

## **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A): UMA ABORDAGEM DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

---

Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral

### **INTRODUÇÃO**

As políticas curriculares desenvolvidas para a formação do pedagogo estão regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e Parecer CNE/CP n. 03/2006, e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, estando descritas através de Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas Instituições de Ensino Superior onde apresentam a docência não apenas no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares (Scheibe e Aguiar, 1999).

Neste trabalho, pretende-se apresentar o resultado da pesquisa realizada em uma Instituição de Ensino Superior, situada em uma cidade do Nordeste, tendo como objeto de estudo as políticas curriculares no curso de pedagogia correspondentes à formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares.

Nesse sentido, nossa pesquisa desenvolveu estudos teóricos em torno das categorias do currículo e formação docente, numa tentativa de contribuir com esse debate, destacando ainda aportes das perspectivas das teorias críticas e pós-críticas do currículo, principalmente no que tange à redefinição de componentes curriculares que contemplam o perfil profissional que pretendemos formar para atuação em espaços não escolares no referido curso.

A metodologia utilizada nesta pesquisa envolveu estudos teóricos, discussões sobre o atual Projeto Político Pedagógico, sua contribuição na estruturação de elementos curriculares, análises de documentos, tabulação e análise de dados. Para tanto, utiliza-se como material empírico, pareceres, resoluções, textos curriculares – propostas e ementas. A verificação dos dados ocorreu por meio da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), que visa a contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da incorporação das questões curriculares.

Assim, na perspectiva de responder aos questionamentos: Que formação tem sido oferecida pelo curso de Pedagogia concernente à atuação do pedagogo em espaços não escolares? Que condições e que aspectos dessa formação têm sido relevantes ou necessitam ser redimensionados num novo processo de reestruturação curricular? Apresentamos os dados oriundos da pesquisa, de forma a contribuir com uma reflexão em torno do currículo e das condições e necessidades formativas daqueles que procuram a formação em pedagogia no contexto sócio-educativo em que atuamos.

Tendo como base o cenário atual e apostando na potencialidade das políticas curriculares no estreitamento do diálogo do campo educacional com a temática da formação do pedagogo e atuação em espaços não escolares, o principal objetivo desse trabalho é analisar os discursos sobre formação docente através de componentes curriculares expressos nos documentos oficiais, presentes nos textos produtores de sentidos sobre as recentes reformas curriculares dos cursos de pedagogia.

No que tange à revisão da literatura, a pesquisa vem possibilitar uma reflexão acerca da base epistemológica curricular na formação do pedagogo no contexto das discussões do sentido de docência ampliada para além dos muros escolares. Tomamos como referências teóricas os estudos dos autores: Sheibe e Aguiar (1999), Aguiar e Melo (2005), destacando ainda contribuições de Apple (2000), Ball e Mainardes (2011), Freire (2001, 2003), Lopes (2005), Matos e Paiva (2007) e Veiga (2003), dentre outros.

O presente texto (re)visita as Diretrizes Curriculares Nacionais de pedagogia, apontando para discussões como as reformas curriculares, que são (re)atualizadas nas políticas em diferentes contextos. De acordo com Ball (2009), os contextos de influência decorrem das tentativas de mudar as ações ou o comportamento de profissionais que atuam na prática do contexto político e são influenciados pelo Projeto Político Pedagógico.

A esse respeito, Apple (2000, p.53), reforça que o currículo não é neutro, ele é político, “é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.”.

### **Novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia e as proposições quanto ao sentido da docência ampliada.**

A década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a da formação docente foi central. As mudanças educacionais operadas durante os anos de 1990, principalmente no governo de FHC (1995-2002) que decretou que a formação de professores para o ensino fundamental fosse realizada preferencialmente no Curso Normal Superior. Esse ato foi efetivado pelo Decreto Presidencial de n. 3.276, de 6/ 12/ 1999 que causou resistência dos movimentos dos educadores e fez com que o próprio presidente recuasse e emitisse uma nova redação, por meio de novo Decreto (n. 3.554/00) para a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e 03/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia.

As DCN de Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Abre-se assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. 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, 2006).

Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo. A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da *docência é ampliado*, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, assim sintetizado no Parecer CNE/CP n. 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia (p.7).

Dessa forma Aguiar et al (2006), descreve a docência tanto em processos *educativos escolares como não escolares*, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais, Parecer CNE/CP n. 05/2005.

