

ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA TRADUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA (DCNs) EM MT

BETWEEN SENSE AND MEANING OF THE TRANSLATION OF NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR PEDAGOGY (DCNs) IN MT

Silvana Alencar Silva¹
Ozerina Victor Oliveira²

Resumo: Nesse artigo problematizamos a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia de 2006 (DCNs), realizada em três cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Mato Grosso. O objetivo é compreender o processo de tradução produzido nestes cursos, os sentidos e significados dados ao elaborarem seus próprios projetos de currículo considerando as DCNs. Em termos teórico-metodológicos, desenvolvemos uma análise que recorre à noção de tradução da Teoria do Discurso, das contribuições de Hall (2003), de apropriações desta noção para o campo do currículo e do entendimento de currículo como política cultural. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, articulada à consideração do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL, 1992), que toma como fonte de dados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Dessa pesquisa conclui-se que a tradução das DCNs nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em MT se caracterizou como um processo de negociação, marcado por dissensos e acordos provisórios, pois os cursos estabelecem diálogo entre sua identidade originária e a identidade proposta para a pedagogia nas DCNs. Esse processo de tradução indica que os dissensos e a instabilidade de sentidos que o configuram dão corpo ao caráter híbrido dos PPCs. A tradução constrói a identidade profissional num movimento agonístico à medida que nunca se completa, pois sua característica é a indecidibilidade, a impossibilidade constante de acessar o “real” significado das DCNs.

Abstract: In this article, we have discussed the translation of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy of 2006, developed in three undergraduate courses of Pedagogy, in Higher Education Institutions in the state of Mato Grosso, Brazil. The objective was understand the translation process produced in these courses, the means and meanings given when developing their own curriculum projects, considering the National Curriculum Guidelines for Pedagogy. In theoretical-methodological terms, we developed an analysis that uses the notion of the translation of discourse theory, the contributions of Hall (2003), the appropriation of this notion for the field of curriculum and the understanding of curriculum as a cultural politic. It is a qualitative research articulated to the consideration of the Politics Cycle (BOWE; BALL, 1992), that with takes as data the pedagogical projects of the courses. This research concludes that the translation of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy in the courses of Bachelor Degree courses in Pedagogy in MT was characterized as a process of negotiation, marked by dissensions and provisional agreements, because the courses establish a dialogue between its original identity and the identity proposed for the pedagogy in the National Curriculum Guidelines for Pedagogy. This process of translation indicates that the dissensions and the instability of this means affirm the hybrid character of the Pedagogical projects of the Bachelor Degree courses in Pedagogy. Translation builds the professional identity in an agonistic movement, in that it is never completed, because its characteristic is the undecidability, that ever impossibility of accessing the "real" meaning of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy.

Palavras-chave: Pedagogia. Diretrizes Curriculares.

Keywords: Pedagogy. Curriculum Guidelines.

¹ Pedagoga, Técnica Administrativa em Educação Ms. Educação UFMT. E-mail: <silvana.silva@ifmt.edu.br> ORCID ID: <<http://orcid.org/0000-0002-0607-6722>>

² Professora associada da UFMT, editora da Revista de Educação Pública e atua como docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: ozzerina@ufmt.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-6483>.

Tradução.

Translation.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia de 2006 (DCNs) constituem a legislação vigente voltada a normatizar os cursos de Pedagogia em âmbito nacional (PARECER CNE/CN nº. 05/2005 e RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 1/2006).

Já existe a análise de que a aprovação das DCNs não significou a ausência de conflitos. Isso fica demonstrado na medida em que se considera o longo processo de sua tramitação até a institucionalização e, ainda, as vinte versões do texto apresentadas (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

As DCNs trouxeram diversas alterações, dentre elas, a extinção das habilitações até então vigentes, o acréscimo de 400 horas ao curso - totalizando 3.200h de efetivo trabalho acadêmico distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teóricas e práticas -, o alargamento do campo de atuação profissional do Pedagogo e a compreensão da docência como a base do curso.

Delineia-se, pois, que a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência (magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão em Ambiente Escolar e não escolar) e a produção do conhecimento na área da educação pela pesquisa.

Ao posicionar-se a respeito das DCNs, Dourado (2013) afirma não se tratar de uma definição nacional de matriz curricular, ao contrário: [...] trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam a unidade na diversidade o que não se coaduna a padronização ou rigidez curricular (DOURADO, 2013 p. 377). Tal perspectiva significa dizer que as DCNs direcionam e, ao mesmo tempo, possibilitam a autonomia das IES na definição de política de formação do Pedagogo (a).

Ao analisar as DCNs, Beraldo e Oliveira (2010) identificaram dois discursos proeminentes e conflituosos em relação aos significados de Pedagogia e de docência. Isso sinaliza que o discurso sobre a Pedagogia e sobre as DCNs é marcado por posições divergentes. Um dos discursos identificados não reconhece a validade das DCNs, “Por considerar que ela não é compatível com a natureza epistemológica da Pedagogia” (BERALDO e OLIVEIRA, 2010, p. 122). Nesse discurso, as DCNs representam um retrocesso ao priorizar a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois tal posicionamento impede a construção da identidade da Pedagogia como ciência da educação (MAZZOTTI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 2006; FRANCO et al, 2007; SAVIANI, 2007: 2008) entre outros.

O mesmo discurso considera a docência como atividade inerente ao trabalho do professor na medida em que a docência se refere às atividades de ensino, ou seja, ao trabalho em sala de aula. Portanto, a docência seria a base para a formação do professor, mas não a base da formação do pedagogo.

Na mesma perspectiva, argumenta-se ainda que “a docência não é marcador identitário para Pedagogia, mas, o contrário: sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa” (FRANCO et al., 2007, p. 69). Como um dos principais interlocutores desse horizonte, Libâneo (2006) argumenta:

A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, **a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência**. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (p.5, grifo nosso).

