A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*.

Emprega-se o método de análise do conteúdo para promover a análise dos dados do *corpus* documental selecionado. Segundo Chizzotti (2008, p.113), a análise do conteúdo “visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitem enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”. Ou dito de outra forma, por Chizzotti (2008),

A análise de conteúdo construiu um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentários: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas, procurando identificar a frequência ou a constância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos (CHIZZOTTI, 2008, p.115).

Permite, porém, ir além daquilo que está expresso, como explica Chizzotti (2008),

autoriza fazer uma leitura subjacente ao texto, aquilo que está além do que é manifesto e, deliberada ou inconscientemente, é preterido: as omissões, as ignorâncias consentidas, as preferências seletivas das palavras, os termos ambíguos, enfim, os indefinidos significados subjacentes que o texto contém (CHIZZOTTI, 2008, p. 117).

Há várias maneiras de analisar o conteúdo a selecionada foi a análise temática, como expressa Gomes (2015, p.86), cujo “conceito central, como indica o nome, é o tema”. O motivo da escolha se dá em virtude do fato que o tema “concentra um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. O tema escolhido como unidade de registro da análise é o currículo que, da forma como está compreendido nesta tese concentra um feixe amplo de relações, como se pretende mostrar ao longo deste capítulo. Trata-se de uma unidade de significação e, como tal, é possível de se analisar, além da frequência que aparece no texto, as relações significativas que estabelece com outras unidades temáticas (CHIZZOTTI, 2008).

Nos dois primeiros blocos documentais toma-se o currículo como unidade e procura-se responder às seguintes questões: o tema currículo está contemplado? Onde? Possui interfaces com o quê? Há relação com o trabalho pedagógico? Qual? Há relação com a gestão? Qual? Qual destaque recebe?

2.1 O Currículo Oficial: Atuação Prevista das (os) Pedagogas(os)

Existem hoje instituídas no País quinze documentos referentes às diretrizes organizacionais e curriculares²⁷ da educação básica o que ressalta, por um lado, a necessidade por parte do Estado em normatizar a educação institucionalizada e, por outro, a relevância que o currículo e a organização institucional têm para a formação educacional escolarizada das pessoas. Desta forma, se pode perceber a importância de analisar os documentos oficiais para compor o contexto educacional nacional, suas demandas e regulamentações.

Desses documentos oficiais, fez-se um recorte na busca de evidenciar a concepção de trabalho pedagógico e curricular previsto para as pedagogas(os) nos documentos oficiais que orientam e demandam questões curriculares da educação institucionalizada. Essa legislação normatiza, regula e encaminha o processo de escolarização obrigatória em âmbito nacional incidindo diretamente na atuação dos profissionais da educação e indiretamente em sua formação. O corpus de análise está composto pelos seguintes documentos: o Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 7/2010 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e o material desenvolvido pelo MEC composto por cinco cadernos intitulados *Indagações sobre o currículo*.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos encaminhou a questão da formação escolar através da seguinte concepção de currículo,

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das

²⁷ 1) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; 2) Diretrizes para a Educação Infantil; 3) Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos; 4) Diretrizes para o Ensino Médio; 5) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio; 6) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 7) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 8) Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; 9) Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos; 10) Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; 11) Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; 12) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; 13) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; 14) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e 15) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. (BRASIL, 2015^a, p. 9).

maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. *O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos, o conhecimento e criem e recriem cultura* (BRASIL, 2010c, p.11) (grifo nosso).

O texto enfatiza o conhecimento ou conteúdo curricular e destaca também a forma do currículo, quer dizer, as experiências e vivências escolares que se realizam por meio da relação entre os sujeitos e deles com os conhecimentos e saberes em um processo de criar e recriar a cultura e a si mesmos. O texto continua a oferecer uma maior compreensão da multimensionalidade e complexidade que envolvem a elaboração e a vivência do currículo diante da concepção que se verifica no trecho a seguir,

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2010c, p.11).

Esta concepção mostra que o currículo escolar contém, além dos conhecimentos, um discurso instrucional e um discurso regulador que se constitui por meio do dispositivo pedagógico que regula o que se ensina e como se ensina, como explica Bernstein (1996, 1998). Isto significa que não se aprende somente o conhecimento científico, mas também valores, normas e regras que vão construindo a consciência dos sujeitos, evidenciando a forma multidimensional do currículo. Essa forma abarca as dimensões epistemológicas, éticas, estéticas, organizacionais e procedimentais que pressupõe uma compreensão teórica e prática composta pelas vivências de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

Quanto ao conhecimento, o mesmo Parecer expõe sua absoluta relevância na formação das pessoas, como se pode constatar no trecho a seguir,

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental em sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina ‘poderoso’ o conhecimento que entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa ou na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é

principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido (BRASIL, 2010c, p. 12).

A escola de Educação Básica é concebida como o exposto no Art. 11 da Resolução CNE/CEB n. 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) como, “o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (Brasil, 2010b). Trata-se do processo de recontextualização que se faz na prática educativa, como explica Bernstein (1998), o que enfatiza a capacidade que as escolas têm de, a partir de seus sujeitos, produzir além de reproduzir cultura e identidades.

A integração entre currículo e trabalho pedagógico e entre sujeitos curriculares no contexto escolar está evidenciada nas Diretrizes da Educação Básica para a conquista da qualidade social, como determina o Art. 9º das DCNEB (Resolução CNE/CEB n. 4/2010),

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; (BRASIL, 2010b).

Essa conjugação, destacada pelas DCNEB, corrobora com a ideia de que as demandas sociais que impactam a atuação profissional devem compor os currículos de formação desses profissionais, sujeitos curriculares, e isso inclui a temática do currículo e todos os conhecimentos necessários para a sua compreensão, concepção, organização e recontextualização para, assim, poder dar-lhe vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução CNE/CEB n. 7/2010 no Art. 9º que trata sobre currículo, apresenta em seu Parágrafo 3º, as funções que os sujeitos curriculares exercem no processo de seleção e recontextualização dos conhecimentos,

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010a, p. 3).

Essa recontextualização do conhecimento acontece, como explica Bernstein (1998) no contexto recontextualizador que ocorre em diferentes campos (Estado, universidades, periódicos, etc.), inclusive nas práticas escolares envolvendo diferentes sujeitos que promovem uma transformação do texto, quer dizer, do conhecimento que será ensinado para as novas gerações. Este processo de transformação desloca e depois recoloca o texto, fazendo-o passar por mudanças de posição (com maior ou menor destaque) em relação a outros textos (conhecimentos) e práticas. O texto passa, ainda, por seleções, simplificações, condensações para depois ser reposicionado e refocalizado para que possa ser ensinado e apreendido na escola. E, é no contexto escolar que, o texto sofre novo reposicionamento e refocalização pelos sujeitos curriculares que põe o currículo em ação dentro do processo pedagógico ativo.

Trata-se de um processo necessariamente coletivo concebido em diversas instâncias por diversas agências que ao fim e ao cabo implica necessariamente uma concepção por parte dos sujeitos curriculares escolares, mesmo nos modelos curriculares mais prescritivos, no sentido dar vida ao texto curricular.

O MEC, em 2007, com o objetivo de valorizar o currículo, estimular e subsidiar as discussões a respeito da temática curricular publicou um material composto por cinco cadernos intitulados *Indagações sobre o currículo*²⁸. Na apresentação do material já estão expressas a preocupação com a concepção do currículo e sua relação com a prática e conclama a participação dos diversos profissionais para o debate e para a concepção do currículo, como pode ser visto no recorte abaixo,

A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, deste Ministério da Educação – MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que

²⁸ Estes Cadernos estão organizados nos seguintes eixos pelos seguintes autores, quais sejam, Currículo e Desenvolvimento Humano (Elvira de 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 Cultural (Antonio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candaú); Diversidade e Currículo (Nilma Lino Gomes).

professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre *concepção de currículo*, relacionando-as a sua prática. (grifo nosso)

Há aspectos fundamentais, como se pode observar anteriormente, postos pela Introdução das *Indagações sobre o Currículo*, no que diz respeito à relação entre conhecimento e prática, isto é, sobre a concepção e prática do currículo e outro aspecto que está imbricado com essa relação que é o da participação. Mostrando que a participação se faz coletivamente pelos sujeitos que através da reflexão sobre a prática e a partir da prática, mobilizam os conhecimentos teóricos em busca da superação da realidade para atingir os objetivos educacionais desejados para o País.

Objetivos esses que ainda não cumpridos totalmente pelo Estado e que se encontram expressos na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 2º e foram incorporados pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) expressas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como explicitam os Incisos I, III, IV, V, VI, VII:

- I** – erradicação do analfabetismo;
- III** – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV** – melhoria da qualidade da educação;
- V** – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI** – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII** – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- X** – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Pela análise realizada pode-se perceber que nos documentos oficiais que tratam sobre a atuação dos profissionais da educação escolarizada o currículo é compreendido como um processo que está integrado ao trabalho pedagógico a requerer, por parte dos professores, constante seleção e transformação dos conhecimentos escolares (conteúdo) em um processo participativo e coletivo de concepção e recontextualização que somente se concretizam nas ações educativas, nas experiências vivenciadas nas relações entre os sujeitos curriculares (forma) no contexto escolar. Essas vivências implicam consciência da multidimensionalidade e complexidade do currículo.

Com a análise realizada, buscou-se evidenciar a concepção de trabalho pedagógico e curricular previsto para a atuação das(os) pedagogas(os) nos documentos oficiais que orientam e demandam questões curriculares da educação institucionalizada. Essas diretrizes apresentam o que está previsto para a atuação dos profissionais da educação até o

presente, enquanto não se institucionaliza a, ainda não finalizada Base Comum Curricular Nacional.

Busca-se a seguir compreender como a questão da formação das(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo estão apresentados nos documentos curriculares que orientam e normatizam os currículos dos cursos de Pedagogia.

2.2 O Currículo Oficial: Formação Prevista das (os) Pedagogas(os)

Muito se tem decidido em termos de currículo no âmbito institucional da educação, como mostraram os documentos expostos, porém resta saber qual é a concepção de pedagogas(os) emerge dos documentos curriculares oficiais? Na formação inicial prevista está contemplado o currículo? E de que forma?

Para responder a tais questões, torna-se imperioso adentrar nas questões curriculares do curso de Pedagogia. O que passa a ser realizado a partir dos documentos oficiais que direcionam e orientam sua organização. São eles, o Plano Nacional de Educação (PNE) expressas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Parecer CNE/CP 05/2005, o Parecer CNE/CP n. 03/2006 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015 referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNIC).

Recorre-se também, como já dito, aos autores que analisaram a configuração do curso a partir desses documentos, Silva (2006; 2011), Brzezinsk (2007; 2012), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Saviani (2012) e Aguiar *et alii* (2006).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP) homologada pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005 expõe ser a docência a base comum da formação das(os) pedagogas(os). Aspecto defendido por entidades organizadas da sociedade civil vinculadas à área da educação como: Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)²⁹.

Como lembra Brzezinsk (2012), essas organizações promoveram o debate em torno da temática da formação oferecida pelo curso de Pedagogia, a partir do final da década de 1970 e ao longo das décadas de 1980 e 1990, no sentido de defender a existência do curso e questionar os aspectos tecnicistas, tecnocráticos do funcionalismo que o permeavam.

Embora o Parecer tenha abarcado os anseios das organizações no que tange à base comum do curso alicerçada na docência, não procedeu da mesma forma quanto ao anseio de um curso que unificasse bacharelado e licenciatura, como expõe Brzezinsk (2007, p. 248) ao tratar dos dissensos entre o instituído pelas DCNP e o instituinte proposto pelas entidades supracitadas que previam para a letra da Lei o seguinte,

O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, 2005).

É importante ressaltar que a docência como base da formação das(os) pedagogas(os) recebeu uma forte crítica por parte de estudiosos da Pedagogia que não a concebem dessa forma, como Franco (2002), Libâneo (1998; 2001; 2002; 2006) e Pimenta (2001; 2002; 2004). Em artigo publicado em 2007, os autores defendem que “A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base da docência” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA 2007, p.84). Franco, Pimenta e Libâneo (2007, p.84) compreendem, portanto, que a formação dos profissionais da educação deva acontecer “nas faculdades/centros de formação de professores que oferecerão o curso de bacharelado em Pedagogia e o curso de formação de professores”. Desta feita, segundo Franco, Pimenta e Libâneo (2007), as(os) pedagogas(os) são,

os profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA 2007, p.84).

Apesar da sólida fundamentação construída pelos autores, a ideia da docência como base do curso e, portanto, como fundante da identidade das(os) pedagogas(os)

²⁹ Estas organizações tem exercido importante papel na luta em defesa da existência do curso de Pedagogia e da transformação em sua constituição, pois como explicam seus(as) representantes Aguiar *et alli*. (2006, p.836) “[...] somente de forma coletiva, solidária e crítica será possível enfrentar aqueles desafios que ainda não estão ao nosso alcance e na esfera de nossa decisão”.

tornou-se constituinte da documentação oficial que organiza o curso de Pedagogia. E está na Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNP) em seu Art.2º da seguinte forma,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o *exercício da docência* na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b). (grifo nosso)

As DCNP trazem a seguinte concepção de docência em seu parágrafo primeiro do Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2006,

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006b).

Embora pela atual legislação o curso se configure como licenciatura, a constituição histórica do mesmo mostra que nem sempre foi instituído dessa forma. Ao contrário, em sua criação datada em 1939, o curso nasce como bacharelado e apresenta um currículo predominantemente composto por disciplinas da filosofia e ciências da educação, o que configura uma versão generalista, segundo Saviani (2012) e Silva (2011). Seu currículo, conhecido como 3+1 era constituído por três anos de bacharelado que depois de cumpridos, permitiam aos alunos cursarem um ano de Didática para formarem-se professores. Quanto ao bacharel, existe, segundo Silva (2011), nesse período uma indefinição do profissional a se formar. Esta indefinição no ponto de partida da organização do curso se dá, em grande medida, como explica Silva (2006), pela constituição da identidade de bacharel sem que existissem às funções a ela referidas.

A questão da imprecisão da identidade do curso perpassa a sua história, desde 1939, quando de sua criação até os dias de hoje e mostra a dicotomia sempre presente nele entre bacharelado e licenciatura³⁰, teoria e prática, demandas da realidade educacional e as funções pedagógicas a se formar. Essas são marcas de sua constituição e se desdobram nas suas organizações curriculares, como mostra Silva (2011),

³⁰ Para melhor compreensão sobre este assunto, verificar em, Silva (1999, 2011), Brzezinsk (2012), Libâneo; Pimenta (1999), Libâneo (2006), Franco; Libâneo; Pimenta (2007) Evangelista; Triches (2012), Saviani (2012).

As tentativas de superação da questão da identidade do curso de Pedagogia pela via do equacionamento das funções profissionais do pedagogo marcaram a história do curso com a tensão permanente entre a formação do “generalista” ou do “especialista” com reflexos para a correspondente estrutura curricular (SILVA, 2011, p. 144).

Ainda hoje essas questões, não apenas permanecem no cenário das discussões nacionais sobre formação de pedagogos, como se tornaram mais agudizadas com a instituição das DCNP gerando desafios à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e dos currículos que os efetivarão pela abrangência e difusão da sua formação. Como expõem Aguiar *et alii* (2006),

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre o seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. O enfrentamento dessa tarefa não é para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares compartilhadas a muitas mãos (AGUIAR et alii, 2006, p. 819).

O Parecer CNE/CP n. 5/2005 indica uma concepção de pedagogas(os)/docentes mais abrangente daquela comumente compreendida como atuação na sala de aula na perspectiva do ensino e aprendizagem. Essa concepção informa que “A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p.6).

