
CURRÍCULO E FORMAÇÃO

DE PROFESSORES NO CURSO

DE PEDAGOGIA

Sandra Valéria Limonta*

Resumo: o artigo aqui apresentado busca compreender o currículo do curso de Pedagogia em suas relações com as políticas para a formação de professores no Brasil. Com base na contextualização do Ensino Superior e do curso de Pedagogia, a universidade é indicada como o lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. São também analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que revelam a docência como núcleo do processo de formação.

Palavras-chave: curso de Pedagogia, formação de professores, currículo

Entre as principais características do Ensino Superior brasileiro, na atualidade se destacam a expansão, a diversificação e a privatização, movimentos que acabaram por configurar um modelo de Ensino Superior composto por uma superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional). Em algumas das maiores universidades, há nuances do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), resultando numa educação superior “pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva”, conforme Sguissardi (2005, 2008).

Tal modelo é resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas nas últimas décadas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários dos professores universitários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento.

A análise da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia parte deste pressuposto, que norteia também a compreensão das políticas de formação de professores que se constituíram na dinâmica das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção e que irão repercutir nos processos de formação para o trabalho.

Tal formação, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, será substituída pela idéia de construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer, que supostamente permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

A dinâmica das relações entre trabalho e educação, com especial ênfase para a questão da formação de professores, aparece nas mudanças que têm ocorrido nos currículos dos cursos de Licenciatura, que evidenciam novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista. Trata-se de uma espécie de retorno histórico ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais do que operacionais (KUENZER, 1999).

Assiste-se a uma reforma dos cursos de Licenciatura vinculada às amplas reformas educacionais em curso, que trazem para o trabalho do professor novas características do trabalho em geral. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de “neotecnicismo” (CAMPOS, 2002; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2007; FREITAS, 1996; KUENZER, 2007).

Uma análise da formação de professores no momento atual implica conhecer as condições de produção do que entendemos ser o discurso hegemônico das políticas de formação de professores: a profissionalização docente é entendida como a principal estratégia para o enfrentamento dos dilemas da atualidade, mais precisamente o dilema da produção para o desenvolvimento econômico. “O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um ‘tipo novo’ de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social” (CAMPOS, 2002, p. 59).

Muitos autores têm tratado da questão da subordinação das reformas educacionais aos princípios ditados pelos organismos internacionais para a (re)estruturação e regulação da educação. De maneira geral, a produção científica sobre o assunto tem enfatizado que tais or-

ganismos têm procurado constituir as bases da reestruturação produtiva necessárias à reorganização do capitalismo no atual momento histórico a partir dos processos de escolarização formal. Tal reestruturação produtiva, por sua vez, obedeceria à lógica e às necessidades nebulosas do ente mercado (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2007).

Segundo Kuenzer (1999), a qualificação para o trabalho passa pela idéia de formação geral que possibilite capacidades de acesso, escolha e compreensão de informações, o que exige um tempo de escolarização maior e diferenciado, visando mais o aprendizado de habilidades cognitivas do que de conhecimentos já constituídos nas diversas ciências.

Ganham fôlego as combalidas teses educacionais da década de 1970, acrescentando a essas novos e contraditórios elementos: o avanço da tecnologia, a sociedade do conhecimento e da informação, o aprender a aprender, a formação excessivamente teórica dos professores e sua incompetência para lidar com os problemas reais da escola. Consolida-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitam resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas.

A formação em nível superior é associada à idéia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos. A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

É importante esclarecer alguns conceitos presentes nas políticas de formação de professores que convergem para a formação deste *ethos* pragmático que nelas se observa. Neste sentido, dois conceitos se destacam: a competência como núcleo da formação e a simetria invertida. O conceito de simetria invertida é apresentado e explicitado no Parecer CNE/CP n. 09, de 08 de maio de 2001: “A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida.

Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (PARECER CNE/CP n. 09/2001, p. 30).