Em conflito com esse discurso identifica-se também a existência de outro discurso com o qual compactuamos e que reconhece a validade do texto das DCNs ao compreender que elas foram produzidas em um amplo e conflituoso debate, e porque incorporam alguns dos princípios

defendidos pelo movimento dos educadores para a formação de profissionais da educação (AGUIAR *et al.*, 2006; SCHEIBE 2007). Para estes, as DCNs representam um avanço histórico ao priorizar a formação do pedagogo fundada na docência, demarcando um novo tempo (BRZEZINSKI, 2006; AGUIAR *et al.* 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011; BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013). Nessa defesa destacam-se: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outros.

O significado de Pedagogia que fundamenta essa pesquisa parte da perspectiva de que ela não tem uma essência e, portanto, um conceito universal para a sua aplicação. A Pedagogia não tem conteúdo e delimitação própria que possa caracterizá-la tradicionalmente como uma ciência (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

Para Aguiar *et al.* (2006), a configuração desse discurso abarca que a docência não se restringe ao ato de ministrar aulas. Neste sentido, a docência:

[...] é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos –aportes teóricos da Pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não -escolares refletidas. Lugares onde ela se (re) produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. (AGUIAR *et al.*, 2006, p.830-831)

Isto posto, “a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, às quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.” (BRASIL, 2005)

A partir disso, compreendemos que as DCNs representam avanços no que diz respeito às discussões e valorização das minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos. Estas questões estão assim retratadas no texto das DCNs:

[...] Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. (BRASIL, 2005)

Além dos dois discursos confrontados por Beraldo e Oliveira (2010), Scheibe (2007) reconhece nas DCNs conflitos entre dois projetos de formação de professores: a defesa do curso de graduação em Pedagogia por IES públicas versus a defesa do curso normal superior por IES privadas. Em síntese, visualizamos quatro construções discursivas em relação à Pedagogia nas DCNs: a que defende o curso de Pedagogia bacharelado; a que argumenta favoravelmente à docência como base da formação, se colocando em prol do curso de Licenciatura em Pedagogia; outra que apresenta argumentos em defesa do curso de Normal Superior, com uma noção restrita de docência; e, ainda, um quarto discurso, que defende a Pedagogia Empresarial, no qual se advoga a formação do pedagogo para atuar em instituições educativas não escolares. Essa expectativa se encontra amparada especificadamente no Parecer nº 5 de 2005, ao expressar que:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, poderá constituir o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] voltado às áreas de atuação profissional priorizada pelos projetos pedagógicos 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. (BRASIL, PARECER nº 5 de 2005, grifo nosso).

A possibilidade de atuação do Pedagogo em instituições não escolares parece ir ao encontro dos anseios de IES representadas, em sua grande maioria, pela iniciativa privada, que anterior à promulgação das DCNs, habilitava para a Pedagogia Empresarial. A formação do pedagogo para atuar em empresas está relacionada ao processo de ressignificação dos discursos empresariais, que se encontram cada vez mais presentes no meio educacional. A demanda de futuros pedagogos, interessados em atuar em empresas (através do pagamento de um curso com valor inferior em relação ao curso de Administração de Empresas) e ao suposto “prestígio” profissional a ser alcançado, tem encontrado, a nosso ver, subsídios para o fortalecimento desse discurso.

Ademais, as DCNs estipularam uma nova organização curricular baseada em três núcleos: o núcleo I corresponde aos estudos básicos, fundamentos da literatura pertinentes às realidades educacionais por meio da reflexão e das ações críticas; o núcleo II refere-se ao aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizada pelo projeto pedagógico das instituições; o núcleo III compreende estudos integradores, visando o enriquecimento curricular. Compreende a participação em “Seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; Atividades práticas, Atividades de comunicação e expressão cultural”. (BRASIL, Parecer nº 5 de 2005)

Nesses pressupostos, a instituição das DCNs trouxe como desdobramentos a reelaboração do PPC do curso por parte das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse quesito, a inserção nesse debate requer ir além da discussão do contexto que gerou o texto das DCNs, ou seja, ir além da análise da promulgação e do texto de diretrizes nacionais, abordando seus desdobramentos no contexto da prática, na tradução das mesmas nos cursos de Pedagogia. A esse respeito, conforme divulgado em simpósio nacional, há em desenvolvimento pesquisas de âmbito nacional, mas constata-se a carência em se destacar os desdobramentos das DCNs em realidades específicas como a do estado de Mato Grosso. Tendo isso em vista, esta pesquisa problematiza o processo de tradução das DCNs em IES localizadas em Mato Grosso. O objetivo foi compreender esse processo de tradução, acessando os sentidos e significados nele produzidos.

Em termos teóricos, a pesquisa que ora se apresenta encontra-se orientada pela compreensão do currículo como prática de significação e da política de currículo como um discurso, este sendo entendido a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Por essa via, investigar política de currículo a partir da noção de tradução implica “[...] metaforicamente, lidar com uma ‘fotografia’, um quadro discursivo (texto/contexto de significação) delimitado por antagonismo e exclusão.” (LACLAU, 2011 apud LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400).

Sob esse aspecto, o quadro discursivo não se compõe por sentidos e significados unívocos, mas por uma multiplicidade destes, configurado pelo hibridismo que expressa, ao mesmo tempo, negação e afirmação. O entendimento de que os textos são híbridos implica em compreender a não possibilidade de uma única leitura. Por essa via, Hall (2003) afirma que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74)

Isso implica em considerar o processo da política em análise como um processo híbrido, pensado dentro da lógica cultural da tradução, em que as decisões tomadas em relação aos PCCs podem estar pautadas por significados e sentidos díspares e até conflitantes. Todavia, a configuração desse movimento político por restrições, precariedades e hibridismos, não significa que a tradução esteja isenta da hegemonia de sentidos e significados. Nessas condições, a

hegemonia é “uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (LACLAU, 2002 p. 122 apud MENDONÇA, 2007, p. 76).