Porém a integração nem sempre foi o foco da organização do curso no contexto das legislações anteriores como no período de vigência do Parecer CFE n. 251/1962 cuja concomitância entre bacharelado e licenciatura é mantida e o bacharel, é compreendido como técnico em educação, explicado por Silva (2011, p.145) como “o profissional ajustável a todas as tarefas não docentes da atividade educacional”.

Institui-se, nesse período, o currículo mínimo composto por sete disciplinas, cinco obrigatórias determinadas pelo CFE, dentre elas a disciplina de Administração Escolar, e duas escolhidas pelas instituições de formação, dentre elas, a disciplina de Currículos e Programas mais diretamente ligadas às atividades profissionais das(os) pedagogas(os). A licenciatura é composta por Didática e Prática de Ensino (em forma de Estágio Supervisionado), como se pode ver em Silva (2006; 2011). Porém, permanece a indefinição do profissional a se formar, pois, segundo essa autora (SILVA, 2006, p. 17), “fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem

vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

No Parecer CFE n. 252 e na Resolução CFE n. 2/1969, destacam-se a versão de especialista na qual as disciplinas fixadas para a formação pedagógica das licenciaturas em geral passaram a integrar o curso de Pedagogia e este passou de bacharelado para licenciatura, como mostra Silva (2011, p. 142), “passando a assumir ao mesmo tempo duas funções: a formação de professores para o ensino normal e a de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”. Silva (2011) explica ainda que a estrutura curricular:

passa, então, a estabelecer, após uma base comum de estudos voltados à educação em geral a possibilidade de oferta de habilitação específica, a ser composta, cada uma delas, por matérias diretamente voltadas à parcela do trabalho educacional que lhe é correspondente (SILVA, 2011, p.145).

Esta organização curricular ocorreu no momento pós-reforma universitária ocorrida em 1968 que imprimiu o caráter autoritário à formação, posto que esta tenha se dado quando da instauração da ditadura civil-militar ocorrida no Brasil. Suscitou críticas com relação à fragmentação dos conhecimentos pedagógicos dificultando aos alunos o estabelecimento de relação entre eles para uma melhor compreensão da educação e ao caráter tecnicista e tecnocrático de se pensar a educação, especialmente o campo da gestão.

O fato é que a concepção para o curso de Pedagogia instituída pelo Parecer CFE n. 252 e pela Resolução CFE n. 2/1969 perdurou com poucas alterações (SILVA, 2006) em sua organização até o ano de 2006, quando são institucionalizadas as DCNP.

A proposta da Resolução CNE/CP n.1/2006 é a de constituir um curso que forme o docente, o gestor e o pesquisador da educação, como apresenta o perfil formativo dos profissionais, evidenciando, para tanto, duas dimensões da formação, o repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos fundados na interdisciplinaridade, contextualização e democratização, além de ressaltar o caráter da formação continuada, como expressa no Art. 3º para o qual,

Art. 3º 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 (BRASIL, 2006b).

O exercício profissional docente é explicitado em parágrafo único do Art. 4º e compreende pela Resolução CNE/CP n.1/2006 (DCNP),

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b).

Essa multidimensionalidade de atribuições docentes implica, conforme compreensão das DCNP a seguinte centralidade na formação em Pedagogia, como exposto em parágrafo único do Art. 3º que trata da formação de professores, quais sejam,

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006b).

No Art. 5º das DNCP se desenha o perfil do egresso do curso de Pedagogia determinando as aptidões exigidas a estes. São dezesseis as aptidões elencadas que, por vezes, geram sobreposições e imprecisões quanto a este perfil³¹. Hoje vigorando no País, temos as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNIC), sendo que estas últimas podem modificar a configuração de todos os cursos de licenciatura e, por isso, determina um prazo de dois anos para que estes se adaptem a elas.

Em Parágrafo único do Art. 10º do Capítulo IV das DNIC que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior são complementadas as atividades que estas diretrizes atribuem ao magistério sendo ainda melhor explicitada por seu Inciso I, como se pode ver a seguir,

³¹ Como expõe a análise realizada por Franco; Libâneo; Pimenta (2007, p. 93) “São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso”.

Parágrafo único. As *atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino*, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas (BRASIL, 2015b, p. 9).

Enfim, a questão da formação para a atuação na gestão educacional é claramente exposta no Parecer CNE/CP n. 2/2015 que trata das DCNIC como exibe em seu texto,

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, *advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins* (BRASIL, 2015a, p. 28).

As DCNP, embora considerem o Art. 64 da LDB³² que atribuem ao curso de Pedagogia a formação dos profissionais da educação, deslocam a atuação das pedagogas(os) como profissionais gestoras(es) para profissionais participantes da gestão. Este fato promove um deslocamento³³ da identidade das pedagogas(os) que antes das DCNP iriam exercer tais funções como profissionais para elas formadas.

A formação em gestão estendida a todos os docentes é justificada no texto do Parecer CNE/CP n. 2/2015, “com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015^a).

Desta feita, ao ressaltar a complexificação do papel dos profissionais do magistério os documentos curriculares ressignificaram identidades, tanto das(os) pedagogas(os) como dos docentes que para além da participação na gestão, ficam todos aptos à atuarem como gestores. Tem-se aqui uma inversão daquela encontrada em 1939 da qual trata Silva (2006), quando do surgimento do curso de Pedagogia. Naquele momento se institui o bacharel sem que as funções profissionais estivessem claras. Agora as funções existem,

³²Art. 64 da LDB 9.394/96: “A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1990, apud CARNEIRO, 1998, p. 170).

³³No método de *Análise do Discurso*, segundo Orlandi (2009), o deslocamento é a ruptura de processos de significação, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos, o diferente.

bem como o campo de atuação profissional, porém o que não está claro é o sujeito a desempenhá-las

Gera-se uma lacuna que pode ser compreendida como desvalorização do papel do gestor ou a tendência de eliminar as funções gestoras, devido à desconfiguração do curso de Pedagogia. Ou, ainda, seguindo o modelo neoliberal, entregar a gestão educacional às empresas e seus administradores assumindo as funções gestoras de forma externa ao contexto escolar público, como já está ocorrendo em alguns estados brasileiros³⁴ no quais a gestão escolar passa por um processo de privatização. São questões que merecem um estudo específico que concentre sua atenção nas políticas públicas de formação dos gestores que, apesar de pertinentes, não compõe o foco da presente tese.

A complexidade considerada nas diretrizes parece ir à contramão desta complexidade do trabalho pedagógico, pois a complexidade exige diversificação não padronização da formação, descaracterizando identidades e especificidades na atuação de acordo com as funções existentes e a necessária formação que deva sustentar essa atuação. Pelo contrário, por ser complexa, exige uma organização que pressuponha papéis e funções claras com autonomia e articuladas entre si.

O exposto mostra a concepção de pedagogas(os) que emerge dos documentos curriculares oficiais atuais e a identidade das(os) pedagogas(os) construída ao longo da história do curso de Pedagogia. Urge agora observar como está contemplado o conhecimento curricular previsto nos documentos curriculares oficiais para compreender se este se encontra claramente expresso no sentido de propiciar às(aos) futuras(os) pedagogas(os) a formação de conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo.

A Resolução CNE/ CP n.1/2006 que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia apresenta no Art. 5º que trata das aptidões dos egressos, se encontra de forma explícita nos Incisos XIV e XVI as proposta e diretrizes curriculares, seus estudos e suas práticas, porém não abordam o currículo em sua perspectiva mais ampla e integradora, como descrito a seguir,

Art 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

³⁴ Em alguns estados brasileiros, como Pará, Mato Grosso e Goiás já existem políticas sendo implementadas no sentido de privatizar a gestão das escolas públicas como pode ser visto em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-publica-gestao-privada-16969768>> e <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/08/novo-modelo-de-gestao-de-escola-em-goias-divide-especialistas.htm>>

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; *sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.* (grifo nosso).

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. (grifo nosso) (BRASIL, 2006b).

Às(aos) pedagogas(os) é esperada a capacidade de produzir conhecimentos na área curricular e na área de organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas. Além de construir conhecimentos, também devem estudar, implantar, aplicar e avaliar criticamente as diretrizes curriculares, enfatizando, então, o caráter de pesquisa sobre currículo em sua forma prevista que está posto nas diretrizes e propostas curriculares.

A *concepção de currículo* apresentada nas DCNIC revelam a característica a ele inerente de produção, mostrando outra faceta do currículo que não aquela de previsão, articulando-o aos significados, como expressa a Alínea 9 do Parecer CNE/CP n. 2/2015,

9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015a, p. 22).

A concepção de currículo apresentada pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 denota um predomínio de valores em detrimento de conhecimentos e saberes, ressaltando, assim o predomínio do discurso regulador sobre o discurso instrucional (BERNSTEIN, 1998). Já os significados, como afirma Ausubel (1982), somente são passíveis de construção pelos sujeitos na relação que estes estabelecem entre os conhecimentos novos com os já pertencentes à realidade das pessoas. Isto necessariamente deve incluir e considerar o espaço social e histórico em que vivem estes sujeitos, além dos conhecimentos historicamente produzidos.

Por outro lado, a relação entre sujeitos, realidade e currículo mostrados pelo mesmo Parecer contextualizados no ambiente institucional ressaltam *a relevância desse contexto institucional, sua organização e gestão* para a formação de todos os sujeitos curriculares, como se pode observar em sua Alínea 10,

10) a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e

atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015a, p. 22)

Ainda no Art 7º do Cap. III, que trata da articulação do PPC, PPI, PDI, da instituição formadora, em seus Incisos V, VII do Parágrafo único é abordada a formação dos profissionais do magistério tanto no que diz respeito às diretrizes curriculares, como ao currículo, mostrando a necessidade de oferecer formação não apenas para compreensão legal e oficial curricular, mas também à compreensão do currículo que extrapola o âmbito da prescrição curricular aos futuros docentes, como,

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das *diretrizes e currículos* educacionais da educação básica;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as *diretrizes curriculares* para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos (BRASIL, 2015b, p. 7).

O Art. 8º das DCNIC trata das aptidões dos egressos e apresenta em seus Incisos I ao VIII as que se referem à docência; os Incisos IX e X são referentes à concepção (elaboração) e gestão do projeto pedagógico, porém não é citado o currículo,

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2015b, p. 8).

Enquanto os Incisos XI, XII e XIII do mesmo artigo das DCNIC referem-se às aptidões voltadas à pesquisa e neles pode-se encontrar a questão do estudo sobre as propostas curriculares, conhecidas também como reformas curriculares e a organização do trabalho educativo e as práticas pedagógicas, assemelhando-se às aptidões apresentadas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, como se pode constatar a seguir,

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre *propostas curriculares* e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

- XII** - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a *construção de conhecimentos pedagógicos e científicos*, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- XIII** - *estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais*, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, 2015b, p. 8).

Esta formação docente está organizada de acordo com o desenho curricular apresentado pelo Cap. IV. das DCNIC, em seu Art. 12º assentado em três núcleos. O primeiro núcleo, distribuído em onze alíneas, deve articular conhecimentos, ações e princípios das áreas de conhecimento geral, específico e pedagógico e nele está contida a formação para o currículo, como se expõe a seguir:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

- a)** princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b)** princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- c)** conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d)** observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- e)** conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- f)** diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g)** pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e *currículo*;
- h)** decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
- i)** pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional (BRASIL, 2015b, p.10).

Dessas alíneas, pode-se inferir que as alíneas (a), (c), (d), (e), (f), (g) e (i) abordam os conhecimentos referentes à formação para a concepção do currículo, apesar de não estar explícita essa formação nem tampouco esteja explícito o termo currículo. Já a alínea (g) aborda o currículo de forma direta como devendo compor o núcleo básico da formação docente, juntamente com os estudos sobre os conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento e avaliação.

O segundo núcleo de formação trata do aprofundamento e diversificação dos estudos ligados às áreas de atuação profissional que devem ser priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições formadoras. Esse núcleo composto por quatro alíneas trata dos conteúdos específicos e pedagógicos, sendo a gestão contemplada pela alínea (a) e o currículo pela alínea (c) cuja escrita se assemelha a verificada na alínea (g) do primeiro núcleo, como se pode ver a seguir:

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de *gestão* na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e *currículo* (BRASIL, 2015b). (grifos nossos)

O terceiro núcleo promove uma flexibilização curricular e está constituído por quatro alíneas que envolvem participação em seminários, residências docentes, estudos curriculares, atividades práticas, mobilidade estudantil, apropriação de recursos de linguagem, como se vê a seguir,

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e *estudos curriculares*, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre

outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; (BRASIL, 2015b). (grifos nossos)

De forma semelhante à organização curricular instituída pelas DCNIC, está composto o desenho curricular para a formação do curso de Pedagogia instituído pelas DCNP de 2006 as quais foram tomadas como marcas para as diretrizes de 2015. As DCNP apresentam sua organização curricular assentada em três núcleos. O primeiro é o núcleo de estudos básicos³⁵, o segundo é o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos³⁶ voltados às áreas de atuação profissional e o terceiro é o núcleo de estudos integradores que objetiva a flexibilização e o enriquecimento curricular. Apesar de os núcleos tratarem a respeito de planejamento, projeto pedagógico, conhecimentos disciplinares, aprendizagem e multiculturalidade, é somente no terceiro núcleo que se encontra referência explícita ao currículo, por meio do emprego do termo “estudos curriculares”, como se expõe a seguir:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

9 Reproduzido aqui de forma íntegra: **I** - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: **a**) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; **b**) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; **c**) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; **d**) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; **e**) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biosocial; **f**) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; **g**) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; **h**) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; **i**) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; **j**) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006b).

³⁶ **II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: **a**) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; **b**) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; **c**) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006b, p. 4).

- a) seminários e *estudos curriculares*, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006b, p. 4). (grifo nosso)

As semelhanças são evidentes entre as DCNP e as DCNIC, e pode-se perceber uma clareza maior no texto das DCNIC com relação ao emprego de uma terminologia mais clara e específica como, conhecimento específico, disciplinar ou interdisciplinar, enquanto nas DCNP se emprega o termo conteúdos.

Pelo *corpus* apresentado, pode-se perceber a existência do currículo como objeto de estudo a ser contemplado nos currículos do curso de Pedagogia, porém, pode-se constatar que: a) o currículo está contemplado nos três núcleos de formação previstos nas DCNIC, o que não ocorre nas DCNP; b) não há uma explicitação de relações que este possa ter no trabalho pedagógico, ou da gestão; c) o enfoque predominante no texto no que se refere ao estudo, produção, e “aplicação” de diretrizes curriculares e propostas curriculares, tornando, por um lado, secundário o currículo que implica uma unidade complexa entre teoria e prática, entre concepção e execução para focar no aspecto do currículo previsto. Além disso, o termo “aplicação” traz em seu bojo uma concepção tradicional e positivista de trabalho pedagógico dicotômico no qual se promovem rupturas entre o saber e o fazer e entre as pessoas e o próprio conhecimento, pois por essa visão as pessoas no processo educativo são vistas como receptáculos³⁷ de conhecimento para depois aplicá-los, reproduzi-los. Ao invés de sujeitos que interagem com esses conhecimentos, (re)significando-os, recontextualizando-os, enfim, se apropriando do conhecimento; c) são destacados termos como conhecimentos, conteúdos disciplinares, porém de forma fragmentada, sem mostrar sua integração ao currículo, tornando este, subsumido ao longo do texto das Diretrizes Curriculares; d) não há referência clara aos conteúdos da Educação Infantil, ou da formação de professores no nível do Ensino Médio, tampouco haja referência aos conteúdos referentes à área de serviço e apoio escolar, tampouco, quais sejam essas áreas de atuação das(os) pedagogas(os); e) há uma contradição importante,

³⁷ Como nos foi ensinado por Paulo Freire por meio de sua concepção de educação bancária na qual o professor, único detentor do conhecimento na relação pedagógica da sala de aula, “deposita” os conhecimentos nos alunos que o recebem e absorvem passivamente, como receptáculos imóveis. Para melhor compreensão, ver o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire.

pois, por um lado, existe a preocupação com os conhecimentos disciplinares (como se pode afirmar na análise da estrutura curricular, proposta a seguir) e, por outro, a concepção de currículo apresentada mostra uma atenção maior ao discurso regulador do que ao instrucional; f) a referência aos estudos curriculares está explicitada no núcleo de estudos integradores que proporcionará um enriquecimento curricular, pode-se inferir daqui as seguintes ideias: os estudos curriculares integram outros conhecimentos e práticas pedagógicas, os estudos curriculares são um *plus* à formação.