Esse viés será mantido nas resoluções que se seguiram ao Parecer CNE/CP n. 09/2001: A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica cursos de graduação em nível superior (licenciaturas) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Tais documentos expressam a idéia de que a grande tarefa do curso de formação é levar o professor/futuro professor da Educação Básica a dominar os conteúdos específicos de suas ciências e a repassá-los com competência aos alunos, garantindo que estes “aprendam a aprender”. Associada à idéia de simetria invertida, a concepção de competência que subjaz às diretrizes é a competência técnica, desvinculada das dimensões científica, estética e política, dimensões que, aliadas à dimensão técnica, dão sentido e coerência à idéia de competência (RIOS, 1997).

Uma análise cuidadosa da concepção de competência das diretrizes leva ao entendimento desta como uma concepção de saber fazer aquilo que é próprio das situações e experiências vividas em sala de aula. A competência é entendida como uma forma de atuação, daí a facilidade com que foi assumido tal discurso: o professor competente é aquele capaz de encontrar uma solução rápida para cada problema imediato da sala de aula. Não se coloca a necessidade do conhecimento da educação brasileira como um todo, sua constituição histórica, seus problemas crônicos, as políticas educacionais, sua função social. A formação fica circunscrita ao universo do ensino e da aprendizagem e aí se corre o risco, como não há uma construção de sentidos mais amplos, de que esta prática seja mecânica e alienada.

Não se pode negar que a concepção de formação na/para a prática é que tem dado vida, cor e forma aos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Licenciatura. Entretanto, esse grande salto do modelo de formação do professor especialista, que pode ser sintetizado como o modelo da racionalidade técnica da década de 1970 (duramente criticado durante a década de 1980) para o modelo de formação do professor como prático competente, sintetizado como o modelo da racionalida-

de prática (PEREIRA, 1999), foi dado sem que questões históricas e fundamentais fossem sequer mencionadas: plano de carreira, salário e condições de trabalho dos professores nas escolas.

As mudanças sociais, políticas e econômicas que configuraram o atual modelo de educação superior vêm redimensionando a formação de professores e estão repercutindo direta e concretamente na concepção curricular tradicional do Ensino Superior: os currículos que aí estão são incapazes de constituir nos graduandos todas as competências necessárias para o enfrentamento do mundo do trabalho. A resposta à pergunta “O que deve conter um currículo de um curso de formação de professores?” precisa considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo, responder aos desafios históricos e emergentes e da Educação Básica brasileira e ao mesmo tempo constituir-se em elemento de resistência às concepções de formação aligeiradas e pragmáticas que têm sido impostas.

A perspectiva de currículo como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando direcionando-o às exigências de uma sociedade organizada pelo ritmo do trabalho fabril, tem suas raízes na visão positivista de Ciência. Tal perspectiva tem sido firmemente questionada pelos estudiosos do currículo da escolarização básica há pelo menos duas décadas (COSTA, 2003; GARCIA; MOREIRA, 2003; MACEDO; LOPES, 2006; SILVA, 2000). No entanto, tal concepção se mantém praticamente inalterada no que se refere à concepção de currículo e ao planejamento curricular no Ensino Superior.

No nível superior, a concepção positivista do conhecimento e de sua produção é a que fundamentalmente preside as concepções e práticas educativas, delineando, conseqüentemente, os currículos. Exemplo claro dessa condição é a forma linear como se organiza o conhecimento acadêmico. “Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento numa acepção positivista: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante” (CUNHA, 2003, p. 68).

O desvelamento crítico desta concepção de currículo trouxe consigo um problema epistemológico ainda maior: o quê, então, caberia à escola ensinar? As teorias críticas de educação e de currículo levantaram uma problemática que tem se desdobrado nos estudos sobre teoria e planejamento curricular: delimitar o que compreende um currículo, ou seja, inferir quais são os conhecimentos e atividades que a escola

deve proporcionar aos educandos para cumprir com seu papel social (APPLE, 1989, 2003, 2005 e 2006; PACHECO, 2001, 2003 e 2005).

O processo de formação de professores é, de certo modo, um processo curricular – a formação será constituída por meio do projeto pedagógico do curso, cujo eixo norteador é o currículo. A esse conjunto planejado de concepções, conhecimentos, saberes empíricos e experiências, denomina-se, na teoria curricular, currículo prescrito, que os cursos de graduação, ao longo do período formativo, irão concretizar em currículo em ação.