Paula e Machado (2009) destaca que o trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto, uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos necessariamente à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional

do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas.

Evidências das afirmações que fizemos acima podem ser encontradas nas DCN-Pedagogia, na medida em que o Parecer CNE/CP n. 05/2005 indica:

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. (...) Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou (...). Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (p. 6-7).

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

#### **Políticas curriculares: integrando textos, práticas e relações de poder.**

O curso de pedagogia define-se como um curso de licenciatura e, neste sentido, o mencionado Parecer explicita que a formação para o exercício da docência nas áreas especificadas constitui um de seus pilares. Em contrapartida, ao se compreender e definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência.

A esse respeito evidenciam-se no contexto das políticas curriculares as proposições para o curso de pedagogia. Ball e Mainardes destacam o ciclo contínuo de políticas como uma estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas.

Essa estrutura foi composta, inicialmente, por três contextos inter-relacionados – aos quais se agregam posteriormente mais dois – todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação. A relação entre os contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política – é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado. (BALL e MAINARDES, 2011, p. 257).

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, e inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa, Ball (2009).

O contexto de influência refere-se à visão macro da política que se materializa numa rede de discursos construída e veiculada por governos, partidos, leis, agências multilaterais, comunidades epistêmicas etc. O contexto de influência é onde a política pública é iniciada normalmente. A passagem do contexto de influência para os contextos de produção de texto político e da prática é marcada pela noção de representação. Para Ball e Mainardes (2011), os textos políticos são vistos como “representação da política”, que podem ser lidos diferentemente, de acordo com as demandas da prática. A prática é, assim, o lugar em que as consequências dos textos são experienciadas.

As políticas curriculares são reinterpretadas e adaptadas ao contexto da prática por meio de processos de recontextualização por hibridismo. Os discursos e textos se circulam, se relacionando com outros discursos e textos e, assim, são modificados. “Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não-oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.” (LOPES, 2005, p. 54)

A abordagem do ciclo de políticas torna-se significativa para a análise da produção de currículo, pois é possível compreender tal produção numa circularidade. As discussões do contexto da prática traz a noção de poder como interno nas demais relações marcada pela articulação entre os contextos e sendo o resultado de um processo de debate que acontece tanto na esfera micro, quanto na macrossocial. A produção curricular é analisada de forma multifacetada e não como uma produção construída no vácuo e imune às influências locais e globais.

Neste contexto o currículo é apresentado como fonte de disputa, sabendo que há uma procura por alternativas para pensar a questão de poder de forma menos engessada e verticalizada.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do eu seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e

compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p. 53)

Apple analisa o currículo colocando-o como uma relação de poder. Ao se definir um cronograma de apresentação do conhecimento, está se decidindo qual assunto é mais relevante para a formação, o que culminará no "tipo" de indivíduo que estará sendo "formado" diante de tais conteúdos. O público alvo estaria à mercê do bom senso da instituição responsável pela elaboração do currículo, e condicionados a receber informações que privilegia certo segmento da sociedade ou ideias individuais. Só o currículo calcado na realidade, que será alcançada através do diagnóstico, da observação, avaliação e escuta do dia a dia a quem se pretende ensinar, poderá compreender os sujeitos envolvidos e partir de pontos que façam sentido e que sejam úteis para a formação da dignidade dos alunos.

Em âmbito nacional, Paulo Freire considerou as desigualdades sociais e a influência do contexto político na perpetuação da opressão sobre os menos favorecidos. Analisando as relações de poder entre os opressores e oprimidos, construiu a proposta de educação libertadora, entendendo que:

As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1982, p.24)

Desta maneira, não é possível pensar a educação sem que se esteja atento à questão de poder. A investigação das relações de poder emancipatórias presentes no currículo também está relacionada à compreensão do conceito de instituição como *statu quo* cultural, ou seja, ambiente de socialização das mais diferentes realidades sócio-culturais, de modo que, para identificar e compreender forças emancipatórias existentes no currículo se faz necessário refletir sobre os processos formativos inseridos no projeto político pedagógico.