A estrutura curricular é apresentada pelo Cap. V, Art. 13º §1º das DCNIC e mostra a seguinte configuração para as licenciaturas:

Cursos: Devem ter 3.200h com duração de no mínimo de 8 semestres, quatro anos.

Esta carga horária se distribui em:

- 400h de práticas como componente curricular ao longo do processo.
- 400h estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, outras áreas específicas.
- 2.200h de atividades formativas estrutura das pelos núcleos I e II.
- 200h atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos conforme definido pelo núcleo III (BRASIL, 2006b).

A prática deve ser um componente curricular, o Parecer CNE/CP n.2/2015 explica que há uma diferença entre esta e o estágio curricular supervisionado, citando o Parecer CNE/CP nº 28/2001,

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja

existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2015a, p.31).

O Parecer das DCNIC continua a citar o Parecer CNE/CP de 2001, agora para explicar sobre o estágio curricular supervisionado,

O estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2015a, p. 31).

Para dirimir qualquer dúvida é citado, ainda trecho do Parecer CNE/CES nº 15/2005 que ratifica tal compreensão ao afirmar que,

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2015a, p.32).

Com relação aos conteúdos que devem compor os currículos dos cursos de licenciatura, o §2º do Cap. V. Art. 13 das DCNIC mostra que devem estar garantidos nos currículos os seguintes conteúdos,

§2º Os cursos deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b).

Porém, no Cap. V Art.13º § 5º são destacados os conhecimentos que devem preponderar no curso de Pedagogia, como se constata em seu texto,

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015b).

Percebe-se aqui uma contradição importante observada entre as orientações curriculares descritas no Cap. IV. das DCNIC, em seu Art. 12º que trata dos núcleos de formação do currículo das licenciaturas e o Cap. V Art.13º § 5º das mesmas DCNIC que trata de estabelecer como preponderante na formação das pedagogas, os conteúdos a serem ensinados por elas. Os núcleos I e II³⁸ do Art. 12º mostram-se como importantes blocos nos quais o conhecimento pedagógico se estabelece e parece oferecer-se, no contexto das diretrizes, como o possível articulador dessa formação. A corroborar com essa ideia, foi dado a esses dois núcleos a maior carga horária (2.200 horas) na estrutura curricular do curso. Porém, quando se expõe no Art.13º § 5º o “preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” e que isto deve ser feito em articulação com os outros cursos, parece haver um esquecimento das características

³⁸ **I** - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará.

curriculares, tanto da formação dos anos iniciais, quanto ao aspecto recontextualizador³⁹ (BERNSTEIN, 1996) ressaltado anteriormente.

Não se quer aqui negar a importância de que as pedagogas conheçam o conteúdo a ser por elas ensinados, porém é de causar estranheza que estes devam preponderar sobre outros tão importantes como os que tratam sobre o currículo, a organização política da educação, os fundamentos da educação, a gestão, a didática, ou seja, os conhecimentos pedagógicos.

Esta afirmação sobre o preponderar de um conhecimento sobre outros pode deixar dúvidas e provocar dicotomias sobre a composição curricular, pois se pode compreender que os conhecimentos disciplinares específicos, como matemática, português, ciências, sejam mais importantes do que a compreensão mais interdisciplinar e integradora constituída pelos conhecimentos pedagógicos e curriculares. Podendo levar a composição de um currículo conteudista e fragmentado já exaustivamente combatido pelos conhecimentos pedagógicos e curriculares produzidos ao longo da história da educação brasileira.

Esta questão se torna mais evidente quando o mesmo parágrafo do Art. 5º trata das outras licenciaturas, ao asseverar que nelas “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Como é possível concentrar o conhecimento sobre todo o conteúdo pedagógico na quinta parte? Quinta parte da carga total corresponde a 640 horas para apreender os conhecimentos sobre docência, currículo, gestão, além de se formar um pesquisador educacional, como propõe as diretrizes.

Desta forma, corre-se o risco de favorecer o retrocesso, mesmo que este retrocesso tenha um aspecto de inovação, porque as DCNIC contemplam aspectos inovadores, como a integração entre teoria e prática, o próprio aumento dos tempos para os conhecimentos pedagógicos, conforme configuram no Art. 12º que trata da organização curricular, a explicitação da existência de diversos contextos de formação, bem como a ampliação do tempo total de formação para quatro anos que podem se perder, caso se configure uma formação conteudista.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à formação curricular e gestora. Pode-se perceber que o termo currículo é pouco empregado pelas diretrizes, apesar de serem

³⁹ O processo de recontextualização deve levar em conta a fase do desenvolvimento infantil, logo as capacidades que os alunos têm para aprender os conhecimentos científicos, ou seja, estes conhecimentos passam por um processo de transformação pedagógica para que possam ser aprendidos. E este processo está muito mais próximo do saber pedagógico do que propriamente disciplinar.

utilizados outros termos que correspondem a ele. Nas DCNIC, o termo currículo está contemplado, como descrito ao longo deste texto. Já nos núcleos que organizam o currículo das DCNP aparecem os termos *estudos curriculares* e *diretrizes curriculares*, porém, o currículo não é citado. A carência do emprego do termo é um indício de que o currículo possa ainda visto como elenco de conteúdos disciplinares, ou grade curricular o que desconsideraria os conhecimentos historicamente construídos pelo campo do currículo. O mesmo não acontece com o termo gestão que é bastante empregado, embora não apareça associado ao currículo.

Proceder a análise do currículo nas Diretrizes Curriculares da formação de pedagogas(os) quando comparado ao que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, especialmente quando se recupera o trecho das DCNEB que mostra a importância que a organização do currículo tem na inter-relação com o trabalho pedagógico, percebe-se o descompasso entre a relevância dada ao currículo, sua concepção e gestão entre os documentos oficiais que regulam a formação docente se comparados aos que regulam a atuação, como mostrado a seguir no Art. 9º das DCNEB (Resolução CNE/CEB n. 4/2010),

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

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

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; (BRASIL, 2010b,).

Isto mostra o quanto o currículo pode ser importante como desencadeador e organizador do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na instituição educacional, influenciando de forma direta a constituição da gestão nestes espaços, por isto a concepção do currículo é fundamental para o desenvolvimento da educação e o cumprimento de seus objetivos.

2.3 O Currículo realizado nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia

O currículo do curso de Pedagogia tem se mostrado objeto de interesse tanto dos legisladores como dos pesquisadores para estudo ao longo de sua história, dada a sua importância no contexto educacional de formação de profissionais docentes e não-docentes

do País. Este estudo possui um interesse especial no currículo dos cursos de Pedagogia sob o recorte da formação que oferece às(aos) futuras(os) pedagogas(os) quanto à concepção e gestão do currículo.

As seções anteriores deste capítulo buscaram perceber de que forma o currículo, sua concepção e gestão estão previstos nos documentos curriculares oficiais que tratam da atuação e da formação das(os) pedagogas(os). Para tal, foram observados, em primeiro, o currículo, suas implicações e demandas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e curricular das(os) docentes e gestoras(es), em seguida, verificou-se como o currículo e a gestão estão previstos nos documentos curriculares de formação das pedagogas(os) para compreender se a concepção e gestão do currículo estão contempladas nos documentos oficiais.

A presente seção dedica-se a compreender se a formação para a concepção e gestão do currículo é realizada nos currículos dos cursos de Pedagogia. Para compor o *corpus* documental, recorreu-se a três pesquisas realizadas que apresentam como foco a análise das matrizes curriculares, bem como de suas respectivas ementas de cursos de Pedagogia após a reforma curricular instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura de 2006. São elas:

a) A pesquisa organizada por Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes intitulada *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, publicada em março de 2009 pela Fundação Carlos Chagas. O estudo realiza a análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e das suas ementas, levando em conta o tipo de instituição, dependência administrativo-financeira e região. Sua amostra abrange o total de 71 cursos de graduação presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo país.

b) A pesquisa coordenada pelos autores Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE) da Universidade de São Paulo (USP), apresentou o Relatório Técnico do Projeto intitulado, *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo os cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*, foi publicada em fevereiro de 2014. A pesquisa investiga as matrizes curriculares cuja amostra abrange 144 cursos de

Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo levando em conta a dependência administrativo-financeira.

c) A pesquisa apresentada na Dissertação elaborada por Alda Ribeiro Martins Assunção para a obtenção do título de Mestrado pelo Programa de Educação: Currículo intitulada *A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*, defendida em 2012. Sua amostra abrange 65 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.

A análise dos dados selecionados dessas pesquisas é realizada por meio da análise de conteúdo, como informado anteriormente. Os procedimentos de análise do conteúdo na perspectiva qualitativa, segundo Gomes (2015, p.86) são “categorização, inferência, descrição e interpretação” mostrando, porém, que estes não ocorrem em uma sequência formalmente fixada. Chizzotti (2006, p.117) ressalta a importância da categorização, pois, para ele “a eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares”.

Gomes (2015) apresenta como exemplo de modo geral uma sequência:

- (a) Decompor o material a ser analisado em partes [...]; (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados [...]; (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2015, p. 89).

O procedimento da inferência é a fase intermediária entre a descrição e a interpretação sendo muito importante, segundo Gomes (2015, p. 89), porque é “quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado”. E, para o autor, o procedimento de interpretação só efetiva quando “conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

É importante ressaltar que as categorias de análise foram inicialmente definidas baseando-se nas pesquisas organizadas por Gatti e Nunes (2009), e por Pimenta e Fusari (2014) por dois motivos: o primeiro corresponde ao fato de que essas pesquisas são mais abrangentes e analisam as matrizes curriculares em sua totalidade de disciplinas, enquanto que neste estudo se analisam as disciplinas dos conhecimentos curriculares. O segundo motivo refere-se ao fato de que a categorização realizada nessas pesquisas corrobora com

os objetivos aqui pretendidos, quais sejam, mostrar que o currículo, por seu caráter complexo, multifacetado e integrador possui interface, por um lado, com um grande número de conhecimentos pedagógicos e, por outro, com o trabalho pedagógico docente e gestor.

De acordo com o rol encontrado de disciplinas que contemplam o currículo, torna-se necessária a criação de outras categorias de análise, como se verá em seguida, para poder responder às questões iniciais que permearam os dois blocos documentais anteriores e permeiam também este terceiro bloco, quais sejam: o tema currículo está contemplado? Onde? Possui interfaces com o quê? Há relação com o trabalho pedagógico? Qual? Há relação com a gestão? Qual? Qual destaque recebe?

Os achados possibilitados pela leitura da pesquisa de Gatti e Nunes (2009) mostram que:

1. O Currículo: é uma disciplina obrigatória;
2. O tema do currículo está distribuído em disciplinas da Categoria 2 Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais que agrupa disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação.
3. A Categoria 2 está composta pelas disciplinas referentes:
 - À estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Financiamento da Educação Básica no Brasil; Fundamentos da Gestão Educacional; Legislação da Educação Básica; Planejamento e Políticas Educacionais.*
 - Ao Currículo: *Avaliação da Aprendizagem; Currículo da Educação Básica I; Currículo e Avaliação; Currículo: Políticas e Práticas; Currículos Projetos Político Pedagógico; Elaboração de Projetos Pedagógicos.*
 - À Gestão, onde se encontram: *Coordenação do Trabalho na Escola; Dimensões da Ação Supervisora; Função do Diretor; Gestão da Unidade de Ensino; Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação), Organização do Trabalho Pedagógico.*
 - Ao ofício docente, que se referem à teorização sobre *Ensino e identidade docente; Ética profissional; Formação de Professores.*

Curriculum: interfaces possíveis:

- **com outras disciplinas:** as metodologias específicas, com a Didática, a Avaliação e mesmo o Projeto Político Pedagógico (PPP) que pode ser tomado pela Didática e pela gestão como um instrumento de organização do trabalho pedagógico;

- **com a prática docente:** Conhecimentos relativos à formação profissional específica: conteúdos do currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental);

- **com o contexto de trabalho na escola** ao passo que se inclui na categoria 2 da Gatti que, segundo ela: “objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação” inferindo-se, então, a atuação dos gestores inclui a temática da gestão, então interface com o contexto da gestão;

- **com a gestão** por meio de inferência via conhecimentos relativos às disciplinas voltadas à *Coordenação Pedagógica; Organização do Trabalho Pedagógico; Coordenação do Trabalho na Escola; Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação); Organização do Trabalho Pedagógico.*

Em síntese, o tema currículo é encontrado no rol das disciplinas obrigatórias e também das optativas. O currículo está na categoria dos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e na categoria dos conhecimentos relativos à formação profissional específica no que se refere aos conteúdos do currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Possui interface com o Projeto Político Pedagógico, com a aprendizagem, a avaliação da aprendizagem.

Os achados possibilitados pela leitura da pesquisa coordenada por Pimenta e e Fusari (2014) da Universidade de São Paulo revelam que:

1. O currículo é encontrado na Categoria 2: (Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais) que contempla disciplinas como *Currículo e Programas; Currículos e Conhecimento Escolar; Teorias de Currículo; Currículo Cultura e Sociedade; Currículo e Práticas Culturais.*

O currículo está explicitado na subcategoria 3.5 *Conhecimentos relativos à Didática* que agrupa disciplinas relacionadas principalmente aos seguintes temas: Didática (*Didática; Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente*), Planejamento (*Planejamento pedagógico na prática docente e Planejamento educacional e práticas*), Avaliação (*Avaliação da aprendizagem; Avaliação escolar e Avaliação do ensino e da aprendizagem*), Projeto Político Pedagógico

(*Projeto Político Pedagógico da escola e Projeto Pedagógico da escola básica*), Formação do Professor (*Formação docentes: habilidades e competências*), Currículo, Teorias de ensino e aprendizagem (*Curriculum e aprendizagem*) e Recursos didáticos (*Laboratório de Recursos Didáticos*)". (Grifo nosso)

2. Na subcategoria 3.5 *Conhecimentos relativos à Didática*, o tema currículo, associado à teoria de ensino e aprendizagem sob a nomenclatura Currículo, Teorias de ensino e aprendizagem agrupa um total de 11 disciplinas: *Práticas curriculares: Currículo e avaliação da aprendizagem; Currículo e aprendizagem; Gestão curricular e da aprendizagem I e II; Teorias Educacionais e Didática; Aprendizagem e procedimentos educacionais; Teorias da aprendizagem; Fundamentos teóricos e aprendizagem; Questões de teorias de ensino; Práticas pedagógicas do ensino fundamental (1^a a 4^a); Concepções e tendências pedagógicas contemporâneas.*
3. Ainda na subcategoria 3.5 *Conhecimentos relativos à Didática*: sob a temática Planejamento e Projeto Político Pedagógico, das 74 disciplinas que agrupa, três contemplam o currículo de forma explícita, são elas: *Planejamento e currículo; Planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo; Planejamento escolar, currículo e projeto educacional.*
4. Categoria 4 Conhecimentos relativos à Gestão Educacional não possui nenhuma disciplina com currículo, porém está voltada para a formação entre outros do coordenador pedagógico cujas funções englobam a organização e coordenação de todo o trabalho pedagógico e curricular, desde a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) até o currículo em ação, logo, o gestor do currículo. A disciplina *Organização do Trabalho Escolar* compõe essa categoria.