A formação de professores que transformará radicalmente a Educação Básica pública se viabiliza por meio de um currículo que seja um projeto pensado na contraposição ao modelo dominante, baseado na concepção de formação do professor na/para a prática com bases pragmatistas e neotecnistas. No nosso entendimento, tal contraposição se encontra na proposta de formação de professores que tem sido apresentada e defendida desde o início dos anos 1980, quando nasce, na I Conferência Brasileira de Educação, o Comitê Nacional Pró Formação do Educador (CONARCFE), posteriormente transformado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A Anfope tem historicamente defendido como princípios básicos para a formação do professor: a docência como base da identidade do profissional da educação; a busca da superação da desvinculação entre teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador; a existência de uma Base Comum Nacional aos cursos com uma concepção básica de formação do educador; o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa; a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa (ANFOPE, 2001).

Reafirmamos, neste artigo, a concepção sócio-histórica de educador e de formação defendida há mais de vinte anos pela Anfope, que guarda, além da fina sintonia com a realidade atual, o frescor da utopia pela qual vale a pena continuar lutando.

Um amplo movimento desencadeado pelas universidades federais, defendendo a formação do professor para as etapas iniciais do processo de escolarização em nível superior, no curso de Pedagogia, foi duramente cerceado pela política de formação implementada a partir da LDB n. 9.394/1996, que por meio de diversos dispositivos legais tentou promover esta formação em outra instância e em outro curso, no Curso Normal Superior a ser realizado nos Institutos Superiores de Educação.

Consideramos o intenso percurso político e intelectual, desde a LDB 9.394/1996 até os dias atuais, sobre a questão da identidade do curso de Pedagogia e a definição das diretrizes curriculares para este curso um dos mais importantes movimentos de resistência à política de viés economicista e mercadológico do Ensino Superior, bem como à concepção de formação de professores em bases pragmatistas e neotecnistas, ainda que este movimento tenha apresentado divergências epistemológicas internas.

Após as várias versões (22 no todo) foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005, posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006, que retifica o artigo 14. Com a nova redação, o reexame do Parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e encaminhado ao ministro da Educação que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 04 de abril de 2006, tendo estas sido publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

A resolução define que o curso de Pedagogia formará o docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o docente das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério em Nível Médio e em cursos de Educação Profissional, bem como o profissional da área de serviços e apoio escolar e de quaisquer outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

Para Saviani (2008), a concepção de curso e de formação do pedagogo consubstanciada na Resolução CNE/CP n. 1/2006 não é unânime e nem representa a posição de todos os educadores brasileiros. Há um grupo de eminentes pesquisadores da área da educação no Brasil, dentre os quais se destacam Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco, que em 20 de setembro de 2005 divulgou o “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). Saviani alerta ainda que as várias imprecisões teóricas que Libâneo (2006) identifica no texto das diretrizes devem ser analisadas cuidadosamente.

Em que pesem os argumentos sobre a questão da especificidade da Pedagogia enquanto Ciência e do importantíssimo papel dos especialistas em educação no interior das escolas levantados pelo Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005), acreditamos que em sua estrutura as DCNP/2006 não deixam de contemplar também estas duas dimensões

quando adota uma concepção de docência que ultrapassa o âmbito da sala de aula. O sentido da docência, no curso de Pedagogia, não se circunscreve ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, seu significado remete à idéia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares.

A partir dessa concepção de docência, no curso de Pedagogia pode se dar a formação do professor, do gestor e do pesquisador. A confluência destas três atividades no processo formativo podem, finalmente, contribuir para a definição da identidade do curso e assim, sinalizar o caminho da profissionalização. Além disso, ao dimensionar estas três esferas do conhecimento na tarefa pedagógica, tem-se finalmente o delineamento concreto daquilo que se constitui o campo de conhecimento pedagógico que, afinal (a falta de delineamento do campo de conhecimento) sempre foi alvo de crítica ao curso de Pedagogia. No entanto, há que se tomar cuidado para que esta concepção de docência não seja deturpada no campo das relações entre capital e trabalho, onde quase sempre os conceitos são indevidamente apropriados e distorcidos para gerar ainda mais exploração do trabalhador.