Aprecia-se, então, que o diálogo com as políticas curriculares reforça a trama que permite recontextualizar o currículo como um espaço de discursos híbridos, ampliando assim, a possibilidade de pensar e de (re) significar conhecimento, cultura e poder (MATOS e PAIVA, 2007). Ocorre então, uma mescla entre conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas, onde existem sentidos de cultura, saber, poder, identidade e também de mudança e emancipação que são negociados e disputados, podendo representar um espaço de possibilidades de luta e de subversão. A este respeito Giroux e Simon (2008) desenvolve teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo na perspectiva da "pedagogia da possibilidade".

### **O currículo atual referendado no projeto político pedagógico: uma *práxis* bem-sucedida?**

O atual Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da instituição pesquisada tem como habilitação formar docentes para atuar com crianças nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, 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.

A assunção dos pressupostos freirianos para uma prática de participação constitui-se um elemento norteador à criação de mecanismos institucionais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é *práxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um *planejamento dialógico*, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais (FREIRE, 2001). Dessa forma o espaço das instituições é compreendido como democrático, onde se almeja a participação ativa dos sujeitos envolvidos como processo dialógico de construção do projeto.

O PPP do curso foi atualizado em 2007, para atender às DCN de Pedagogia, Resolução nº 1/2006, é oriundo de discussões entre coordenadores e professores do curso objetivando a formação do/a educador/a, a partir da redefinição do seu currículo. A Estrutura Curricular proposta contempla a proposição de conteúdos, o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades, e a criação de atitudes formativas, com vistas a articular teoria e prática desde o início do Curso, respeitando as horas mínimas de formação básica e instrumental, profissional e complementar.

Neste sentido Veiga (2003) destaca a perspectiva emancipatória do PPP; o projeto político pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; “ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”:

A inovação e o projeto político pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, no bojo de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (p.267).

Temos, então, em nossa realidade de investigação, uma estrutura curricular dividida em grandes áreas: conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, dedicados às atividades formativas; atividades acadêmico-científico-culturais complementares, atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica e da extensão; e estágio supervisionado. Pelo modo como os componentes estão distribuídos e organizados, constitui-se uma matriz curricular em formato de grade, alocando, em sequência, disciplinas de base conceitual e de aprofundamento. Em cada disciplina consta a carga horária, destacando a parte prática configurada juntamente à teórica, não havendo segregação neste sentido. À medida que o docente ministra aulas teóricas, o mesmo é responsável pela coordenação de atividades de pesquisa e extensão, contextualizando com conhecimento a realidade social estudada.

Concernente aos componentes curriculares obrigatórios que contemplam espaços não escolares observa-se cinco disciplinas explícitas, dentre elas três apresentam carga horária apenas teórica e duas contemplam carga horária teórica e prática (Ver Quadro I).

**Quadro I: Fluxo dos componentes curriculares concernentes a carga horária distribuída para a formação da atuação em espaços não escolares.**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			PERÍODO
	Teórica	Prática	Total	
Educação Popular	30	15	45	3º PERÍODO
Cultura Brasileira	60	-----	60	4º PERÍODO
Educação Não-Escolar: Práticas Sociais e Diversidade Cultural	60	15	75	6º PERÍODO
Educação em Organizações Sociais e Comunitárias	60	-----	60	7º PERÍODO
Inclusão e Cidadania	60	-----	60	8º PERÍODO

Fonte: PPP de Instituição de Ensino Superior do nordeste

Obs: O curso apresenta distribuição de carga horária prática ao longo de todos os períodos em diferentes componentes curriculares.

Assim, o curso de licenciatura em pedagogia aponta componentes curriculares correspondentes explicitamente à formação e atuação de pedagogos em espaços não escolares das relações sociais contextualizadas, subsidiando caminhos para construção de habilidades e competências que permitirão ao profissional formado atuar em planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, aplicando ao campo da educação os saberes filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais que se produzem continuamente na teia das relações sociais.

O documento descreve a função do pedagogo mediante formação subsidiada por elementos complementares à atuação nos espaços não escolares: “que seja o organizador de experiências pedagógicas escolares e não escolares cujo significado seja definido pelos fins da educação enquanto expressão do desejo coletivo da sociedade na superação da exclusão”. (PPP, 2007). Pode-se compreender que há uma vertente que possibilita um norte para as discussões no campo da identificação da estrutura curricular a partir das necessidades e demandas sociais, Scheibe e Aguiar (1999).