Curriculum: interfaces possíveis:

- **com outras disciplinas:** Didática de forma direta nas nomenclaturas e por inferência (no que se refere ao ensino, ao planejamento e à avaliação e mesmo o PPP) e à Gestão de forma indireta, não pela nomenclatura, mas por inferência ao tomar o PPP que está ligado à organização do trabalho escolar e, apesar de aparecer uma disciplina com nomenclatura de *Gestão curricular e da aprendizagem I e II* que no contexto desta pesquisa foi contemplada na categoria dos conhecimentos didáticos;

- **com a prática docente** via relação com os conhecimentos didáticos voltados para a prática do planejamento, da avaliação, do ensino e da aprendizagem.

- com o contexto de trabalho na escola ao passo que se inclui na categoria 2 da Gatti que, segundo ela: “objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação” inferindo-se, então, a atuação dos gestores inclui a temática da gestão, então interface com o contexto da gestão;

- com a gestão, por meio da inferência via conhecimentos relativos às disciplinas voltadas à Coordenação Pedagógica e Organização do Trabalho Pedagógico, Organização do Trabalho Escolar, Avaliação Educacional e Institucional, Supervisão Escolar e Orientação Escolar.

Em síntese, o tema currículo é encontrado no rol das disciplinas obrigatórias e também das optativas. O currículo está na categoria dos conhecimentos relativos ao sistema educacionais e na categoria dos conhecimentos relativos à Didática. Possui interface com o Projeto Político Pedagógico e com o planejamento educacional, e planejamento escolar, com o ensino e com a aprendizagem, a avaliação, a gestão curricular e da aprendizagem e as tendências pedagógicas contemporâneas.

Os dados obtidos a partir da pesquisa realizada por Assunção (2012) revelam que as nomenclaturas das disciplinas que apontam a presença do Currículo são variadas, porém são mais frequentes as nomenclaturas: Currículos e Programas, Currículos e Programas I, Currículos e Programas II que constam em 27 grades curriculares do total de 65 pesquisadas entre outubro e dezembro de 2011.

Essa revelação mostra, por um lado, uma tendência conservadora na escolha da nomenclatura das disciplinas, por outro, pode caracterizar uma perspectiva de currículo referente à concepção curricular que permeou essa disciplina em sua gênese no Brasil. Uma vez que a primeira disciplina relativa aos conhecimentos curriculares inserida nos cursos de Pedagogia atendia pelo nome de Currículos e Programas. Essa inserção ocorre efetivamente mediante a vigência do Parecer CFE n. 252 e na Resolução CFE n. 2/1969 no contexto de pós-reforma universitária. Contexto esse, marcado pela vigência dos acordos MEC-USAID⁴⁰, como já mostrado no capítulo anterior, é que a disciplina de Currículos e Programas passa efetivamente a compor o currículo do curso de Pedagogia. Essa relação entre a influência tecnicista americana e a disciplina é salientada por Moreira (2008, p.133)

⁴⁰ “Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (“os acordos MEC-USAID”), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos” (GHIRALDELLI, 2006, p. 112). “Os assessores do USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão” (HILSDORF, 2005, p. 124).

que afirma que, “Acreditamos que os cursos de currículos e programas tenham sofrido a influência do incremento da ajuda americana, já que alguns dos professores que estudaram nos Estados Unidos foram seguramente convocados para lecionar”.

Entretanto, o autor ressalta que, no caso brasileiro, a influência da visão tecnicista estadunidense não ocorreu de imediato ou sem sofrer a influência de autores tradicionais e a contextualização nacional, como explica Moreira (2008, p. 150),

Mais que uma invasão tecnicista abrupta em um vácuo, o que de fato ocorreu no desenvolvimento inicial do campo brasileiro, foi a transferência de ideias que pudessem ancorar nos contextos cultural e ideativo existentes e que estivem de acordo com o contexto cultural mais amplo. A dominância da tendência tecnicista não foi imediata nem exclusiva; pelo contrário, foi somente gradualmente que as ideias tecnicistas encontraram seu lugar no pensamento curricular brasileiro.

O fato é que, apesar das origens históricas longínquas, essa nomenclatura sobrevive compondo as matrizes curriculares de muitos cursos de Pedagogia ainda hoje, como se pode verificar no quadro das disciplinas que contemplam o tema currículo, segundo Assunção (2012, p. 45-46),

Quadro 2.1 – Nomenclaturas das Disciplinas – Componente Curricular

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

Continua

Continuação

Nomenclaturas das Disciplinas - Componente Curriculo	Incidência
Teorias e Práticas Curriculares I e Teorias e Práticas Curriculares II	1
Curriculos e Conhecimento Escolar I e Currículos e Conhecimento Escola II	1
Currículos: Concepção e Construção	1
Curriculo e Organização do Trabalho Escolar	1
Curriculo e Produção de Conhecimento	1
Avaliação e Currículo na Educação Básica	1
Curriculo e Conhecimento Escolar / Curriculo e Programas da Educação Infantil / Curriculo 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
Curriculo e Aprendizagens	1

Fonte: A inserção do componente currículo nos Cursos de Pedagogia do estado de São Paulo.

Com base nas disciplinas elencadas são criadas 7 categorias de análise que abarcam as seguintes disciplinas:

1. **Contexto escolar:** *Escola e Currículo; Escola, Currículo e Sociedade; Currículo e Escola I; Currículo e Escola II; Currículo e Educação Básica; Currículo Escolar e Atuação Multidisciplinar; Currículo e Conhecimento Escolar; Currículo e Conhecimento Escolar I e Currículos; Conhecimento Escolar II;* (interface com a docência) e (interface com a gestão)
2. **Trabalho Pedagógico:** *Currículo e Projeto Pedagógico; Currículos: Concepção e Construção; Currículo e Organização do Conhecimento; Currículo e Organização do Trabalho Escolar; Concepção do Currículo na Educação Básica; Currículos Desafios; Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico I; Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico II; Planejamento Curricular; Elaboração Curricular; Currículo e Propostas Pedagógicas; Gestão, Avaliação Curricular e Planejamento* (interface com a docência) e (interface com a gestão)
3. **Teoria e Prática:** *Currículo e Produção de Conhecimento; Currículo, Teoria e Prática; Teoria e Prática do Currículo I; Teoria e Prática do Currículo II; Currículo, Cultura e Educação; Currículo e Cultura; Teorias e Práticas*

Curriculares I; Teorias e Práticas Curriculares II; Currículos e Programas; Currículos e Programas I; Currículos e Programas II (interface com a docência) e (interface com a gestão).

4. **Didática:** *Didática e Currículo; Currículo e Aprendizagem* (interface com a docência).
5. **Avaliação Educacional:** *Currículo e Avaliação Educacional; Avaliação e Currículo da Educação Básica* (interface com a docência) e (interface com a gestão).
6. **Níveis de Ensino:** *Programas Curriculares para a Educação Infantil; Programas Curriculares para Ensino Fundamental; Educação Infantil: Currículo; Currículos e Proposta na Educação Infantil; Currículo e Programas da Educação Infantil; Currículo e Programas da Educação Fundamental I;* (interface com a docência) e (interface com a gestão).
7. **Currículo Oficial Previsto:** *Parâmetros Curriculares Nacionais e Referências Curriculares Nacionais, Projeto Pedagógico, Planos: Ensino; As Diretrizes Curriculares, PCNs e os Projetos.* (interface com a docência) e (interface com a gestão).

Curriculum: interfaces possíveis:

- **com outras disciplinas:** além da ligação explícita com a Didática, é possível, por inferência, perceber as interfaces do currículo com, por um lado, os conhecimentos teóricos fundantes da Pedagogia que também fundamentam o campo do currículo, como, por exemplo, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, e, por outro, com os aspectos práticos, do trabalho pedagógico, desde as indicações previstas nos documentos curriculares, até o planejamento, concepção, contextualização, organização, gestão e realização.
- **com a prática docente:** está contemplada em todas as categorias, apresentando uma variação entre elas de maior ou menor grau de autonomia docente.
- **com o contexto de trabalho na escola:** é pelo fato de existirem disciplinas que abordam esse aspecto que se criou uma categoria específica ela, como se pode constatar.
- **com a gestão:** tornou-se evidente em todas as categorias as interfaces com a gestão, bem como com a docência. Tanto que foram tornados permanentes as

referências da análise nos parênteses ao final da escrita de cada categoria, no que tange às interfaces.

Em síntese, é possível, pela nomenclatura das disciplinas das matrizes curriculares de Pedagogia, categorizar o tema currículo nos seguintes aspectos relevantes, quais sejam, a pertinência de sua inclusão na categoria dos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, realizada por Gatti e Nunes (2009) e, a sua manutenção por Pimenta e Fusari (2014). Evidencia-se a pertinência de sua inclusão, realizada por Pimenta e Fusari (2014) na categoria dos conhecimentos relativos à Didática, pois apesar de se estabelecerem como campos distintos de conhecimentos, possuem convergências importantes, até pelo fato do campo da Didática historicamente ser anterior ao do currículo e encampar os conhecimentos relativos a este último enquanto não se constituiu como tal.

A categorização do tema currículo mostrou também a pertinência de suas interfaces com o trabalho pedagógico, tanto docente quanto gestor, ressaltando a possível integração que o currículo propicia entre teoria e prática para a construção do Projeto Político Pedagógico. Esta construção envolve um processo de concepção, desde a compreensão, seleção e recontextualização do currículo previsto nos documentos oficiais até a sua efetivação na prática do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem, na avaliação, bem como na mediação e organização dos sujeitos curriculares que deve ser realizada pela gestão curricular.

Cabe agora, então, a seguinte reflexão, se os estudos das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia propiciam esta riqueza em termos de conhecimentos curriculares, concebido a partir de uma visão multifacetada, multidimensional e ao mesmo tempo integradora do currículo, poder-se-ia concluir que a formação inicial das pedagogas(os), no que tange ao currículo, esteja plenamente contemplada, porém, existem outros dados que necessitam ser agregados aos já expostos para que se possa compor uma análise mais acurada dessa formação.

O primeiro dado a ser evidenciado é o fato de que é apresentada uma somatória das disciplinas que compõem todos os cursos de Pedagogia de uma amostragem, devendo-se considerar, portanto, que nem todas as categorias e todas as interfaces estão contidas no currículo de cada curso. Há matrizes, por exemplo, cujo conhecimento curricular se restringe às disciplinas: *Curriculos e Programas I e Curriculos e Programas II* com um total de carga horária de 90 horas. Isso foi constado por Pimenta e Fusari (2014) ao

analisarem as disciplinas correspondentes a Categoria 2 Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais que abarca o tema currículo chegando aos seguintes resultados:

Ao observar detalhadamente as matrizes, foi verificado que, como nas demais categorias, o percentual de 5, 64% de carga horária de Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais contempla uma oferta desigual entre as IESs. Nota-se que 41,5% delas oferecem duas disciplinas; 21,7% três; 19,7% quatro; 9,2% uma disciplina; 3,5% cinco; 1,4% nenhuma nessa categoria. Percebe-se, portanto, que a maioria das instituições (85,9%) oferece de duas a quatro disciplinas nessa categoria (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 19).

Outro dado importante já observado anteriormente na análise das DCNP e DCNIC é que os conhecimentos ou conteúdos disciplinares a serem ensinados pelos docentes são elencados de forma fragmentada, difusa sem mostrar sua integração com o currículo do curso. Além disso, a fragmentação e dispersão, observadas aqui nos documentos oficiais são constatadas também nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia, como mostra a pesquisa de Gatti e Nunes (2009),

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplina de cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas (GATTI; NUNES, 2009, p. 22).

A pesquisa de Pimenta e Fusari (2014) destaca a fragmentação e a falta de integração (apesar desta ser título de um núcleo de formação docente dos documentos curriculares oficiais) entre os conhecimentos curriculares e manifesta a preocupação dos pesquisadores decorrentes desse tipo de formação para a docência polivalente exercida pelas(os) pedagogas(os):

A quase inexistência de uma organização curricular que integre as áreas do conhecimento, por meio de projetos integradores e/ou atividades em que os estudantes possam dialogar, na prática futura profissional com as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A não previsão de uma organização curricular com tais características nos cursos de Pedagogia pode deslocar para a responsabilidade dos estudantes uma ação inerente à formação do professor polivalente, qual seja, a integração entre áreas do conhecimento, oriunda de diferentes saberes. A mera substituição das antigas Habilidades do Curso parece não dar conta da complexidade da formação pedagógica (PIMENTA; FUSARI, 2014, p 21).

Este dado põe em evidência a questão relativa ao primeiro marco de suposições que motivaram a construção desta tese, qual seja, a utilização ainda preponderante de currículo

enquanto grade curricular. O currículo aqui é concebido como uma unidade complexa, um projeto necessariamente integrado e inacabado como explica Masetto (2014):

O Currículo é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação. E por todas as razões expostas o currículo é também um projeto inacabado, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias (MASETTO, 2014, p 406).

Masetto (2014) explica que o currículo é muito mais do que uma listagem de conhecimentos com suas cargas horárias. É vivência e construção de identidade, como se pode perceber expresso pelo pensamento que segue

Enquanto vivência subjetiva e social, o Currículo implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa Instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação. Essa experiência subjetiva é *integral*, isto é, implica e afeta *todas* as dimensões dos sujeitos (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética, estética.). Numa palavra, implica e afeta o processo de construção da identidade dos sujeitos (MASETTO, 2014, p. 406).

Há, ainda, referente ao caráter integrador do currículo o tipo de docência exercida pelas(os) pedagogos que é polivalente, lembrada por Pimenta e Fusari (2014), na qual existe o gérmen da integração por se tratar de uma professora a ensinar as diferentes disciplinas e, dessa forma, poder articular mais facilmente os conteúdos entre si. Porém, como já mostrado, infere-se pelas diretrizes curriculares que existe uma tendência a buscar a especialização disciplinar das pedagogas, podendo cristalizar a noção de grade curricular.

Ainda sobre a integração curricular do curso de Pedagogia, existe a questão da prática contextualizada nas escolas e sua necessária integração com a teoria. Gatti e Nunes (2009, p. 42) afirmam que “a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

As diretrizes curriculares vigentes abordam a questão da prática em dois momentos diferentes, como visto, um relativo à prática como componente curricular e o outro relativo ao estágio. Infere-se que a prática como componente curricular, mostrada anteriormente, se encontra subsumida nas divisões disciplinares e suas atividades. O outro momento é o estágio, tratado como um apêndice ao currículo, não como uma vivência de aprendizagem a partir da inserção no contexto escolar para problematizá-lo, analisá-lo, compreendê-lo de

forma participativa e atuante mediada pela teoria. Infere-se que também a formação prática contextualizada esteja fragmentada e dissociada do currículo do curso de Pedagogia.

Na Categoria: *Conhecimentos Integradores* Pimenta e Fusari (2014, p. 35) constatam a existência de “168 disciplinas, representando um percentual de 2,33% com carga horária de 10.513 horas, traduzindo-se no percentual em torno de 2,61%” do total. Essas disciplinas, segundo os autores, “revelam grau de dispersão e movimento pendular, tendo em vista que ora se aproximam dos Fundamentos da Educação, ora às áreas de atuação profissional” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p.36). Podendo-se inferir que o enriquecimento curricular que deveria ser promovido por esse núcleo de formação, também não está promovendo a integração esperada.