As questões que orientam esta análise interpelam sobre os sentidos e significados do processo de tradução produzido nos cursos de Pedagogia, ao elaborarem seus próprios projetos de currículo a partir das DCNs. Nessa direção, entendemos que produção dos PPCs está vinculada a relações conflituosas de poder. Assim, ao selecionar os PPC, não os consideramos como produção exclusiva das IES ou apenas como contexto que apenas mobiliza sentidos associados e limitados a essas instituições, uma vez que são textos políticos significados por um discurso decorrente de articulações em torno de demandas curriculares. Portanto, pesquisar a tradução das DCNs pelos cursos Pedagogia representa um recorte para a análise que se materializa no PPC produzido.

Os desdobramentos das DCNs implicam ‘nova’ organização curricular nos cursos de Pedagogia e a escolha pelo PPC se justifica por ser este um documento que organiza pedagogicamente o funcionamento do curso e, sobretudo, registra acordos firmados nos processos de significação de um currículo.

A delimitação espaço-temporal da análise da tradução das DCNs está consubstanciada nos Projetos Pedagógicos de cursos produzidos nos anos de 2007, 2013 e 2015 pertencentes a três IES das redes pública e privada localizadas nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande MT. Dos PPCs disponibilizados, organizamos as informações de modo que nenhuma IES fosse identificada, pois a intenção é compreender as particularidades do processo de tradução das DCNs de cada curso e não estabelecer comparações entre eles, muito menos entre as IES. Na organização dos dados e exposição da análise, atribui-se aleatoriamente sigla alfabética aos cursos e numérica aos seus respectivos PPC. Sendo assim, tem-se: curso de Pedagogia A- PPC1, curso de Pedagogia B- PPC2; curso de Pedagogia C- PPC3.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE TRADUÇÃO DAS DCNS

A imersão nos sentidos e significados do processo de tradução das DCNs dos cursos de Pedagogia de MT ao elaborarem o PPC foi constituída a partir de análises que focalizaram as noções de currículo, Pedagogia e identidade profissional. Em relação a noção de currículo, o curso A registra que: [...] O currículo é construído historicamente, em um processo em que a **tradição** vai sendo constantemente **(re) inventada**, nas correlações de força, mediadas por uma luta cultural entre os diferentes grupos sociais, portanto, implica em relações de poder; [...] (PPC1, 2007, p.22, grifo nosso). Essa compreensão de currículo se aproxima do que diz Goodson (1995) ao afirmar que “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição”.

Para o referido autor: [...] O currículo escrito é um exemplo perfeito da invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, [...] é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 1995, p. 27). Consta, ainda, no PPC em análise:

O currículo vai além da grade, da lista de conteúdos ou conhecimentos [...] ele vai configurando-se a partir dos significados e sentidos construídos, cotidianamente, nas práticas escolares, em torno do conhecimento que é selecionado para o trabalho, da forma em que estes conhecimentos são trabalhados com os estudantes, dos fundamentos que justificam os conhecimentos e as formas selecionadas e dos sentidos atribuídos a esse conjunto de decisões, tais como: em termos de grupos sociais, as opções feitas favorecerão a quem? (PPC1, 2007, p.19-20, grifo do autor)

Essa noção de currículo avança ao compreender que o “Currículo não é, como muito da literatura clássica procurou nos mostrar, um conjunto de técnicas, de fazer as coisas técnicas de

definir objetivos, procedimentos, de fazer planos de ensino ou definir métodos”. (Saul, 1984, p. 40). Avança, ainda, ao se deslocar “Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (SILVA, 2011, p.75). Encontra-se no citado PPC:

O currículo se configura por várias dimensões ou contextos: aqueles relacionados ao conjunto de influências econômicas, culturais e políticas postas antes mesmo da definição do projeto curricular; aqueles que dizem respeito à produção dos textos e aos próprios textos curriculares, ou seja, ao projeto de currículo propriamente dito; e aquele que se vai constituindo no contexto das práticas pedagógicas, no cotidiano das instituições, de onde fluem e para onde confluem diferentes e divergentes interesses de poder. (PPC1, 2007, p.20)

O entendimento explicitado acima entende que o currículo é produto dos contextos de influência, da produção do texto e da prática. O contexto de influência é destacado ao entender que o currículo sofre interferências de forças econômicas, políticas e culturais no processo mesmo de sua construção. O contexto da prática é assinalado quando apreende que do cotidiano “confluem diferentes e divergentes interesses de poder” (PPC1, 2007, p. 20).

Contudo, é possível identificar também perspectivas de um currículo tradicional tecnocrático, principalmente, quando o curso, ao definir a ementa da disciplina Estágio supervisionado, enfatiza que esse [...] tem a finalidade de desenvolver **habilidades e competências** necessárias à atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos) e na gestão de processos educativos (PPC1, 2007, p.30, grifo nosso).

Para Macedo (2000), competência empreende estruturas mentais pré-existentes para a ‘aquisição de conhecimentos’. Sob o ponto de vista da teoria curricular, “a noção de competência desempenha papel semelhante àquele dos conceitos-chave dos tradicionais modelos de elaboração curricular.” (p.11).

A análise do PPC1 indica também que nele se considera discussões relacionadas aos significados de raça, etnia, educação especial, educação indígena, educação do campo e sexualidade, todos implicados em relações de poder. Isso está demonstrado ao longo de sua matriz curricular. As discussões relacionadas à raça e à etnia se mostram contempladas em disciplina obrigatória: Educação das Relações Étnico-Raciais. Isso indica possíveis articulações promovidas por grupos de pesquisa (mestrado e doutorado) militantes dessa IES, que discutem a questão étnico-racial articulada à atuação dos movimentos sociais em defesa de um currículo que reconheça as diferenças racial e étnica. A luta desses movimentos sociais se materializa na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que altera a atual LDB, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório incluir nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Os discursos em defesa das discussões relacionadas à raça e etnia só puderam ser contingencialmente hegemônicos no processo de definição das disciplinas obrigatórias por meio do seu maior poder de articulação, promovido entre outros fatores, pela atuação dos movimentos sociais em âmbito nacional e parceria com comunidades acadêmicas.