No momento atual, como vimos, há diferentes concepções de formação de professores que tomam como temas fundamentais os conhecimentos, saberes, competências e experiências; a constituição da identidade profissional e da profissionalização; a articulação entre teoria e prática; a reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de se formar na e para a pesquisa. Daí a necessidade de discutir o currículo, pois nele todas estas dimensões formativas se articulam, ao mesmo tempo em que se tem uma realidade composta pelas difíceis condições de trabalho da maioria do professorado brasileiro: más condições de trabalho, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e pressão pela busca individual da formação continuada, entre outras questões.

Duras críticas têm sido feitas ao currículo disciplinar e muitas experiências educativas foram engendradas na tentativa de superá-lo: desde a recuperação das metodologias de ensino de base escolanovista, como as situações-problema, os temas geradores e o ensino por projetos até as mais recentes propostas pedagógicas apresentadas pelas teorias ditas pós-estruturalistas ou pós-modernas, com base na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade do conhecimento.

Em comum tais propostas pedagógicas apontam as limitações do currículo por disciplinas, por sua formalidade e por não atender determinadas necessidades educativas próprias deste momento histórico

e social, como a não permissão para a curiosidade e a crítica ou sua sustentação numa organização do trabalho pedagógico burocrática e inflexível, que fatalmente conduz a uma tecnicização do trabalho docente. Além disso, não valorizam as experiências e conhecimentos prévios dos educandos, muito menos seus interesses; não estabelecem relações entre o conhecimento e a realidade social; inibe as relações pessoais e subestima as capacidades intelectuais de alunos e professores. “Há sempre quem declare ironicamente que a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos” (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

De acordo com Gallo (2001), o esgotamento do currículo por disciplinas é parte de uma revolução epistemológica maior da própria ciência, pois ainda que extremamente avançada, esta tem se mostrado incapaz de responder a históricos problemas sociais e ambientais da humanidade. Apesar de não se tratar de um modelo recente de organização do conhecimento, ao final do século XX muitos cientistas passaram a explorar as fronteiras entre as ciências, originando o movimento da interdisciplinaridade, uma tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com a superespecialização do conhecimento científico gerada em apenas um século.

Santomé (1998, p. 63), faz uma crítica das possibilidades limitadas do currículo interdisciplinar no contexto educativo do Ensino Superior: “[...] a reorganização de algumas disciplinas já consagradas deu origem à interdisciplinas, como a biofísica, a geoquímica, a medicina legal... A interdisciplina de hoje é a disciplina de amanhã”.

O autor propõe a concepção de currículo integrado como uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e o mundo do trabalho, levantando a possibilidade do estabelecimento de um pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas, sobre os conteúdos e o papel social das ciências.

Davini (1993, 1998) busca no trabalho como princípio educativo, como proposto por Gramsci (1995), as bases do currículo integrado, apontando-o como o mais apropriado para atender à necessidade de integrar ensino, trabalho e ciência na formação de nível médio e superior, salientando que o conceito de integração que define este modelo curricular não significa aproximação espacial entre a instituição formativa e o campo de trabalho, assim como também não pode ser confundido com capacitação em serviço.

O currículo integrado, para Pacheco (2000 e 2005) e Ramos (2003), não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Nesse sentido, a idéia de integração curricular tem como concepção de educação a perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores desta formação a ciência e a cultura. Para os autores, as mudanças nos processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças produtivas que podem ser tomados como ponto de partida para o processo formativo, que objetiva principalmente uma compreensão mais elaborada da realidade.

Uma das perspectivas que o currículo integrado traz para o campo da formação de professores é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das interrelações que estes mantêm entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

Ramos (2003) aponta um elenco de possibilidades que o currículo integrado, nesta concepção, permite para a formação: uma efetiva integração entre ensino e a prática profissional; a real integração entre teoria e prática; um avanço na construção de teorias a partir da relação teoria e prática; a integração instituição formadora-trabalho-comunidade; a integração professor-aluno na busca do conhecimento; a relação entre a formação, o contexto social e político mais amplo e o contexto social e político local.