Síntese Interpretativa

Em síntese, a análise promovida mostra, por um lado, a concepção de currículo que emerge das diretrizes curriculares ou, como denomina Bernstein (1996, 1998), campo recontextualizador oficial (CRO) como muito mais próxima da ideia de grade curricular do que propriamente de currículo, vista a ausência de integração e articulação que viabiliza, mostrando que existe uma tendência à naturalização do currículo e à compreensão deste como sinônimo de grade curricular. Esta constatação refere-se o primeiro marco inicial que motivou esta tese, qual seja, a naturalização escolar do currículo contido na ideia de grade curricular.

Foi destacado também o maior enfoque dado à formação para o estudo do currículo previsto ou prescrito o que tende a tornar desnecessária a construção do currículo, especialmente no que se refere à sua concepção por parte dos sujeitos curriculares da escola. Deslocam-se os sujeitos curriculares de uma parte fundamental que compõe seu trabalho fazendo com que percam o controle sobre ele. Esta constatação refere-se aos segundo e terceiro marcos iniciais que motivaram esta tese, quais sejam, inviabilização da construção coletiva do currículo e se o currículo é revelado como algo dado pronto e acabado, como na ideia de grade curricular, pode tornar-se menos central ou prioritário para a formação das pedagogas.

Observou-se que, apesar da existência do tema currículo nas matrizes dos cursos de Pedagogia e das inúmeras interfaces que este pode propiciar e do potencial integrador que possui, não está sendo assim realizado, pois se verificou que também não há a integração

entre os conhecimentos curriculares e tampouco destes com a prática pedagógica. Isso mostra que também nos cursos de Pedagogia a ideia preponderante é a de grade curricular.

Percebe-se, assim, que há muito por se caminhar nos cursos de Pedagogia em termos de formação das pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo para que as(os) futuras(os) pedagogas(os) escolares e docentes, bem como o próprio curso de Pedagogia possam se efetivar como agentes do campo de recontextualização pedagógica (CRP) (BERNSTEIN, 1996, 1998) e possam constituírem-se como uma voz alternativa e, quem sabe, em alguns momentos, necessariamente transgressora do campo recontextualizador oficial.

CAPÍTULO 3

A CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSIÇÃO

O presente capítulo compõe a terceira parte dessa tese e se apresenta como uma proposição para a formação das pedagogas(os), cuja ideia principal é de oferecer uma alternativa para a formação dessas(es) profissionais e, dessa forma, contribuir para o debate sobre a sua formação.

Para essa proposição, há que se dar destaque a alguns aspectos relevantes que vem sendo construídos no percurso da tese e emergem como elementos fundantes da proposta.

Ao longo da tese se tem buscado mostrar que o *currículo é um processo e, como tal, construído e vivenciado pelos sujeitos curriculares* (MASETTO, 2014), é também um elemento integrado e integrador de conhecimentos, saberes e práticas. Essas características são fundantes da proposta de formação que ora se constrói.

O currículo enquanto processo de formação humana, apresenta-se contendo o gérmen humano da “inconclusão”, da qual Paulo Freire nos informa. *Por ser sempre inconcluso, o currículo pressupõe constante construção* que envolve diversas dimensões como, a acadêmica, culturais, sociais, políticas, legislativa e administrativas. Essas dimensões estão condensadas, como na visão de Bernstein (1996) em três contextos ou campos que realizam a construção do currículo.

O autor denomina de campo primário aquele no qual os conhecimentos e discursos são produzidos pelos pesquisadores. O campo recontextualizador, citado em outros momentos, no qual os conhecimentos e discursos anteriormente produzidos são submetidos a um processo de pedagogização, ou seja, são deslocados do contexto no qual foram produzidos para depois serem relocados nos contextos da educação institucionalizada. Há, ainda, o campo secundário ou escolar. Nele, os conhecimentos a serem reproduzidos, passam pela última etapa do processo de construção, explicado a seguir por Bernstein (1996, p. 92), “[...] é a transformação do texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes”.

Essa última fase de construção se dá pela intervenção e atuação de distintos sujeitos escolares, por meio de práticas sociais pedagógicas contextualizadas no espaço e no tempo social da organização escolar. *No contexto do trabalho pedagógico, o currículo, como*

processo se concretiza como resultado de diversas intervenções, como explica Gimeno Sacristán (2008):

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 101).

Depreende-se, dessa explicação, a relevância que a *construção curricular adquire quando se evocam os sujeitos nela envolvidos, tanto na perspectiva dos profissionais quanto na perspectiva do aluno a ser educado por meio do trabalho curricular*. A implicação da construção do currículo na vivência profissional ocorre na tomada de decisões sobre a seleção do conhecimento, de práticas pedagógicas, de sequências, ritmos, tempos e espaços nos quais irão ocorrer. Devem ser tomadas decisões, também com relação ao modo de participação dos alunos, tanto na elaboração quanto na concretização do currículo, além da seleção sobre o “que” e o “como” avaliar. Essas decisões desdobram-se tanto na constituição da profissionalidade dos docentes, quanto na formação dos alunos e devem ser viabilizadas pelos gestores do currículo.

Em relação à profissionalidade, a construção do currículo, por um lado, complexifica o trabalho docente, como explica Mizukami (2002):

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com o conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa [...] (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Por outro, contribui na constituição da profissionalidade na medida em que a construção do currículo se oferece como fator imprescindível para que os docentes tenham o controle e domínio de seu trabalho.

Nesse sentido, profissionalizar efetivamente, significa oferecer aos docentes mecanismos de conscientização pelos quais tenham controle sobre seu trabalho, para que se evite sua alienação provocada, como explica Gimeno Sacristán (2000), pelo fato de o currículo, seu instrumento de trabalho, não lhe pertencer. Nesse caso, o docente estaria apenas a dirigir o currículo prescrito por outros. Isso inclui, necessariamente, que a

construção do currículo pertença aos profissionais como componente do seu trabalho pedagógico curricular.

A não participação da construção do currículo pelos docentes ocorre em parte, pela forma como as políticas públicas curriculares têm concebido o currículo que se dá, normalmente, na perspectiva prescritiva sem a participação dos sujeitos curriculares escolares. E, por outra parte, ocorre pelo fato dos problemas escolares se multiplicarem rapidamente, e pela formação desses docentes não contemplarem uma visão mais aprofundada do contexto escolar e das necessidades dos alunos. Os problemas escolares tornam-se uma fonte emergencial de resolução para os docentes que, como explica Mizukami (2002, p.43), “Anseiam por soluções imediatas. Premidos pela urgência, pouco importa para eles que a solução seja construída pela escola como um todo [...] ou por pessoas ‘estranhas’ ao meio [...] desde que seja revelada ‘uma luz no final do túnel’”.

Porém, essa “luz” exógena não se efetiva como uma solução consistente, como segue explicando Mizukami (2002) uma vez que:

Os professores demoram a perceber que soluções ‘ vindas de fora’, não submetidas a análises críticas no interior da escola, não contribuem para o desenvolvimento profissional nem para a autonomia; servem, quando servem, para apagar os focos de incêndio que os ameaçam emocional e profissionalmente que (MIZUKAMI, 2002, p.43).

A necessidade de ter respostas prontas para serem aplicadas como soluções para os problemas podem ser reconhecidas no modelo de formação inicial dos docentes, como assevera Tardiff (2002):

os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos (TARDIFF, 2002, p. 270).

Masetto (2012) explica que a formação oferecida no Ensino Superior no Brasil, desde seu surgimento, com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, tem seguido o modelo francês napoleônico com cursos profissionalizantes a partir de currículos disciplinares, seriados e fechados, obedecendo à crença na transmissão ou transferência dos conhecimentos do professor para o aluno. Devendo, o aluno provar ao término da formação, por meio de avaliações ter absorvido os conhecimentos, para então, ser considerado apto a exercer uma profissão.

Percebe-se, assim, a semelhança do modelo brasileiro ao modelo aplicacionista. Tal modelo, como assevera Tardiff (2002),

não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática (TARDIFF, 2002, p. 270).

Esse modelo de formação docente não se apresenta como favorável para a compreensão do trabalho pedagógico curricular que supõe constante (re)construção, como expõe Apple (2001 p. 210) e que “envolve, não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político”. Isso leva a compreender que a concepção processual subjacente ao currículo estabelece, ainda, a necessária percepção da relação dele com os diversos elementos e práticas com as quais é constituído e é submetido. Há que se considerar, os aspectos materiais e subjetivos que lhes dão forma e estrutura interna, como o faz Gimeno Sacristán (2000),

O enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação dos seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O processo curricular não pode se constituir à margem dos sujeitos curriculares (docentes, alunos e gestores) pelo contrário, ele pressupõe a participação de todos eles. Nesse sentido, há que se repensar a participação também dos alunos. Para tanto, é necessário reconceptualizar a educação institucionalizada tendo como foco principal o cumprimento de sua função social, como expõem de forma sintética Pimenta e Fusari (2014) “de promover a formação para a cidadania e equidade [social]”. Para tanto, comprehende-se, como Severino (2011), que à educação institucionalizada caiba:

investir nas forças emancipatórias [...], num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como, do anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada (SEVERINO, 2011, p. 145).

A função social da escola é apresentada por Libâneo (1994) ao descrever que cabem à ela:

Tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam

uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos (LIBÂNEO, 1994, p.22).

Somente pela participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem significativa é que se pode cumprir a função social da escola. Para que assim seja, essa participação deve ter início *na concepção de aluno enquanto sujeito da aprendizagem e um dos sujeitos curriculares, portanto, participante da construção do currículo* que deve acontecer desde sua participação no Projeto Político Pedagógico. O aluno, em todos os níveis de escolarização, não pode mais ser visto como *tabula rasa*, mas como sujeito de vivências fora da escola, fazendo dele um possuidor de um saber comum, como lembra Chizzotti (2012) aprendido na ‘escola da vida’ por meio de uma “educação espontânea de quem aprende ‘com a vida’ e age orientado por múltiplas formas de saberes práticos, forma uma sabedoria primordial, indispensável à sobrevivência e à convivência social”.

Por ser primordial, o saber comum trazido pelo aluno deve ser a base para sua aprendizagem significativa, o elo entre seu repertório cultural e repertório dos conhecimentos escolares para que seja possível a esse aluno a apropriação dos conhecimentos para sua aprendizagem. Essa apropriação pelo aluno ocorre, como já explicado anteriormente a partir do pensamento de Bernstein (1996), na etapa escolar de reprodução. Nessa etapa o texto curricular passa pela última transformação mediante o processo ativo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, os saberes comuns vivenciados pelos alunos fora da escola não devem ser desprezados por ela, mas considerados como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

Há que se pôr em relevo, assim, *a vivência como característica fundante do currículo a ser considerada no processo de construção curricular*. Tanto no sentido de considerar as vivências externas à escola, como as vivências escolares. Como dito anteriormente, sendo o currículo um processo, uma trajetória, uma criação humana, não pode ocorrer à margem dos sujeitos diretamente nele envolvidos. Ao contrário, para que as experiências e vivências escolares sejam significativas da vida humana é preciso que o currículo se manifeste efetivamente, como expõe Masetto (2014, p. 406), “como prática social pedagógica [...], como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem”. E para que as ações estejam relacionadas a essas vivências, urge trabalhar, como explica Masetto (2014, p.406), “com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes destas vivências”.

Pensar o currículo como vivência implica, portanto, em aprendizagem significativa que pressupõe, por um lado, tornar mais fracas as classificações entre os conhecimentos (BERNSTEIN, 1996, 1998), ou seja, diminuir o grau de isolamento entre os conhecimentos disciplinares e deles com a realidade, com os contextos de vida das pessoas. Objetiva-se, com essa diminuição do isolamento, promover maior integração, favorecendo sua apreensão pelos alunos de forma significativa.

Não se trata de imprimir uma visão utilitarista aos conhecimentos, nem tampouco pragmática. Ou, ainda, por outro, se render a um dito conhecimento poderoso, inacessível e excluente. Trata-se antes, de democratizar a sua apreensão e compreensão para que o aluno, ao apreendê-lo, possa ser mais humano, como diria Paulo Freire e, como nos dizeres de Pimenta (em vídeo gravado para o Canal Futura de Televisão), para “formar a dimensão humana do aluno não deixando ninguém de fora” e, assim, se cumprir a função social da escola.

O caráter integrador do currículo pressupõe uma classificação mais fraca não apenas no que se refere aos conhecimentos, mas à diminuição, ou enfraquecimento de todas as fronteiras de poder no contexto escolar e dele com o exterior. Rifá Valls (2000-2001), tomando por base a teoria de integração curricular de Bernstein, explica que em uma organização curricular integrada, a classificação torna-se mais fraca, quer dizer, as fronteiras entre departamentos e entre professores são permeáveis.

A coordenação pedagógica, nessa perspectiva curricular, se constitui como uma prioridade, pelo fato das relações de poder se tornarem menos descendentes, mais horizontais e, portanto, mais complexas. Apresenta um modelo mais aberto às relações com os contextos sociais externos. Os conteúdos mantém entre si uma relação aberta, são discutidos para facilitar a interdisciplinaridade e integração. E os docentes trabalham guiados por uma visão comum, construída por meio de consenso, que norteia seu discurso e práticas pedagógicas que são orientadas a partir das decisões curriculares coletivas. Essa organização curricular estimula a criação de uma identidade docente fortemente coletiva e que busca integrar as diferenças que surgem entre docentes e alunos.

No contexto do caráter integrado e integrador do currículo, a diminuição do grau de classificação entre as fronteiras dos conhecimentos são importantes, bem como, rever posturas docentes e gestoras que devem estar conjugadas à diminuição também no grau de

enquadramento⁴¹. O enquadramento, como expresso no pensamento de Bernstein se refere ao grau de controle sobre as relações pedagógicas e sobre o trabalho pedagógico. Pelo fato do aspecto integrador diminuir o grau de controle, como mostra Rifá Valls (2000-2001), a interação professor aluno se torna mais pessoal e horizontal, permitindo aos alunos intervirem junto com o professor na tomada de decisões que afetam o conhecimento e a aprendizagem.

Assim, as decisões pedagógicas como o estabelecimento do ritmo da aprendizagem e de seu sequenciamento estão orientadas para o desenvolvimento do currículo, podendo também modificá-lo. Estabelece-se uma via de mão dupla entre currículo, pedagogia e avaliação que compõem a tríade do *curriculum* do pensamento bernsteineano, por meio do qual, sua construção pressupõe a inclusão dos alunos no processo decisório, no qual, sua cultura de origem, suas necessidades e anseios são respeitados, observados e passam a compor o currículo em ação. Com relação ao tempo, Rifá Valls (2000-2001) explica ainda que o tempo do conhecimento ensinado e aprendido na relação pedagógica é flexível, porque se priorizam os aspectos da formação pessoal. A aprendizagem ocorre por meio de grupos de trabalho cooperativo e pela participação, não há isolamento entre alunos ou entre as tarefas.

Os critérios de avaliação também são decididos em conjunto com os alunos. Isso mostra que o caráter integrador do currículo impinge que o controle da base social, ou seja, das relações interpessoais que se desdobram do currículo, compreendidas como a *forma* do currículo, sejam mais permeáveis aos sujeitos, proporcionando maior participação de todos nas decisões curriculares no contexto escolar.