A tentativa de hegemônica o referido discurso curricular se desenvolveu por intermédio de um antagonismo “[...] a uma dada representação de currículo” (LOPES, 2010, p.23). Nesse caso, o currículo combatido é o currículo que desconsidera as relações raciais e etnicamente desiguais e injustas.

O curso explicita a necessidade de atender as especificidades da Educação do Campo, da Educação Indígena, entre outras, conforme o trecho a seguir descrito: “[...] novas demandas surgiram à mercê das Políticas Públicas Educacionais implementadas e, em boa hora, pelo

Ministério de Educação, como a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Infantil entre outras”. (PPC1, 2007, p. 14)

Contudo, o atendimento à demanda para a Educação do Campo não se materializou na matriz curricular em forma de disciplinas obrigatórias ou optativas. No tocante à questão indígena, o curso oferta no rol das disciplinas optativas o componente curricular Tópicos Especiais em Educação Indígena.

Segundo Backes e Pavan (2011), os processos de subordinação e dominação instituídos pela cultura hegemônica ao povo indígena, ao longo de sua história, fracassaram, não porque esses processos não foram suficientemente violentos e devastadores, mas porque “a capacidade de organização, resistência e resignificação dos grupos humanos possui proporções ilimitadas.” (p.11). Essa compreensão é possível na medida em que consideramos, como Hall (2003), que:

A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele. (p.339)

A demanda da Educação Especial está abarcada na ementa da disciplina obrigatória Psicologia da Educação I, na disciplina Libras e no rol das disciplinas optativas, a saber, Educação Especial.

O PPC1 traz, ainda, outras demandas na relação de disciplinas optativas em relação às discussões relacionadas à sexualidade; Educação Ambiental, tecnologia da informação e comunicação (TIC); saúde; direitos do consumidor, movimentos sociais, ética, fracasso escolar, arte, música. Ao contemplar as referidas temáticas como disciplinas optativas, configura-se que os discursos travados em sua defesa não se constituíram em demandas potentes quando da definição das disciplinas obrigatórias do curso, se fazendo ouvir contingencialmente, no momento de escolha das disciplinas optativas.

Desse modo, a noção de currículo caminha em direção às perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, principalmente considerando que o PPC1 aborda as discussões relacionadas às temáticas étnico-racial, educação especial, educação indígena, educação do campo e sexualidade, implicados em relações de poder produzidas discursivamente.

No que diz respeito ao curso B este expõe sua noção de currículo da seguinte forma: “O currículo do Curso de Pedagogia, que se apresenta neste Projeto, coloca-se como um percurso especificamente pensado para propiciar a constituição da **identidade** do Pedagogo.” (PPC2, p.7, grifo nosso).

O currículo de Pedagogia, sustentado na articulação entre a prática e a teoria, **privilegiando os processos escolares e não escolares**, tem a finalidade promover a formação do pedagogo, como sujeito e profissional da Educação capaz de inferir, intervir e cooperar metódica e teoricamente na realidade de sua inserção e atuação profissional. (PPC2, 2013, p.8)

Essa noção de currículo se mostra crítica na medida em que privilegia processos, saberes escolares e não escolares, na perspectiva de realização de um projeto emancipatório. Ao privilegiar os saberes não escolares, o currículo combate a hierarquia, a legitimação de saberes socialmente reconhecidos. Segundo Moreira e Candau (2007), ao promover somente os saberes escolares,

[...] as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos.

Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam a estrutura social (p. 25).

Além disso, o referido curso discute as temáticas raça e etnia, desigualdades de classe, gênero, educação geracional e sexualidade por meio da disciplina Cultura, Diversidade e Relações Étnico-raciais. A ementa da referida disciplina abarca a produção de identidades implicadas para além das desigualdades de classe:

Racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, misoginia, intolerância religiosa. A Escola e a reprodução das desigualdades de **classe, gênero, geracional, cultural, étnico-racial, de orientação sexual** etc. Movimentos sociais e educação. Desigualdades na sociedade e na educação brasileira e mato-grossense. Direitos Humanos: Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos LGBT; PCNs, Políticas Afirmativas [...] **Educação no campo**. Diretrizes e documentos que orientam os projetos políticos pedagógicos da escola atual. Pedagogia das Diferenças. (PPC2, 2013, p.33, grifo nosso)

No que diz respeito à diferença de gênero, Pavan (2013) argumenta que:

Incorporar na formação de professores (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero. (p.108)

Na organização curricular do curso evidencia-se, ainda, a preocupação com a formação do pedagogo para atuar no atendimento das crianças com deficiência, e isto está posto no seguinte trecho:

[...] coloca-se a necessidade do aprofundamento da formação do pedagogo, para atuação em classes que incluem diferenças acentuadas, decorrentes de **necessidades educacionais especiais apresentadas por uma parcela significativa dos estudantes** que têm garantido constitucionalmente o direito ao acesso à educação escolar. (PPC2, p. 7, grifo nosso)

No que diz respeito à Educação Especial, o curso disponibiliza duas disciplinas: LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e Pressupostos Teóricos da Educação Especial, na qual se discute “Marcos teóricos e legais da Educação Especial. Inclusão e diversidade. A importância da interdisciplinaridade na Educação Especial. A família, a escola e a sociedade: desafios, diferenças e especificidades”. (PPC2, 2013, p.44)

Esta proposta imprime sua especificidade ao tentar agregar diferentes identificações (classe, gênero, geracional, cultural, étnico-racial, de orientação sexual dentre outras). Tal posicionamento indica uma noção pós-crítica de currículo. Segundo Silva (2011), as teorias pós-críticas, por meio dos Estudos Culturais, exploram os temas: “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.” (p.17).