Pacheco (2000) identifica quatro orientações curriculares básicas para a formação de professores, que no meu entendimento, dimensionam a idéia de um currículo integrado: uma orientação socializadora voltada para a conscientização de si e dos outros, em que os futuros professores são considerados capazes de decisão e crítica; uma orientação flexível, baseada numa concepção de currículo aberto, capaz de responder às necessidades concretas da formação; uma orientação dialética da teoria e da prática; uma orientação técnica voltada para o conhecimento e o trabalho no contexto escolar em relação com a instituição formadora, em contraposição à idéia da formação do professor eficaz.

O pedagogo tem sobre si a exigência da produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção do educando no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura. É urgente pensar e planejar o currículo possível para tal formação.

A configuração dessa formação se dará na reflexão crítica sobre as necessidades educacionais concretas da sociedade contemporânea e o profissional da educação que se faz necessário, o resgate do papel histórico e social do conhecimento e do profissional da educação, o rigor científico na transmissão dos conhecimentos específicos necessários à habilitação do profissional da educação e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Neste sentido, a formação pela pesquisa é atitude intelectual que se constrói no processo de formação, atitude de indagação, investigação e intervenção diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca. A pesquisa a que me refiro deve ser entendida como capacidade de elaboração própria, um diálogo inteligente com a realidade, atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação (DEMO, 2003).

Ancorado em tais referenciais, pode-se pensar a pesquisa como princípio formativo, inserida nos cursos de formação de professores. A pesquisa, nestas bases, pode realmente contribuir para a formação de professores capazes de intervir com qualidade e autonomia na realidade cotidiana do trabalho docente. Tal integração entre formação, pesquisa e trabalho materializada no currículo parece aproximar-se do que Gramsci (1995) denomina de emancipação humana, resultado de um processo intelectual, político, histórico e social em que o homem conhece a si mesmo no exercício de ator consciente e produtor de sua história.

Referências

ANFOPE. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001.

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M. W. *Educando à direita*. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. W. *Para além da lógica do mercado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.
- BRASIL. Parecer do *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno* n. 09, de 08 de maio de 2001. Apreciação da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura.
- CAMPOS, R. de F. A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990. Desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no Ensino Superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.
- DAVINI, M. C. O currículo integrado. Texto elaborado para capacitação pedagógica do Programa de Formação do Pessoal de Nível Médio em Saúde. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>. Acesso em: 2011.
- DAVINI, M. C. La formación docente en cuestion. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10 ed. São Paulo : Cortez, 2003.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 37, p. 63-97, abr. 2007.
- FREITAS, H. C. L. Trabalho, relação teoria-prática e o curso de Pedagogia. In: BREZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.
- GALLO, S. O estatuto do sujeito em certas filosofias do Século Vinte. *Comunicações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep*, Piracicaba, n. 2, p. 197-203, 2001.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade*.

Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI. *A concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. Conferência de abertura do IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. In: IV COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. *Actas...*, Braga, Universidade do Minho, 2000.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e prática*. 2. ed. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, Número Especial, p. 109-125, dez. 1999.

RAMOS, M. N. Currículo integrado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. n. 2, p. 77-81, 2003. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 2010.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p.991-1022, set./dez. 2008.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T. da. *Teorias de currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto, 2000.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Abstract: the article presented seeks to understand the Pedagogy curriculum in its relations with the teacher training policies in Brazil. From the context of higher education and the Pedagogy, the university is understood as the place of production and critic of culture and knowledge, as well a privileged point for the teacher education. Are also analyzed the National Curriculum Guide for the Pedagogy course that indicate the teaching as central on the formation process.

Key words: *pedagogy, teacher formation, curriculum.*

* Doutora e mestre em Educação. Pedagoga, professora adjunta na Faculdade de Educação da UFG.
E-mail: sandralimonta@gmail.com