Além de se referir ao controle interno ao ambiente escolar das práticas pedagógicas, há também, segundo Bernstein (1998), o valor externo do enquadramento referente aos controles sobre as comunicações da prática pedagógica que vem de fora do contexto escolar e se introduzem nele. Quanto mais forte é o caráter externo, exercido pelos agentes do Campo de Recontextualização Oficial (CRO), por meio do Discurso Pedagógico Oficial (DPO), maior é o enquadramento, o controle sobre os discursos e práticas e menor é a autonomia interna quanto ao trabalho pedagógico curricular por parte dos sujeitos escolares. O forte enquadramento externo diminui, também, a integração entre os sujeitos

⁴¹ Apesar de Bernstein (1998) salientar que a classificação e o enquadramento são distintos e podem ocorrer situações escolares em que um seja forte e o outro fraco por serem independentes entre si. Porém, para que o currículo se caracterize efetivamente pela integração, há a necessidade de diminuir o grau de ambos.

curriculares, uma vez que, seu papel na construção fique, nesse modelo, restrito a execução do modelo disciplinar em sala de aula.

Depreende-se desse pensar que uma classificação (isolamento) e um enquadramento (controle) fortes inviabilizam a integração, descaracterizando o currículo que, por isso perde sua identidade e, ao perdê-la pode ser identificado como sinônimo de grade curricular. Depreende-se também, a necessidade de, ao se pensar em formação das(os) pedagogas(os) para o currículo, ressaltar as implicações que essa característica curricular traz para o cotidiano escolar, como as descritas por Rifá Valls (2000-2001) e apresentadas aqui sinteticamente: ao *enfraquecer o isolamento entre conhecimentos e sujeitos se exige um elevado nível de consenso*, já que a discordância visível pode ser experimentada como ameaça; a *coordenação* atua para socializar os professores no processo de construção curricular, o que, para muitos professores, não é tarefa fácil, dada a sua formação ter ocorrido por meio da noção de grade curricular e necessitar, assim, de uma desconstrução desse modelo para se viabilizar a construção efetiva do currículo; ao compreender a *avaliação como formativa*, ficam debilitados seus critérios explícitos e mensuráveis; a *avaliação formativa* cria múltiplos critérios de avaliação devido ao fato de ser mais difícil de avaliar o aluno a partir do que é aprendido e, especialmente, ao contemplar a diversidade das respostas dos alunos.

Rifá Valls (2000-2001) destaca que existam, ainda, duas consequências do caráter integrador do currículo, as quais tomam um relevo especial no contexto dessa tese, por um lado, a produção de mudanças na organização do conhecimento e da aprendizagem que se cria ao fraturar o absolutismo acadêmico, e questionar a crença de que os saberes e seus limites são regidos por uma ordem natural externa. Por outro, transforma as relações de poder, porque baseia seu desenvolvimento na negociação de identidades em sala de aula e na participação dos alunos na aprendizagem de competências e habilidades.

Como decorrência maior, das duas consequências apontadas pela autora está no fato de que ao se fazer a tomada compartilhada de decisões, para uma aprendizagem mais significativa, se pode provocar a democratização das relações e dos conhecimentos. Isso, por vezes, gera insegurança por parte docente, uma vez que a sua formação tenha ocorrido em bases mais fechadas de transmissão e apreensão do conhecimento, o qual pressupõe a reprodução. A insegurança pode ocorrer em todos os níveis de ensino, principalmente no Ensino Superior, dada as características apontadas anteriormente. Se, por um lado, construir currículos, especialmente no Ensino Superior, pode deixar os docentes inseguros,

principalmente aqueles acostumados ao papel de especialistas e detentores exclusivos do conhecimento e do poder em sala de aula, por outro, o enfraquecimento das relações hierárquicas de poder, pode dar vez e voz aos alunos e facilitar a sua apreensão dos conhecimentos pelo fato de ocorrer de forma ativa, reflexiva, participativa e, portanto inclusiva e, assim tornar a educação mais democrática.

Isso pode ocorrer por facilitar a reflexão e o debate sobre os processos educativos quando se priorizar a investigação na prática sobre o desenho e o planejamento do currículo. E, como ressalta Rifá Valls (2000-2001), principalmente por autorizar a incorporação das vozes marginais ou periféricas na tomada de decisões curriculares e, sobretudo, por conter o reconhecimento de que é possível aprender com os outros.

Foram destacados, até o momento, *como sujeitos curriculares, principalmente os docentes e os alunos. Agora, põe-se em relevo o gestor como indispensável na construção do currículo.* Ao gestor, enquanto sujeito curricular cabe a articulação, a mediação e principalmente, a integração entre os sujeitos e deles com os conhecimentos para construção coletiva e individual do currículo. Tal organização curricular deve possuir, como visto, menor grau de classificação e menor de enquadramento para permitir a apropriação e o controle democrático do currículo por parte de todos os sujeitos curriculares. Mas, há que se ressaltar, o grupo gestor como um todo que em suas especificidades de formação-atuação, devem criar condições referentes aos tempos, espaços, materiais para favorecer, organizar e se poder levar a cabo a construção do currículo.

No capítulo anterior da tese, pôde-se evidenciar, na análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a falta de integração entre os conhecimentos curriculares e deles com a prática pedagógica. Para se chegar a esse resultado, foi necessário tomar o currículo como um tema, uma unidade síntese de um todo complexo. Se, por um lado, tal análise evidenciou a falta de integração curricular, por outro, possibilitou a identificação do potencial integrador que o tema currículo apresenta pelas inúmeras interfaces que possui com as demais disciplinas que abordam o trabalho pedagógico. Depreende-se daí, como proposta de formação das(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo que *o currículo se constitua num eixo integrador dessa formação.*

Constituir o currículo como um eixo integrador impõe que se destaque outra característica do currículo, como já explicitada anteriormente, que o comprehende enquanto

unidade complexa. Ser unidade significa unicidade, união e, ao mesmo tempo ser único, não podendo existir outro exatamente igual, uma vez que ele se constitui mediante as decisões dos sujeitos que o constroem e das circunstâncias institucionais e históricas nas quais essa construção é realizada. Ser unidade complexa constitui o currículo como síntese do contexto histórico, social, cultural, político e institucional que formam um todo complexo no qual se insere e é fruto e no qual é construído e constituído.

A característica da unidade deve ser reconhecida antes, enquanto característica da própria formação profissional, uma vez que tal formação deva considerar a unidade existente entre o ser profissional e o ser cidadão. Assim, há que ter o foco sempre no caráter da integralidade do ser humano, ou seja, formar bem o profissional supõe formar bem o ser humano, enquanto cidadão ético, político, participante da democracia, responsável por si e por seus concidadãos. Essa integralidade exige, como explica Masetto (2010, p.58), uma organização curricular “includindo não apenas objetivos cognitivos, mas afetivo-emocionais, de habilidades e atitudes também” que, para se efetivarem e possibilitem a inserção do indivíduo profissional na vida social de forma autônoma.

A formação integral deve considerar os aspectos éticos e políticos integradamente para que o profissional seja capaz de construir uma vivência ética, como explica Severino (2011),

[...] Na perspectiva do modo atual de se conceber a ética, ela se encontra profundamente entrelaçada com a política, concebida esta como uma área de apreensão e aplicação dos valores que atravessam as relações sociais que interligam os indivíduos entre si. Mas a política, por sua vez, está intimamente vinculada à ética, pois ela não pode ater-se exclusivamente a critérios técnico-funcionais, como em que se transformaria numa nova forma de determinismo extrínseco ao homem, à sua humanidade (SEVERINO, 2011, p. 144).

Tal formação exige, ainda, a integração entre os conhecimentos das disciplinas que compõem a sua formação, na busca de fornecer melhores condições de atuação em contextos complexos, como os da escola na sociedade contemporânea.

Ao estabelecer o currículo como um eixo de formação das(os) pedagogas(os), tem-se como princípios a formação crítica, ética e política e pretende-se, por um lado, diminuir o forte grau de classificação existente entre os conhecimentos disciplinares que provocam a fragmentação em sua formação, como pode-se perceber na explicação de Tardiff (2008) sobre as limitações causadas pela lógica disciplinar:

é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não tem relação entre elas; constituem unidades

autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, tem pouco impacto sobre os alunos (TARDIFF, 2008, p. 271).

Por outro lado, busca-se *superar, por meio desse eixo, a fragmentação entre teoria e prática*, uma vez que o currículo como unidade complexa, integra em si conhecimentos teóricos e elementos práticos do trabalho pedagógico curricular. Constituindo-se como alternativa ao modelo aplicacionista, no qual, como destaca Tardiff (2008, p. 271), “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades distintas [...]. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer [...].” Mostrando, por essa ideia, que primeiro se conhece para depois se aplicar o conhecimento em uma concepção linear de aplicação que desconsidera contextos e sujeitos.

O currículo, enquanto eixo de formação possui o potencial para dar significado à formação das(os) pedagoga(os), pois constitui-se também, como potencialmente *integrador da formação inicial à formação continuada*. Apesar de não tratar diretamente sobre currículo, mas sobre processo de modo geral, pode-se, para compreender essa integração tomar o pensamento de Mizukami (2002), no qual,

a ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI, 2002, p.16).

Como eixo integrador, o currículo torna-se um fio condutor da formação, pois *conduz de forma integrada os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico curricular entre si*, como constatado pelas interfaces que possui com os conhecimentos das matrizes curriculares. Integrando também esses conhecimentos com as práticas do trabalho pedagógico. Além de poder fazer o mesmo, como se tem mostrado ao longo da tese, entre os distintos aspectos do próprio trabalho pedagógico.

Esses aspectos podem favorecer sobremaneira a integração entre a formação inicial e a formação continuada tanto para os docentes, quanto para os gestores, por meio das discussões, construções e realizações do Projeto Político Pedagógico e, dele em ação, por meio do currículo. Isso pode ocorrer mediante a construção de um projeto de formação colaborativa entre as IES e as escolas, por meio do qual, se promova no contexto escolar e das IES encontros de trabalho curricular que se prestam também à formação curricular com a participação das(os) graduandas(os), das(os)docentes e gestoras(es) escolares e docentes universitárias(os).

O contato com a realidade, viabilizado por meio do eixo do currículo, pode proporcionar a oportunidade, às(as) futuras(os) pedagogas(os), de observar, vivenciar e problematizar o trabalho pedagógico curricular, tornando-o objeto de integração entre o currículo vivenciado e os conhecimentos acadêmicos para a produção de conhecimento (inclusive TCC e Iniciação Científica). Integrando o currículo vivenciado na realidade empírica e suas problemáticas às representações teóricas da formação acadêmica. Da mesma forma, o eixo curricular, pode contribuir para, por meio do conhecimento teórico integrado à prática, produzir alternativas práticas de superação dos problemas profissionais vivenciados no contexto da realidade escolar.

O currículo como eixo integrador da formação das(os) pedagogas(os) pode proporcionar às futuras profissionais a aprendizagem para além da reprodução, oferecendo recursos para a produção tanto de conhecimentos teóricos quanto de conhecimentos práticos. Podendo, portanto, ser compreendido, como assevera Canário (2006, p. 71), como aquele que articula “situações de informação, situações de interação e situações-produção”. Apresentando-se, assim, como um articulador multidimensional.

A integração promovida pelo eixo do currículo estende-se e viabiliza, principalmente, aquela referente à formação para a docência e à formação para a gestão. De todas as integrações potencialmente viabilizadas por esse eixo, a integração entre essas duas formações recebe destaque exponencial, como se procurou mostrar ao longo da tese. Acredita-se aqui que é o currículo, enquanto processo de construção (concepção e execução), o desencadeador do trabalho pedagógico coletivo e individual, que deve ser fomentado e coordenado pelo gestor ou gestores do currículo. É, a partir, dessa construção que se pode criar o espaço para viabilizar, no curso de Pedagogia, a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam a formação dessas duas profissões das(os) pedagogas(os), a docente e a gestora.

Essa proposição ganha um significado ainda maior quando se tomam os dados levantados sobre a formação gestora nos cursos de Pedagogia, como são destacados por Pimenta e Fusari (2014, p. 29), “foi possível verificar que a maioria das instituições, ou seja, 110 (77%) das 144 investigadas, oferecia menos de 8% de disciplinas atinentes aos conhecimentos relativos à gestão educacional”. Dados que revelam uma tendência, por um lado, a diminuição da oferta de formação gestora, por outro, a tendência de desaparecimento da profissão no futuro com o inevitável comprometimento da qualidade da educação institucionalizada.

O currículo é o ponto convergente da formação das(os) pedagogas(os), não apenas ao que diz respeito à unidade escolar, mas na compreensão de que é por meio dele que se integraliza o macrocontexto da sociedade ao microcontexto da sala de aula, como se constata no pensamento de Bernstein (1996,1998). Essa integração se pode verificar, por meio da forma como o currículo é concebido pelas políticas públicas curriculares, e todos os desdobramentos que desencadeia nos sistemas educacionais, por meio das secretarias de educação, dos administradores, técnicos, especialistas até chegar às escolas e salas de aula.

O currículo propicia a integralização entre o sistema de ensino, unidade escolar e sala de aula, tanto no que diz respeito às políticas educacionais e curriculares que criam e institucionalizam práticas pedagógicas e curriculares, como integraliza os conhecimentos referentes aos dos sistemas de ensino e das unidades escolares, enquanto espaços de organizações político-administrativas. Integrando os conhecimentos dos sistemas mais macro, normalmente atribuídos com maior frequência e profundidade aos gestores, aos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem mais diretamente relacionada aos docentes.

Ressaltando que o eixo do currículo tem o potencial para integrar toda a diversidade de sujeitos curriculares e dos interesses e ideologias a eles subjacentes, tanto no contexto dos sistemas educacionais, como os elencados anteriormente, quanto no contexto escolar, como é o caso dos pais, funcionários e da comunidade do entorno da escola. Os aspectos apresentados corroboram com aqueles caracterizados pelas pesquisas analisadas no capítulo anterior no que se refere à inclusão das disciplinas curriculares na categoria dos *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*.

Neste sentido, o eixo do currículo se constrói na articulação dialética existente entre os distintos sujeitos curriculares e suas motivações, entre teoria e prática, discurso e prática, concepção e execução. Se efetiva, no cotidiano organizacional escolar que se faz na concretude, não em conformidade literal com o que foi formalmente idealizado, mas no que se constrói de acordo com as mediações, que ocorrem em meio aos anseios, interesses, intenções e convicções do contexto escolar. E, se oferece como viabilizador da formação significativa das(os) pedagogas(os) e da construção de sua identidade comportando e articulando docência e gestão, mostrando uma possibilidade de que a formação para uma profissão não inviabilize a outra, ao contrário, valorize e fortaleça a ambas, buscando viabilizá-las de modo integrado e significativo.

A proposta de formação das(os) futuras(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo impinge a necessidade, de que seja significativa, assim, a realidade da educação escolarizada deve compor essa formação. Para tanto, há que viabilizar o contato direto das(os) alunas(os) com essa realidade, mediada pelos conhecimentos do eixo do currículo e pelos conhecimentos que compõem os fundamentos da educação, por meio da interação direta em ambientes profissionais, mediante a formação em situações profissionais.

*A formação em situações profissionais*⁴², busca permitir às(os) futuras(os) profissionais a vivência das contradições da realidade e do exercício profissional, para que possam ser por elas(es) problematizados e tornados objetos de reflexão e produção de conhecimento à luz dos conhecimentos teóricos clássicos e atuais, na busca da superação do que foi empiricamente verificado. Por meio da formação em situação profissional, fomenta-se a observação e problematização da realidade empírica e a necessidade de pesquisar com o intuito de conhecer, compreender e produzir conhecimento para criar possibilidades de superação da realidade e de seus problemas.

⁴² Existem, além do estágio supervisionado obrigatório nos currículos dos cursos de Pedagogia, programas de formação prática institucionalizados em atividade em alguns cursos e que possuem resultados positivos publicizados. Dentre os programas institucionais, aqueles que mais chamaram atenção por suas propostas foram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Guarulhos.

Quanto ao PIBID, segundo Marques e Feldmann (2015, p. 4.898), “essa formação possui como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.