Em se tratando do curso C, este explicita que: “O epicentro do currículo não é apenas a aquisição de informações e seu acúmulo, mas, a aquisição de atitudes, competências e habilidades, a partir das quais o estudante possa aprender a aprender.” (PPC3, 2015, p.5-6). E prossegue:

[...] os currículos dos cursos contemplam a formação integral, na perspectiva humanística, social, **técnica**, ética e estética, a formação geral que permita variados itinerários formativos em um mesmo programa, a flexibilização, de forma **a absorver as transformações** ocorridas nas diferentes áreas do

conhecimento; inclusão gradativa de atividades complementares à formação. (PPC3, 2015, p. 6, grifo nosso).

A partir de Moreira e Silva (1997), compreendemos que a noção de currículo empreendida pelo curso demonstra um alinhamento à noção de currículo tecnocrático proposto por Bobbitt (1918) e Tyler (1949). Nessa noção a formação do pedagogo pauta-se no desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, o currículo está à serviço de uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. No que diz respeito à defesa de “competências e habilidades”, Lopes (2002) afirma que a organização curricular por competência não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que esses são submissos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas e implementadas pelos alunos. Na mesma direção, Macedo (2002) ressalta que a noção de competência como fator de redirecionamento dos documentos curriculares precisa ser compreendida como um processo híbrido, para o qual confluem diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas.

O curso C também pontua: “[...] seu diferencial formativo, nascido do **debate acadêmico e do atendimento à sociedade**, visando o **pleno diálogo entre formação e mundo do trabalho**”. (PPC3, 2015, p.6, grifo nosso). Em outro excerto do PPC, reafirma-se tal posicionamento:

Os currículos dos cursos contemplam a formação integral, na perspectiva humanística, social, técnica, ética e estética, [...] Deste modo, a interdisciplinaridade é estruturante. Marca, também, o Projeto Pedagógico de Curso o pleno **diálogo entre formação e mundo do trabalho**. (PPC3, 2015, p.6, grifo nosso)

A afirmação de que o currículo está pautado no diálogo entre a formação e o **mercado trabalho se opõe** à perspectiva em que se configura o diálogo entre a formação e o **mundo do trabalho**. Esta última remete à concepção crítica, socialmente contextualizada e vinculada à produção de conhecimentos para além do atendimento ao mercado, enquanto àquela (**formação para o mercado de trabalho**), produz conhecimentos, habilidades e competências voltadas exclusivamente para o atendimento de demandas mercadológicas. Deste modo, há no PPC3 discursos em disputas no que diz respeito às finalidades da identidade profissional da pedagogia, defendendo, ao mesmo tempo, uma formação para o mercado e para o mundo do trabalho. Neste mesmo texto está posto que uma das habilidades requeridas do pedagogo é “Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.(PPC3, 2015, p.33)

Em relação à materialização dessas habilidades, na matriz curricular encontram-se as disciplinas: educação ambiental; relações étnicas e a diversidade cultural brasileira; Teoria e prática Pedagógica na Educação Especial, e Fundamentos das Línguas de Sinais – LIBRAS e BRAILE. Portanto, as discussões “de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, [...] escolhas sexuais, entre outras” (PPC3, p. 33) não se encontram confirmadas na matriz curricular por meio de disciplinas. No que tange à identidade profissional, consta que o pedagogo deverá:

a) **Promover diálogo** entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena, ou populações afrodescendentes junto a quem atua e os **provenientes da sociedade majoritária** (PPC3, p. 12, grifo nosso)

A partir do trecho exposto inferimos que o PPC3 se aproxima do que McLaren (1997) nomeia de multiculturalismo conservador³. O multiculturalismo conservador acredita na inferioridade

³Nessa visão, o multiculturalismo é visto como um processo profundamente padronizador das sociedades, dos imaginários coletivos e das mentalidades. Suas propostas podem ser caracterizadas

cognitiva, cultural e racial dos diversos grupos raciais, na medida em que são comparados aos grupos raciais brancos, por isso, defende uma unidade nacional baseada na assimilação das práticas culturais dominantes da cultura branca. O que significa que, mesmo havendo a identificação da diversidade cultural, defende-se que é preciso “Promover diálogo” dessas diferenças com as “provenientes da sociedade majoritária.” (PPC3, 2015, p. 12). Portanto, a noção de currículo do PPC3 traduz uma noção tecnocrática de currículo, pois, recorrentemente, a linguagem utilizada no PPC indica um contexto que tem como referência o mundo empresarial. Daí conclui-se que este currículo está posto a serviço do mercado de trabalho, em esforço de desvinculá-lo de relações conflituosas de poder.

Os discursos que circulam nos três PPCs retratam noções de currículos convergentes e divergentes. O curso A caminha em direção às perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, o curso B orienta seu PPC pela noção de currículo pós-crítica e, o curso C está revestido de um discurso hegemônico de currículo tradicional e tecnocrático.