As competências básicas do profissional, cuja formação não deve apenas atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania pode ser definida no capítulo construído a partir das Competências, Atitudes e Habilidades do Profissional Formado no Curso de Pedagogia, dentre elas destaca-se: “Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”. (PPP, 2007). Dessa forma, a atuação no contexto da prática pedagógica ampliada funde-se aos conteúdos propostos pela instituição para atender à demanda dos diferentes sujeitos ingressos e egressos no curso.

Dada a relevância da articulação pedagógica, durante a apreciação do PPP, verificou-se a prática interdisciplinar como elemento basilar diante da formação docente ampliada. Existe um capítulo concernente às relações interdisciplinares propostas no curso envolvendo docentes, disciplinas e discentes, tendo o diálogo como base constitutiva neste processo.

Freire (2003) fundamenta o desenvolvimento político pedagógico no diálogo:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres mais criticamente comunicativos. O diálogo é um momento em que humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (p. 123).

A correlação entre as disciplinas é indiscutível; por isto, existe a necessidade de uma aplicação constante da interdisciplinaridade no ensino. Para tanto, tem que haver uma mudança comportamental dos docentes através do diálogo de tal forma que nenhuma das disciplinas seja de elevada importância, isolada em si própria, mas sim, seja de elevada importância o conjunto das disciplinas, cujo objetivo é a formação integralizada do educando através do diálogo.

Muitas inquietações ocorreram durante a investigação das variáveis existentes durante o processo de análise do PPP. Não se trata de propor a eliminação ou acréscimo de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação – engajam-se num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo.

Construir o projeto político pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

Embora as discussões tenham avançado nesses aspectos, a composição curricular, ou seja, a seleção e a organização dos saberes que possibilitarão a formação para a docência ampliada vêm se mostrando uma tarefa bastante complexa, uma vez que concretizar no currículo os princípios e os eixos para uma formação mais flexível, interdisciplinar que melhor relacione a teoria à prática para efetivação do *trabalho pedagógico* para além dos muros escolares, não é tarefa muito simples, quando temos um território demarcado por posições muitas vezes conflitantes, com territórios fortemente demarcados.

A reflexão gerada a partir das discussões e dos dados investigados, indica que o documento e o curso incorporam o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange a estrutura organizativa conforme podemos observar no quadro que sintetiza os componentes organizados curricularmente já indicado anteriormente.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada durante este estudo, elaboramos a síntese do que se tem observado no movimento das discussões concernentes a políticas curriculares e

destacamos concepções que apontam para uma política de formação dos profissionais da educação a partir da efetivação de um projeto político pedagógico amplo, estendendo-se no interior da universidade como uma instância educativa, numa articulação orgânica com os demais sistemas de ensino e as diversas práticas sócio-educativas abrangendo formação pedagógica para além dos muros escolares.

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico constitui-se numa âncora a ser sempre revisitada, pautando-se nas finalidades educativas; na perspectiva interdisciplinar; na efetivação de uma avaliação permanente das práticas pedagógicas e educativas; que contempla o currículo híbrido vasto em componentes complementares práticos, em segmentos difusos de epistemologia.

Sendo assim, os componentes curriculares verificados estão correlatos em sua maioria com a formação pretendida na Instituição pesquisada. Nessa perspectiva, compreender o papel do pedagogo, fomentado pelas universidades requer, repensar o projeto político pedagógico de cada instituição e de cada curso, com as suas finalidades e possibilidades de avanços, na perspectiva da materialização de uma formação humana e profissional integradas. Formação essa que, pelos seus princípios pedagógicos, envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma da multidimensionalidade: ético-política; epistemológico-cultural; estética; profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo contemplando atuação do pedagogo nos espaços escolares e não escolares. (AGUIAR e MELO, 2005).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. Educação e Sociedade, São Paulo: Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela S. et. al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Revista Educação e Sociedade, São Paulo: Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

APPLE, Michael W. Política cultural e educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, São Paulo: Campinas, v. 30, n. 106, jan/apr.2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

\_\_\_\_\_, Decreto n. 3.276, de 6/ 12/ 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_, Decreto n. 3.554/ 00. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_, CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 05/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2005.

\_\_\_\_\_, CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 03/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Brasília: CNE, 2005.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2006 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 10. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 93 – 124.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 2, p.185-201, jul/dez 2007.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. Em SILVA, A. M. M. et al. (orgs). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : ENDIPE, 2006.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. Educar em Revista, Curitiba, n. 35, 2009.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 220 - 238, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória e emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.