Quanto à Residência Pedagógica existe, além do Programa instituído pela Unifesp de Guarulhos cujas bases são a formação por alternância e em situações profissionais, outro modelo no qual se baseia o Projeto de Lei de autoria do Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) que prevê alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica, como mostra a “explicação da ementa” da PL 6/2014 aprovada pela Comissão do Senado e enviada para a Câmara dos Deputados em 20 de abril de 2016: para determinar que a formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2000 mil horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1000 horas; considera como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas que se destinam ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores.

Isto significa, pois, que a formação da(o) profissional pedagoga(o) é um movimento dialético entre a apreensão da realidade e a sua compreensão mediante a teoria. Esse processo formativo busca a compreensão da realidade escolar, por um lado, como um contexto de tensões, conflitos e contradições e, por outro, como espaço tempo de possibilidade de transformação, de inovação.

Essa formação deve ocorrer num processo constante entre problematização, análise, descoberta e criação de possibilidades de intervenção em busca da superação da fragmentação disciplinar dos conhecimentos, da cisão entre teoria e prática, entre a concepção e execução no sentido de construir um porvir que promova, para todos, uma real qualidade da educação.

Para a efetivação do currículo como eixo integrador há, portanto, que se pensar a questão da *formação em situações profissionais como prática contextualizada na formação das(os) pedagogas(os), devendo ocorrer durante o processo de graduação e se constituindo na perspectiva de formação por alternância*, como explica Canário (2006, p. 67), “Aquilo que chamamos de alternância, pode, pois, ser sintetizado em um movimento de permanente vaivém entre momentos e lugares de aprendizagem por *via experencial* e momentos e lugares por *via simbólica*”. Isso, para o autor, significa promover uma

alternância entre teoria e prática, entre situações de formação e situações de trabalho, entre lugares físicos, entre momentos de formalização de aprendizagens adquiridas pela experiência e momentos de mobilização dos saberes formais construídos em situações de formação (CANÁRIO 2006, p.67).

A alternância ocorre entre o contexto de formação simbólica da Instituição de Ensino Superior (IES), e o contexto de formação experencial da escola. Baseada na Pedagogia da Alternância que no Brasil historicamente, como asseveram Sobreira e Silva (2014), está centrada na ideia de que a construção de conhecimento tem a realidade e a vida como seus elementos desencadeadores. Assim, explicitam as autoras:

Particularmente na sociedade brasileira, o diálogo das experiências de formação por alternância com os ideais pedagógicos de Paulo Freire e do movimento da Educação do Campo tem gerado inúmeras e diferentes experiências educativas que, como elemento comum, assumem uma perspectiva de que o conhecimento deve ser construído a partir da vida, na relação dialética entre ação e reflexão (SOBREIRA e SILVA, 2014, p. 2012).

Porém, o surgimento da Pedagogia da Alternância ocorreu muito antes, como destacam Sobreira e Silva (2014, p. 214) precisamente “em 1935, na região sudoeste da França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR)” com o intuito de

“criar uma alternativa de formação que possibilitasse ao jovem do meio rural continuar seus estudos, sem ter que abandonar o meio rural”. As autoras explicam, ainda, que dessa necessidade de conjugar os estudos formais com os estudos práticos é que nasce a ideia da alternância, “como um modo de organização do processo educativo capaz de conjugar a aprendizagem da prática agrícola, realizada nas propriedades rurais e a formação escolar realizada pelos jovens na casa paroquial” (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 215) para que não houve perda nem do aspecto formal nem tampouco do aspecto prático da formação desses jovens.

A gênese da Pedagogia da Alternância, embora tenha se realizado por meio de uma solução espontânea para um problema, é possível hoje verificar os aspectos epistemológicos de tal Pedagogia, como asseveram Sobreira e Silva (2014):

identificarmos um movimento dialético que, partindo da realidade e da experiência de vida e trabalho dos jovens agricultores, foi paulatinamente se consolidando no diálogo e na fundamentação teórica. Assim, o próprio desenvolvimento histórico da Pedagogia da Alternância revela o movimento da práxis, que se realiza na busca permanente de articulação entre ação e reflexão (SOBREIRO; SILVA 2014, p. 216-217).

É, portanto, na perspectiva da Pedagogia da Alternância e na formação em situações profissionais que se pretende mostrar viável institucionalmente a proposta de formação para as(os) pedagogas(os) baseada no currículo como eixo integrador da formação de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. Para tanto, um dos pilares da formação em situações profissionais está, como destaca Giglio (2010, p.46), “na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas profissionais de um professor/gestor (formador), que atua no contexto de uma escola pública”.

Como parte da formação inicial deve acompanhar toda a graduação, sendo iniciada desde os primeiros semestres do curso de Pedagogia e, para tanto, há que considerar a escola como um ambiente formador e, buscar encurtar a distância entre os contextos universitário e escolar. Para que tal formação prática ocorra, Canário (2006) explica ser necessário que a escola se torne o lócus central da aprendizagem de todos os sujeitos que nela estejam inseridos, para que os indivíduos mudem ao mudar o próprio contexto em que trabalham. Esse trabalho deve ser estabelecido mediante uma cultura colaborativa de trabalho em equipe a partir de em um plano de autonomia.

Dessa forma, as futuras(os) pedagogas(os), inseridas no ambiente profissional em atividades profissionais estariam, juntamente com os profissionais escolares e com

docentes universitários responsáveis por essa formação, concebendo e executando o trabalho pedagógico curricular. Integrando, por um lado, os contextos de formação acadêmica da IES ao contexto de formação em situações profissionais nas escolas. Esses últimos, compreendidos, como realidade empírica, tomando os aspectos problemáticos da complexidade do trabalho pedagógico dos docentes e dos gestores escolares como fontes de aprendizado, como objeto de estudo e reflexão, por meio do diálogo entre todos os sujeitos dessa formação que, dessa forma, ocorre *num continuum entre a formação inicial e a continuada*.

Essa formação se estabelece a partir da construção colaborativa de um projeto, no qual devem estar contempladas as necessidades e contribuições mútuas que cada contexto e seus sujeitos têm a oferecer para a formação de docentes e gestores tomando sempre o currículo escolar analisado pelo diálogo entre todos como o integrador e desencadeador de todo o trabalho pedagógico e da formação dos alunos da escola e de todos os que ali se encontram em formação profissional. Dessa forma, o currículo como eixo da formação de pedagogas(os) pode constituir-se como eixo integrador do ensino, pesquisa e extensão, os pilares da formação universitária podendo ser estendidos a todas e todos os graduandos e, especialmente para aqueles que abraçam a profissão de educadores.

Tendo o currículo como fio condutor, como unidade síntese do trabalho pedagógico curricular, bem como unidade do conhecimento sobre esse mesmo trabalho, se quer, orientar o olhar das futuras(os) pedagogas(os), no sentido de instigá-las à desdobrarem o complexo trabalho pedagógico curricular realizado em seu todo coletivo e também, por cada profissional individualmente. E, como um grande quebra-cabeça que se presta à desconstrução, ir desmontando, questionando, problematizando, para em seguida ser remontado, reconstruído, porém com outra organização que se faça melhor que a anterior, de forma mais consciente e efetiva.

Para tanto, essa desconstrução e reconstrução exigem uma compreensão crítica do real, que só pode ser produzida por meio da teoria, capaz de oferecer-se, tanto como alicerce de sustentação da análise crítica, como alavanca de lançamento para o novo. Para, a partir, desse ponto se lançar pelos caminhos da proposição, da ousadia, do empoderamento e da esperança para superar barreiras e problemas para inovar criando o devir.

Estabelecer o currículo como eixo curricular da formação de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo prevê que, ao se instituir essa formação no currículo do

curso de Pedagogia, se considere em sua organização curricular alguns aspectos importantes destacados na compreensão de Bernstein quanto **ao conhecimento, à pedagogia e a avaliação.**

A primeira questão se refere à necessidade se *repensar o papel das disciplinas* do curso de Pedagogia. Torna-se imperioso pensar quais disciplinas devam compor o currículo do curso e quais conhecimentos devam abranger para, a partir deles, poder formar as(os) profissionais pedagógicas(os). Evitando, assim, sobreposições ou dispersões na formação, como aquelas constatadas na análise das matrizes curriculares. Nesse sentido, as disciplinas deixam de ser compreendidas como elementos isolados para constituírem-se como componentes de um currículo.

As *disciplinas enquanto componentes curriculares* devem se conectar aos princípios e objetivos de formação esperados e anunciados no currículo do curso. Para tanto, há que se promover, como explica Masetto (2004, p. 197), a “reconceptualização do papel das disciplinas como componentes curriculares, selecionadas em função dos objetivos formativos pretendidos e como fonte de informações necessárias para o profissional que se pretende formar” (MASETTO, 2004, p. 197). Como componentes curriculares, desloca-se a noção academicista de disciplinas com um fim em si mesmas para *disciplinas como meios de formação*.

Além das disciplinas como componentes curriculares estarem integradas ao currículo, há que se promover a integração delas com as demais atividades curriculares a fim de superar a fragmentação e o isolamento que as disciplinas imprimem aos conhecimentos e poder favorecer a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, torna-se necessário que haja, como explica Masetto (2004, p. 197) a “integração das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, superando o isolamento e a fragmentação do conhecimento” em busca de atender ao currículo planejado e à formação desejada.

Para efetivar a possibilidade de compreensão da complexidade do currículo, além da integração entre os componentes curriculares, faz-se necessário *rever a pedagogia que determina a forma do currículo no curso de Pedagogia*, quer dizer, como se estão realizando as relações interpessoais no ensino e na aprendizagem. Como dito anteriormente, há que se enfraquecer o enquadramento, controle para que as vozes dos alunos possam ser ouvidas na tomada de decisões sobre sua a formação. Dessa forma, acredita-se como o faz Masetto (2004, p.197-198) que se deva promover “a substituição da

metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno para aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem”.

Por meio das metodologias ativas que compõe as pedagogias progressistas pode-se efetivar uma transformação no ensino e na aprendizagem, superando a cristalização de um modelo fragmentário, autoritário e dicotômico de trabalho pedagógico que promove, como explica Canário (2006), a compartimentalização entre saber e ação; a cultura que privilegia o espaço da sala de aula como único espaço de ação e o domínio da disciplinaridade como forma do saber; o modelo autoritário, posto pela maior parte das reformas que buscam importar para instituições de ensino os processos de mudanças tecnológicas do mundo das indústrias, pelas quais, o centro administrativo exporta para as periferias soluções padronizadas e tem nos professores os seus executores; o modo de pensar a formação como um modo instrumental, dirigido à capacitação técnica e individual dos professores.

Nessa perspectiva, *rever espaços e tempos de formação para incluir a formação por alternância em ambiente acadêmico e em situações profissionais no ambiente profissional para uma aprendizagem significativa e produção de conhecimento integrando teoria e prática*, por meio do contato direto das(os) alunas(os) com a realidade empírica. Para que, dessa forma, se promovam relações significativas entre os saberes da prática e os conhecimentos teóricos. E, assim, construírem a compreensão do currículo como centro organizador do trabalho, propiciando, dessa forma, a formação das pedagogas para o trabalho pedagógico curricular, ou seja, para a concepção e gestão do currículo. Para poderem, como observa Carbonell (2002), converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos, estimuladores da reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações, rompendo com a clássica divisão entre concepção e execução, ampliando a autonomia pedagógica das escolas e do professorado.

Dessa forma, o eixo integrador do currículo ao empregar metodologias ativas deve propiciar aos *professores universitários a possibilidade de reverem seu papel* na formação das(os) futuras(os) pedagogas(os), no sentido de promoverem, como assevera Masetto (2004, p.197-198), “a substituição do papel do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o papel de mediador pedagógico, desenvolvendo relação de parceria e co-responsabilidade com seus alunos, trabalhando em equipe”. Sendo possível, dessa forma, dar voz às(os) alunas(os) para que possam ir construído sua autonomia, como sujeitos que são do seu processo de formação.

Isso implica, também em *repensar o processo de avaliação* das(os) alunas(os), pois de acordo com a concepção apresentada, a avaliação deve estar a serviço da formação, portanto, a *avaliação formativa* se apresenta como a mais adequada no contexto dessa proposta. Para tanto, há que se fazer, como expõe Masetto (2004, p.197-198), uma “revisão do conceito de avaliação, entendendo-a como avaliação formativa, instrumento de feedback (retro-informação) que motive o aluno para aprender, colabore para o seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, e que, com a colaboração de colegas, professor e do próprio aluno (auto-avaliação), consiga ampliar e aprofundar sua aprendizagem”.

Para efetivar a proposta de formação de pedagogas para a concepção e gestão do currículo, *há que se repensar a gestão do currículo do curso de Pedagogia* compreendendo, como faz Canário (2006), que os gestores são mediadores e criadores de sentido e devem assegurar que a formação conduza à superação da dicotomia entre formação e ação, estimulando a função crítica da formação na perspectiva de agir para formar ou formar-se agindo.

Essa gestão supõe, como na visão de Carbonell (2002), uma liderança democrática efetiva que mobilize a participação dos sujeitos curriculares em torno da concepção e concretização da proposta, otimizando recursos e energia para tal.

A formação de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo pressupõe uma reorganização curricular baseada, por um lado, na compreensão de currículo de Bernstein composta pela integração currículo, pedagogia e avaliação, e, por outro nas proposições de Masetto para a inovação no Ensino Superior. Em suma, são apontados os seguintes aspectos:

- repensar o papel das disciplinas para constituí-las como componentes curriculares com o objetivo de formar conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo;
- promover a integração entre os componentes curriculares que abordam o trabalho pedagógico curricular;
- rever a pedagogia que determina a forma do currículo, superando o modelo tradicional e excludente por formas ativas, integradoras e inclusivas;
- rever espaços e tempos de formação para incluir a formação por alternância em ambiente acadêmico e em situações profissionais no ambiente profissional para promover a aprendizagem significativa, a produção de conhecimento e a integração entre teoria e prática;

- repensar o papel dos docentes universitários para que se vejam como mediadores pedagógicos dando voz às(os) alunas(os) para a construção de sua autonomia, como sujeitos de sua formação;
- repensar a avaliação das(os) alunas(os) para constituí-la num processo de avaliação formativa.
- repensar o papel do gestor do currículo para que atuem como liderança democrática, mobilizadora e mediadora dos sujeitos curriculares.

Espera-se que essa formação possa, além do já apresentado, oferecer condições de autonomia para que as(os) futuras(os) pedagogas(os) escolares, gestoras(es) e docentes se efetivarem como agentes do campo de recontextualização pedagógica (CRP) (BERNSTEIN, 1996, 1998). Podendo, assim, por meio dos conhecimentos adquiridos, terem vez para constituírem-se como uma voz pedagógica alternativa e abalizada para poderem construir um trabalho pedagógico curricular que cumpra as funções sociais da escola mediante autonomia relativa dos agentes do campo recontextualizador oficial. Essa voz alternativa tem importância fulcral no sentido de que no contexto escolar não exista uma única voz, mas a pluralidade de vozes necessária para garantir a democratização do trabalho pedagógico escolar.

A formação baseada no currículo como eixo integrador, ao estabelecer a formação por alternância também em situações profissionais, pretende-se, se constituir, ao menos nas escolas que se propuserem a participar dessa formação, um campo de recontextualização pedagógica (CRP) com os agentes recontextualizadores pedagógicos do curso de Pedagogia, ou seja, os gestores, os docentes do curso que participarem dessa formação e as(os) alunas(os), futuras(os) pedagogas(os). Para, dessa forma, promover, como no pensamento de Carbonell (2002), a agitação intelectual permanente para que o discurso pedagógico oficial (DPO), apesar de hegemônico não se torne o único, nem tampouco homogêneo no contexto escolar.