O significado de pedagogia

No que diz respeito ao significado de Pedagogia, o curso A se contrapõe ao discurso de Saviani (2007), que considera como acessórias e, portanto, como não pertencentes ao campo da Pedagogia, as temáticas: raça, etnia, diversidade sexual, dentre outras. O mesmo curso estabelece que a docência constrói sua base:

A docência é fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da Pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re) produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa [...]. (AGUIAR et al., 2006, p. 830-831). (PPC1, 2007, p.13)

O citado documento ainda reafirma: “[...] a docência aqui adotada, como princípio basilar do curso Pedagogia, tem sua perspectiva ampliada e requer, contudo, permanente dialeticidade entre a dimensão epistemológica e a profissionalizante”. (PPC1, 2007, p.22). Essa compreensão de docência ampliada parece se contradizer quando posto, em outro trecho do PPC1, que ‘além da docência’ compete ao profissional, o pedagogo, atuar ‘também’ na gestão de ambiente educativo:

Além da docência nos segmentos que a ele compete, o profissional deverá estar preparado para atuar também em outros campos educativos da sociedade contemporânea que demandem o trabalho pedagógico, em especial **na gestão de ambientes escolares, integrando a escola a outras instituições educacionais.** (PPC1, 2007, p.17, grifo nosso)

A mesma contradição ainda se faz presente em outra parte do mesmo texto: “[...] a perspectiva passou a ser a de contemplar a totalidade do trabalho educativo no tocante à docência, gestão, pesquisa, mesmo porque, tornou-se inaceitável para a escola, que um professor restrinja suas preocupações somente às atividades em sala de aula” (PPC1, 2007, p.17). Do conflito entre sentidos e significados de docência, depreendemos que estes se mostram limitados na medida em que não abarcam a gestão em ambientes escolares como sendo um dos elementos da docência, mesmo quando afirmam que o papel do professor não pode se restringir à sala de aula. Tais pressupostos sinalizam significados diferentes de Pedagogia circulando no PPC1. Portanto, a definição do que seja Pedagogia está infiltrada em discursos abertos e com possibilidades de

como “aquelas que negam a descrição multicultural, ou que, apesar de não negá-la, defendem uma cultura comum padrão.” (MACEDO, 2006, p. 334).

articulação. Daí concluímos que o significado de Pedagogia é híbrido por constituir uma formação discursiva com sentidos antagônicos.

Ainda em relação ao significado de Pedagogia, o curso B o direciona à docência em sentido alargado, ao aglutinar o magistério na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e a gestão em ambiente escolar e não escolar, conforme se apreende do trecho:

O Curso proposto prioriza a formação do Licenciado em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também oferta elementos formativos para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos e para a atuação educativa em espaços não-escolares. (PPC2, 2013, p.5)

Ao indicar essa compreensão, o curso recorreu ao próprio texto das DCNs, o contexto de influências, conforme se visualiza no trecho seguinte:

[...] o Trabalho Pedagógico se materializa no processo de planejamento execução e avaliação dos elementos curriculares indicados no artigo 8º da CP 01/2006, a saber: [...] b) práticas de **docência e gestão educacional**. (PPC2, 2013, p.76, grifo nosso).

Em relação a esse objetivo exposto, é possível problematizar o significado de Pedagogia. Nele, argumenta-se que se trata de um curso que forma profissionais para atuar no magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no EJA e em espaços escolares e não escolares. De qualquer modo, o significado amplo de Pedagogia é hegemônico por compreender a docência em seu sentido alargado ao agregar o magistério e atuação em ambiente escolar e não escolar. No curso C, o significado de Pedagogia compreende que a identidade do curso está pautada em sala de aula e que a docência diz respeito ao magistério, pois a gestão não é mencionada como um dos elementos da docência. Esse entendimento está presente em dois trechos do PPC, conforme:

Considerando a docência tanto em processos educativos escolares como não-escolares; considerando a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído nas relações sociais, étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e **Indígena**, as políticas de educação ambiental e os direitos humanos [...] (PPC3, 2015, p.10)

Em outros trechos do PPC3 essa compreensão restrita de docência é reafirmada, pois a prática docente não envolve a gestão:

Desenvolver competências e habilidades que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do pedagogo, para que possa, sem improvisação, saber enfrentar e superar certos preconceitos e **práticas docentes e de gestão educacional** que se constituem em obstáculos ao percurso escolar dos alunos, especialmente da educação infantil e do ensino fundamental; (PPC3, 2015, p.11)

Além disso, em outro intervalo do PPC3, o espaço escolar é compreendido por dois elementos distintos, sendo eles a gestão e a docência, conforme se visualiza a seguir:

Espaço Educativo Escolar: a- **Gestão Escolar:** análise dos processos e resultados que ocorrem dentro de espaços educativos formais. [...] b- **Docência:** exercício da mediação do processo ensino aprendizagem na Educação Infantil e anos iniciais, possibilitando aos acadêmicos vivências praticando proporcionando a articulação teórica e prática (PPC3, 2015, p.26, grifo do autor)

Da análise do PPC3 concluímos que o significado de Pedagogia está alicerçado na docência entendida como atuação restrita à sala de aula. Ao mesmo tempo, essa IES priorizou a formação do pedagogo para atuar na empresa. Isso se confirma ao considerarmos o número de disciplinas da matriz curricular e a carga horária destinada a esse perfil profissional. Tais sentidos não se antagonizam, configurando uma formação discursiva alicerçada pela demanda mercadológica.

No conjunto dos três PPC os discursos que circulam acerca do significado de Pedagogia, ora são hegemônicos como ocorre nos cursos B e curso C, ora configuram uma formação discursiva com sentidos antagônicos, como demonstrado no curso A.

Identidade profissional

O perfil profissional no curso A advoga que a formação está voltada para a gestão em ambiente escolar e não escolar, por isso, o curso destinou duas disciplinas obrigatórias a esta área, a saber, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas I e II. Contudo, apesar da nomenclatura sugerir se tratar da gestão para ambientes escolares e não escolares, elas referem-se, especificamente, à gestão escolar, conforme consta no trecho da ementa seguinte:

Gestão Democrática: contexto histórico, concepções e princípios norteadores. Os mecanismos viabilizadores da Gestão Democrática na instituição educativa da Educação Básica: o projeto político-pedagógico, o conselho escolar, a eleição de dirigentes escolares e o repasse financeiro (FUNDEB). (PPC1, 2007, p.50)

Diante disso, depreendemos que os discursos em defesa da formação para a gestão não escolar, não encontraram pontos articulatórios capazes de se constituir em discurso hegemônico que se desdobre, por exemplo, em disciplinas na matriz curricular do curso.