A proposta de formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo apresenta-se como um fator de justificativa do fortalecimento da formação das(os) gestoras(es) pelo curso de Pedagogia, aprofundando a concepção de que ao grupo gestor escolar seja fundamental a formação pedagógica oferecida no curso para a sua atuação. Busca estender, a valorização às(os) pedagogas(os) escolares, reconhecidas aqui, como o faz Bernstein (1998), como agentes escolares do campo recontextualizador pedagógico (CRP) que já estejam em atuação nas escolas de duas formas, primeiro, por

ressaltar a importância de seu papel como gestoras(es) do currículo e, segundo, pela possibilidade de, participarem da formação inicial das(os) futuras(os) pedagogas(os) integrando-a à formação continuada dos docentes da sua escola, por meio da formação em situações profissionais. Além de poderem também promover a sua própria formação continuada, seja pelo contato com as(os) alunas(os) graduandas(os), seja nos momentos específicos reservados para a sua formação com as(os) docentes do curso de Pedagogia.

Dessa forma, pretende-se oferecer condições para que se promova nos contextos de formação escolar e das IES a superação do tipo de formação para gestão com caráter gerencialista, que tem sido implementada nas escolas, ao longo das reformas curriculares. Especialmente, nas recentes reformas educacionais que tem como foco a privatização das escolas públicas por meio da gestão⁴³.

Ressalta-se, dessa forma, que a proposta aqui construída se constitua como uma possibilidade de superação daquilo que se estabeleceu como o quarto marco curricular desencadeador dessa tese: o tipo de gestão gerencialista do curricular incongruente com a gestão democrática. Incongruente, portanto com a democratização da educação institucional que deve prever o cumprimento dos direitos pedagógicos, como os elencados por Bernstein (1998), como o direito à inclusão, o direito ao apoio pedagógico e o direito à participação na vivência democrática.

Diante do exposto pode-se compreender que a proposta para a formação de pedagogas para a concepção e gestão do currículo encontra-se inserida no bojo das discussões e das práticas de inovação no Ensino Superior. E, ao compor as inovações, se estabelece como um elemento inovador, podendo, no contexto da prática, vir-a-ser um desencadeador do processo de inovação sistêmico, que é sua característica fundamental.

A proposta de formação inicial de pedagogas para a concepção e gestão do currículo pressupõe construção e tomada de decisões individuais e coletivas. Por isso, pode gerar conflitos. Porém, como propõe Carbonell (2002), espera-se que gere conflitos pelo fato de tornar-se um foco de agitação intelectual permanente. E, certamente, é essa agitação intelectual que nutre a própria educação humana e deve estar presente em todos os contextos de educação institucionalizada.

⁴³ Como mostrado anteriormente, a gestão gerencialista pauta-se na padronização do trabalho curricular, na divisão entre concepção e execução colocando-se na contramão dos valores e práticas democráticas de construção curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou apresentar uma proposta de formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. Para tanto, procurou evidenciar quais elementos compõem tal formação. Como aspectos desencadeadores da tese, foram elencados quatro marcos vivenciais. O primeiro refere-se à utilização ainda preponderante de currículo enquanto grade curricular. Os segundo e terceiro referem-se a certo consenso de inviabilização da construção coletiva do currículo, justamente porque, visto como grade curricular, revela-se como algo dado e acabado. Assim concebido, deixa de ser prioritário para a formação das(os) pedagogas(os). O quarto e último marco vivencial expôs a contradição entre o tipo de gestão gerencialista, padronizado e prescritivo e a gestão democrática legalmente determinada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96.

Procurou-se evidenciar que o currículo é uma unidade complexa que sintetiza em si questões sociais, políticas, culturais e históricas por meio de sua elaboração, portanto, o currículo é lugar de tensão político-ideológica do macrocontexto social. Destacou-se também que sua construção coletiva envolve diversos e distintos sujeitos num processo vivencial multidimensional e multifacetado. Porém, o aspecto mais relevante foi o de mostrar que o currículo, para além de ser uma construção política e prevista por legisladores, é uma construção que se faz nas unidades escolares e nas salas de aula.

Dessa forma, procurou-se mostrar que o currículo possui uma relação dialética com todo trabalho pedagógico, uma vez que influencia o trabalho e é por ele influenciado. Essa relação entre o currículo e o trabalho pedagógico pode ser compreendida, desde a concepção de currículo baseada em Bernstein (1996, 1998), quando o identifica como inseparável da pedagogia e da avaliação. Nesse pensamento, a compor o currículo estão considerados o conhecimento, a organização, as formas de “transmissão”, de “aquisição” e de avaliação válidos.

O currículo influencia o trabalho pedagógico, quer dizer, fomenta, desencadeia e organiza o trabalho pedagógico. E é por ele influenciado por meio do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998) que regula tanto a comunicação como as práticas pedagógicas, regulando mensagens e realizações especializadas. O dispositivo pedagógico atua por meio das seguintes regras: a) regras distributivas (relacionadas ao contexto primário, que distribuem o conhecimento e o poder); b) regras recontextualizadoras

(desloca o conhecimento primário e o recoloca pedagogizado, ressignificado e ideologizado); e c) regras avaliadoras (que configuram a validade das práticas pedagógicas).

O trabalho pedagógico curricular se inicia na participação da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que desencadeia o planejamento curricular, e se efetiva na aprendizagem no microcontexto da sala de aula, concretizando o que foi planejado, norteando as práticas pedagógicas.

Constitui-se também como trabalho pedagógico curricular o trabalho dos gestores escolares como diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores educacionais.

Esse grupo gestor possui distintas funções com distintas atuações, porém encontra sua unidade na interação com a organização e execução do trabalho pedagógico curricular no contexto escolar, que por sua vez fomenta, viabiliza, organiza e faz a mediação para que se efetive a formação dos sujeitos e, portanto, o compromisso de realizar a função social da escola.

E na realização desse compromisso todas essas funções desempenhadas pelo pedagogo escolar, como denominou Pinto (2011), têm uma função curricular de organizar, orientar e promover a construção do currículo no contexto escolar, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico à sua concretização por meio do currículo em ação.

Dessa forma, o pedagogo escolar, reconhecido aqui como gestor do currículo, se constitui como agente do campo de recontextualização pedagógica (CRP), como no pensamento bernsteineano, responsável pela autonomia relativa da escola em relação ao controle exercido pelo campo de recontextualização oficial (CRO), exercido pelos agentes e pelos discursos pedagógicos oficiais na escola.

Por isso, é importante que tanto os docentes quanto o grupo gestor possuam conhecimento sobre o currículo (o que é, a que vem, o que faz e como fazê-lo) para concebê-lo, executá-lo e gerí-lo, quer dizer, recontextualizá-lo em bases ideológicas que defendam os direitos democráticos de participação, apoio e inclusão (Bernstein).

Para os gestores do currículo, além de dominarem os conhecimentos sobre currículo, é fundamental que conheçam a respeito do que seja coordenar, administrar, orientar e supervisionar o trabalho pedagógico no contexto escolar e nas relações existentes entre ele e o sistema educacional no qual se insere.

A compreensão da formação inicial das pedagogas para a concepção e gestão do currículo nesta tese se baseou em três perspectivas. São elas: a) *a prescrição ou previsão* contidas nos documentos oficiais sobre o currículo, tanto os que se referem ao trabalho pedagógico curricular a ser desenvolvidos pelas(os) futuras(os) profissionais, quanto aos referentes ao currículo de formação profissional; b) *a viabilização ou realização* contida nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia analisadas por meio dos dados apresentados por três pesquisas distintas realizadas por Gatti e Nunes (2006), por Pimenta e Fusari (2014) e por Assunção (2012), que se propuseram a analisar essas matrizes; c) *a proposição ou possibilidade* na qual se procurou construir uma alternativa de formação que inclua a concepção e gestão do currículo.

A proposta de formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo procurou mostrar :

- a) que o currículo pressupõe construção;
- b) que essa construção é realizada em contextos diversos (BERNSTEIN, 1996, 1998) por sujeitos diversos, os chamados *sujeitos curriculares*: os alunos, os docentes e os gestores;
- c) que a construção curricular se baseia em três características de acordo com o pensamento de Masetto (2014) e de Rifá Valls (2000-2001): *processo, vivência e elemento integrador e integrador* de conhecimentos, saberes e práticas;
- d) que o currículo como *eixo integrador da formação* é capaz de integrar teoria à *formação prática em situações profissionais* no ambiente profissional.
- e) para tanto, conforme Masetto (2004), os aspectos a serem repensados na construção do currículo do curso de Pedagogia são: organização curricular dos conhecimentos, do trabalho pedagógico, revisão do papel dos sujeitos curriculares, dos métodos e técnicas de aprendizagem, e do processo de avaliação.

Assim, a construção da proposta assentou-se na concepção de currículo de Bernstein e na perspectiva de inovação proposta por Masetto.

Além disso, a proposta procurou tomar as funções sociais da escola como razão e finalidade da formação das(os) pedagogas(os).

Procurou-se ressaltar que, como todo processo, a proposta de formação de pedagogas(os) também é inconclusa e há que se evitar a cristalização, mantendo sua contínua reformulação em função dos contextos sociais também mutáveis, como sugere

Carbonell (2002). E, como sugere, ainda, o autor, esse processo deve ser empreendido a partir do intercâmbio e da cooperação permanente, procurando traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria que é indissociável da prática cotidiana.

A proposta de formação de pedagogas, como indica Carbonell (2002), prevê facilitar a aquisição do conhecimento e, principalmente, daquilo que dá sentido ao conhecimento que são os sujeitos e o contexto, desde o macrocontexto social ao microcontexto da sala de aula, no qual estão inseridas.

Ao longo do desenvolvimento do texto foi possível, por um lado, confirmar a existência evidenciada pelos marcos iniciais, destacados anteriormente, presentes na cultura curricular institucionalizada. Por outro, foi possível desconstruir essa visão e reconstruir uma concepção de currículo e de formação em outras bases que integram sujeitos e conhecimentos, trabalho e formação.

Apresentaram-se elementos para a formação inicial das(os) pedagogas(os) voltada para o desenvolvimento das capacidades para conceber coletivamente currículos e promover a gestão dessa construção coletiva nos espaços educacionais, especialmente as escolas públicas.

Dessa forma, a tese mostrou os elementos que, presentes no currículo do curso de Pedagogia, possibilitarão a formação de pedagogas(os) preparadas(os) para construir (conceber, executar) o currículo e gerir (mediar, articular a comunidade escolar em torno da construção curricular) como atividades inerentes ao seu futuro trabalho pedagógico-curricular tanto como docentes quanto como gestores.

A proposta alternativa de formação aos construtores dos currículos dos cursos de Pedagogia apresenta subsídios teóricos e práticos inovadores para a inclusão no currículo do curso de Pedagogia a formação de pedagogas(os) como conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo.

Esta pesquisa ressaltou a importância da formação de conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo como um instrumento democrático capaz de empoderar os sujeitos curriculares dando-lhes voz e vez na construção de seu trabalho pedagógico curricular para que possam efetivar os anseios dos Pioneiros da Educação, ainda não realizados totalmente no contexto da educação institucionalizada, em favor da escola pública, laica, gratuita e para todos. Garantindo, assim, a formação de boa qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. *et alli*. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 819 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 4 dez. 2014.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação e Poder**. 2 reimpressão. Porto Alegre: Artesmed, 2002.
- APPLE, M W.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In: _____. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ASSUNÇÃO, A. R. M. **A inserção do componente currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto, 1996. Disponível em:<<http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Pedagogía, Control simbólico e identidad**. Madri: Morata, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 51 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Parecer CNE/CP 05/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 23 mar. 2013.
- BRASILa. Ministério da Educação. CNE/CEB Parecer CNE/CP n. 03/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 23 mar. 2013.
- BRASILb. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara. Brasília, 2014.

BRASILa. Ministério da Educação. CNE/CEB Parecer CNE/CP n. 7/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 out. 2014.

BRASILb. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB n. 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 out. 2014.

BRASILc. Ministério da Educação. CNE/CEB Parecer CNE/CEB n. 11/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 out. 2014.

BRASILD. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB n. 7/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010e, p. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 out. 2014.

BRASILA. Ministério da Educação. CNE/CP Parecer CNE/CP n. 2/2015 Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parcer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 17 set. 2015.

BRASILb. Ministério da Educação. CNE/CP Resolução CNE/CP n. 2/2015 Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 17 set. 2015.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e o instituinte. **RBPAE**. v. 23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaе/article/view/19127/11122>> Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

CANÁRIO, R. **A escola têm futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil.** Leitura crítico-comprensiva artigo a artigo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Curriculum sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDO, I. C. A. (Orgs.). **Políticas Educacionais:** o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *germen* da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA. D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pedagogia como ciência da educação.** 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: Libâneo, J.C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 2 reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. 2 reimpr. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, S. A. **O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FUSARI, J. C. A construção da Proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: BORGES, Abel S. et al. **A autonomia e qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 16).

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: **Formação Contínua de Professores**. Boletim 13. Salto para o futuro. TV Escola. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>> Acesso em: 16 out. 2015.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos da licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Vol. 29. mar. 2009. Coleção Textos FCC. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2014.

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

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. *et alli*. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Penso, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e currículum. **Teoria & Educação**, 6, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, C. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, C. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e músicas. **Educar**, n. 17, p. 153-176 Curitiba: UFPR, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 7abr. 2010.

_____. **Didática**. 26 reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. amp. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, L.C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Revista **Teias** v. 11, n. 22. maio/agosto, 2010, p. 31-51.

MARX, K. O Capital. **Crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. Revista **e-Curriculum**, vol. 7, n. 2, agosto, 2011, p. 1-20 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

_____. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M.T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, M. T.; ZUKOWSKI- TAVARES, C. Inovação Curricular em Cursos Universitários. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga -Portugal. **Curriculum na Contemporaneidade**. Braga - Portugal, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, E. I. da S; FELDMANN, M. G. Formação inicial de professores: a experiência do PIBID. In.: ABREU JUNIOR, L. M. et al. **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste:** culturas, políticas e práticas pedagógicas e suas relações com a pesquisa. São João del-Rei: Programa de Pós-Graduação em Processo Socioeducativos e Práticas Escolares , UFSJ, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. et alli. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009.

_____. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013

_____.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: LIMA, E.S. **Indagações sobre o currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília, MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. p. 377-390.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. Disponível em:
<http://www.edilsonsantos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc> Acesso em 04 ago. 2015.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. 17 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Diretor Escolar.** Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. (Coords.) A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico**. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE). Universidade de São Paulo, mimeo, 2014.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. 4 ed. Lisboa: Texto, 1993.

RIFÁ VALLS, M. El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad. **Kikirikí..!** Cooperación Educativa. 2000-2001, (59-60): 64-68. Disponível em:

<[http://www.file:///C:/Users/Filipe/Downloads/archivoPDF%20\(1\).pdf](http://www.file:///C:/Users/Filipe/Downloads/archivoPDF%20(1).pdf)> Acesso em: 13. mar. 2015.

ROLDÃO, M. D. C. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa, 1990.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã**: a hora da sociedade. São Paulo: IPF, 1994.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompREENsões. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 15-49 n. 120, novembro/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>> Acesso em: 25. fev. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. atua. 1 reimpr. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Formação e atuação dos professores: dos fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleadora Santos (Org.). **Ética e formação de professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. E ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALE, J. M. F. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: COLVARA, L. D. (Coord). **Caderno de Formação**: formação de professores. São Paulo: Univesp, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65803/4/u1_d29_v3_caderno.pdf> Acesso em: 24 abr. 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: 2011.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2007.