Quanto à formação para a EJA, esta aparece na proposta de formação compreendida no referido PPC: [...] defende uma política de formação [...] para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do **Ensino Fundamental, tanto na educação de crianças como também de jovens e adultos** [...] (PPC1, 2007, p.23, grifo nosso). Todavia, apesar da EJA estar posicionada como proposta de formação do curso, ela está abarcada no rol das disciplinas optativas, a saber, Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, os dados indicam que a identidade profissional condiz em parte com o objetivo do curso, no sentido de “Proporcionar aprofundamento de estudos voltados a Educação Infantil e aos anos iniciais [...]” (PPC1, p.20). Nesse horizonte, compreendemos que as formações discursivas ora estabelecidas se encontram marcadas por acordos e dissensos.

Nessa mesma formação discursiva, parece haver um acordo quando se argumenta em defesa da formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental - o que se desdobra na definição das disciplinas. Parece existir dissenso quando se argumenta em defesa da Educação Infantil, que se apresenta de forma fragilizada na definição da matriz curricular, considerando-se a pequena carga horária destinada a essa formação por meio da disciplina Pedagogia da Infância I (60h).

O acordo firmado em torno da formação do pedagogo para os anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe que a tradição, ou seja, as demandas discursivas do contexto da prática da IES, construídas ao longo do tempo na oferta dessa formação, constituiu maior viabilidade de articulação, o que, por sua vez, possibilitou a hegemonia de um discurso na produção do PPC1. Isso leva a considerar ainda, que essa tradição configura o movimento do ciclo da política, considerando-se seus três contextos: o de influência (a força da tradição), o da prática (a mobilização para a elaboração curricular) e o do texto (os acordos firmados no próprio PPC).

No tocante à identidade profissional atribuída pelo curso A, consideramos que há um acordo - um discurso hegemônico em defesa da formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode justificar-se pela tradição (contexto da prática) dessa IES na oferta desse perfil

profissional. Há também discursos em disputa em torno da formação para a Educação Infantil e para a gestão escolar.

A identidade profissional no curso B apreende que para a formação na Educação Infantil estão destinadas 12 disciplinas teóricas e práticas, totalizando 840h e, para a atuação no Ensino Fundamental, são ofertadas 18 disciplinas, com um total de 1.140h. Com vistas à formação para atuar na EJA, são ofertadas duas disciplinas. Para a formação na gestão escolar e não escolar, o curso oferta apenas duas disciplinas, totalizando 120h.

No que diz respeito à formação para a atuação do pedagogo em espaços não escolares, o perfil do egresso advoga que o pedagogo deverá “a) 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”. (PPC2, 2013, p. 5, grifo nosso)

Portanto, a identidade profissional do curso B está direcionada para a Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental sem, contudo, desconsiderar os elementos formativos para a gestão escolar e não escolar.

No curso de Pedagogia C as habilitações foram extintas e reunidas em uma só proposta, contendo a formação para o magistério na Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão em espaços não escolares, com a denominada ‘Pedagogia empresarial’. A partir de então, o objetivo geral desse curso é:

Formar educadores para exercer funções de magistério na educação infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio (modalidade normal); nos cursos de ensino médio (educação profissional); na área de gestão de sistemas, de serviços e apoio escolar; e em outras áreas educativas não-escolares [...]. (PPC3, 2015, p.11)

Do objetivo exposto é possível assinalar que contempla uma ampla formação: para o magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio (modalidade normal e educação profissional), na gestão ‘e em outras áreas educativas’, não sendo explicado ao longo do PPC quais seriam essas áreas. Segundo consta no PPC3:

Os componentes curriculares distribuem-se pelos eixos de forma a permitir o domínio dos fundamentos da educação, dos conteúdos e metodologias das ciências que compõem o currículo da **educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**, da **gestão** e funcionamento das organizações na diversificação e amplitude dos espaços de atuação do profissional da educação. (PPC3, 2015, p.13, grifo nosso)

O eixo 2 do PPC3, “Educação e gestão em espaços formais e não formais de ensino numa perspectiva inclusiva”, é composto por três semestres e integraliza 1.320 horas, sendo 990 horas de atividades formativas científico culturais; 90 horas de projetos integradores; 40 horas de atividades complementares; e 200 horas de Estágio Supervisionado.

Esse eixo “busca a aquisição de competências referentes à gestão dos processos educativos”, e “[...] **Trata da capacitação** para o exercício profissional através do aprofundamento dos princípios epistemológicos e metodológicos tanto das **ciências da educação**, como da **ciência da administração**”. (PPC3, 2015, p. 13, grifo nosso). No eixo 2, os termos “capacitação” e “ciência da administração” remete à educação instrumental, destinada à preparação do pedagogo para empresa. Essa perspectiva está atrelada à compreensão de um currículo instrumental, acrítico e desvinculado da luta pela superação das relações desiguais de poder. Segundo Silva (2011) essa proposta se assemelha ao currículo tecnocrático proposto por Bobbitt (1918), onde “as finalidades

da educação estão dadas pelas exigências profissionais [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (p.24).

O Eixo 3 do PPC em análise, “Educação e avanço do conhecimento e da tecnologia voltadas à atuação profissional”, é composto por dois semestres e integraliza 780h, sendo 660h de atividades de estudos científicos e dos fundamentos básicos da educação, 200 horas de atividades complementares e 100h de Estágio Supervisionado. Nessa direção, na formação para a Educação Infantil estão contempladas sete disciplinas, totalizando 460h. A formação para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreende sete disciplinas, totalizando 300h. Para a gestão em ambiente escolar, o curso apresenta uma única disciplina: Gestão Educacional: Direção e coordenação pedagógica (30h). Isso sugere que o curso não se propõe a formar o pedagogo para a gestão escolar. Em contrapartida, a formação para a gestão em ambiente não escolar compõe-se de oito disciplinas, totalizando 430h.

Para justificar a formação do pedagogo na empresa, o curso apoiou-se nas próprias DCNs, na medida em que esta contempla que o núcleo II:

[...] de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, [...] oportunizará, entre outras possibilidades [...] a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, **empresariais** e outras; [...]” (BRASIL, p. 11, 2005)

O curso também oferta disciplinas formativas para o ensino fundamental. No entanto, a identidade profissional do curso direciona-se, de modo hegemônico, para a Educação Infantil e para a gestão não escolar, a chamada Pedagogia empresarial.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise de cada curso de Pedagogia indica contingencialmente, em seus vários aspectos, a existência de tensões políticas configuradas nas traduções das DCNs, ou seja, as DCNs não produziram nos cursos de Pedagogia o mesmo efeito, na medida em que discursos foram hibridizados. O que se observa do processo de tradução das DCNs pelos cursos de Pedagogia de MT é que os dissensos observados nos PCCs demonstram a instabilidade de sentidos, o que enfatiza o caráter híbrido desse documento.

A partir desse processo de tradução, os sentidos e significados estabilizados em cada curso/instituição são implicados em desestabilizações com efeitos híbridos na medida em que mantêm marcas tanto da identidade originária quanto incorporam a identidade proposta pelas DCNs. O que faz reverberar o caráter relacional da produção de identidade profissional nos cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, durante o processo de tradução das DCNs, os cursos de Pedagogia têm, diante de si, uma ‘nova’ cultura, uma ‘nova’ identidade que precisa dialogar com a sua identidade originária. No percurso da tradução, os cursos não abandonam completamente sua identidade originária e nem ‘absorvem’ completamente a nova identidade proposta.

A particularidade da configuração de cada curso quanto ao significado de pedagogia, de currículo, de identidade profissional, entre outras diferenças, sugerem que as instituições traduziam as DCNs cumprindo contingencialmente suas exigências, ao mesmo tempo em que, precariamente, resignificavam sua identidade. Isso indica que identidades plurais foram hibridizadas para compor o PPC de cada curso. Por essa via, compreendemos que a construção de políticas para a formação de professores e, em especial, do Pedagogo, requer o reconhecimento de sua condição precária e contingente, pois só a partir desse entendimento vislumbra-se a possibilidade de uma formação com possibilidades de materializar um projeto de formação de professores que implique diferença como uma questão ontológica do social.

A tradução das DCNs pelos cursos reflete a construção da identidade profissional num movimento que é agonístico, na medida em que nunca se completa, pois, sua característica é a indecidibilidade, ou seja, a sempre impossibilidade de acessar o “real” significado das DCNs, da identidade profissional e da tradução.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S; BRZEZINSKI I.; FREITAS, L. H.; SILVA, P. S. M. PINO, R. I. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial. p. 819-842, p. 818-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>> Acessado em: 10 out. 2015.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Campinas, SP, abril, 1998.

_____. *Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE*. Campinas-SP, 1998.

_____. *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação*. Documento conjunto das entidades. Brasília: UnB, 2005. Anais.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para formação de educadores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 108-119, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/backes-pavan.pdf>> Acessado em: 25 jun. 2015.

BALL, S. J; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Org.). *Reforming education e changing school: case studies in policy sociology*. Londres / Nova York: Routledge.1992. p. 6-23.

BERALDO, T.; OLIVEIRA, V. O. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. *Revista Teias*. Rio de Janeiro RJ. v. 11 n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

_____. Parecer CNE/CP nº. 133/2001. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2002.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 11ago. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acessado em: 10 ago. 2015.

BRZEZINSKI I. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p.819-842, out. 2006a (Especial).

DOURADO, F. L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAAE*, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

FRANCO, M. A. S. et al.. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 7º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LACLAU, E. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. 128 p.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101> Acessado em: 07 mar. 2015.

_____. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?* 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>> Acesso em: 03 fev. 2015.

LOPES, R. C. A. *Discurso e representação na política de um currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)*. Projeto de pesquisa de 2010. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/discurso_e_13.pdf> Acessado em 15jan. 2015.

LOPES, R. C. A.; CUNHA, R. V. E.; COSTA, C; H. HUGO. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set/dez.2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>>. Acessado em: 10 ago.2014.

MACEDO, E. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, pp.7-29, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/29/31>. Acessado em: 10/10/2015.

MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-17.

MCLAREN, P. *A Vida nas Escolas*. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 3, 249-258, set./dez., 2007.

_____. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T.. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M.. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MAZZOTTI, T. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. 1996.

OLIVEIRA, O. V.de. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, jan.-abr. 2008.

Ronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. *Educ. Soc.*, n. 97, v. 27, p.1361-1363, set./dez. 2006.

PAVAN, R. Currículo a construção das identidades de gênero e a formação de professores. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 2 (2013). Disponível em:<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3824/2620>.> Acessado em: 10 out. 2015.

PIMENTA, S. G.. (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SANTIAGO, A.R. F. Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 141-173.

SAUL, A. M. Considerações a respeito do conceito de currículo. *Anais 1984: Seminário Tendências e prioridades de currículo na realidade brasileira*. São Paulo: EDUC, 1985.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº. 130, jan./abr., p. 99-134, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acessado em 20/08/2014.

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>.> Acessado em: 10 jan. 2015.

_____. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>.> Acessado em: 10 nov. 2015.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 69, p.80-108, dez. 1999.

SCHEIBE, L; DURLI, Z. Curso De Pedagogia No Brasil: Olhando o compreendendo o presente. *Revista Espaço em Foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>.> Acessado em: 3 mar. 2015.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3º ed. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2011.

Recebido em: 30/07/2017

Aceito em: 10/08/2017

Publicado em: 31/08/2017