

PROBLEMATIZANDO O SIGNIFICADO DE REFORMA NOS TEXTOS DE UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO

Ozerina Victor de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso/CAPES/FAPEMAT
Cuiabá, Brasil

Resumo

Este estudo focaliza os significados de reforma dos textos que dão corpo à política de currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, empreendida na passagem do século XX para o século XXI, no Brasil. Tem como pressuposto que os textos que compõem uma política de currículo configuram práticas de reformas e que para entendê-las precisa-se compreender seus significados. As reformas definem padrões de regulamentação institucional e epistemológico, por isso, a preocupação não é com os textos em si, mas com suas condições históricas. Do estudo conclui-se: há significados de reforma subjacentes aos textos; eles ora divergem, ora convergem; e neles predominam disputas no campo científico sobre o significado de currículo e de pedagogia, enfraquecendo a centralização desta política na formação de professores.

Palavras-chave: Reforma, Pedagogia e Política de Currículo.

Abstract

This paper focuses on the reform meanings of texts that substantiate the curriculum policy of the course of Licentiate in Pedagogy, implemented at the turn of the 20th to the 21st century in Brazil. It presupposes that the texts that form a curriculum policy configure reform practices and that to understand them their meanings must be understood. The reforms define standards of institutional and epistemological regulation, and for that reason the preoccupation is not with the texts themselves, but with their historical conditions. It is concluded from the study that: there are reform meanings underlying the texts; sometimes they diverge, sometimes they converge; and disputes predominate in them in the scientific field about the meaning of curriculum and of pedagogy, weakening the centralization of this policy in teacher training.

Keywords: Reform, Pedagogy, Curriculum policy

Nos dias atuais, várias instâncias sociais e institucionais demandam posicionamentos sobre os processos de escolarização: os movimentos sociais, sob diferentes identidades, defendem políticas inclusivas; os sistemas produtivos requerem uma formação para o trabalhador que seja compatível com seu modo de produção; a população de um modo geral se mostra insatisfeita com os resultados dos processos de escolarização; instâncias estatais, em diversos âmbitos, afirmam priorizar a educação em resposta às distintas reivindicações; e os educadores se (des)mobilizam frente à tamanha demanda. Muitas são as divergências, mas algo em comum aparece no discurso de todos e de cada um: a necessidade de reformas nos currículos. Como observa Lopes (2002, p. 94) ao citar Jallade (2000), independente do posicionamento político, todos colocam o currículo no centro destas reformas: *“o currículo é o núcleo de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no centro”*. Para todos os níveis de escolarização fazem-se reformas curriculares e não atingindo o almejado, propõem-se outras reformas. Pode-se dizer então que, nos últimos tempos, reforma e mais especificamente reforma curricular, como bem observa Candau (1999), tornou-se uma das “palavras de ordem” no campo da educação.

Nesse sentido, o campo do currículo tem tomado a reforma como objeto de estudo, porém, se o uso do termo é de domínio comum, o é indiscriminadamente, pois, pouco se discute seu significado.

Neste estudo, tem-se como pressuposto que a compreensão do que vem a ser reforma pode estruturar percepções e organizar práticas de pesquisa em política de currículo. Por isso, compreende-se que, para se empreender pesquisas sobre as práticas contemporâneas de reforma nessas políticas, necessita-se expor com clareza o significado de reforma com o qual operam os pesquisadores e que, por conseguinte, orientam as pesquisas no campo de currículo.

Procedendo à delimitação do objeto de estudo, outro pressuposto da pesquisa em que se insere este texto é de que existe uma estreita conexão entre as reformas do currículo em seus diferentes níveis e modalidades e a reforma na política de formação de professores. Assim, estas reformas se apresentam como um espaço profícuo para pesquisas que objetivam compreender as diferentes reformas em suas especificidades e suas implicações nas reformas educacionais como um todo.

Diante da amplitude das reformas na política de formação dos professores e pelo fato deste estudo ocorrer no interior de um grupo de pesquisa que investiga as práticas de reforma nas políticas de currículo contemporâneas e na formação docente, focaliza-se a reforma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, empreendida nacionalmente na passagem do século XX para o XXI.

Em termos metodológicos, o estudo se sustenta na compreensão do movimento cíclico das políticas de currículo, configurado por um conjunto de textos e contextos (BALL, 1997). Nessa perspectiva, os diferentes textos que compõem uma política de currículo são entendidos como práticas de reforma, uma vez que, como observa Lopes (2002), nos processos de recontextualização, eles são constantemente ressignificados pelos diferentes protagonistas da reforma. Entre o conjunto de textos, consideram-se aqueles que,

especificamente, tratam de uma reforma no currículo de um curso de Pedagogia. Sendo assim, elegemos como objeto de estudo os significados de reforma presentes nos textos que discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia².

Acredita-se que a problematização do significado de reforma ajude a definir prioridades e posições para os seus protagonistas, podendo contribuir com estudos que analisam e com as próprias práticas contemporâneas de reforma. Nessa perspectiva, indagamos: o que significa reforma? Qual(is) significado(s) de reforma encontram-se presente(s) nos textos? Que mecanismos de poder eles trazem/produzem? O que se repete e qual a ruptura estabelecida com o(s) significado(s) tradicionalmente existente(s)?

As reformas definem padrões de regulamentação institucional, epistemológico, político e cultural, por isso, a preocupação não é com os textos em si, mas com o sentido dado à reforma e com as relações de poder nele implicado. Portanto, definir o significado de reforma não é “apenas” um exercício conceitual, mas fundamentalmente político.

Reforma: um significado bussolar

Ao elaborar um significado de reforma, o propósito não é buscar nem assumir como ponto de partida uma definição essencial, mas tomar posição frente a um significado que oriente pesquisas em reforma de currículo. Na elaboração dessa posição consideram-se as contribuições de Jorge (1996), Popkewitz (1997), Candau (1998) e Goodson (1999).

Ao marcar a diferença conceitual entre reforma e inovação, Jorge (1996, p.32-33) desencadeia seu raciocínio expondo o posicionamento de outros autores em relação ao assunto:

“Gonzalez e Escudero se referem à reforma educativa como mudanças em larga escala que afetam a política educativa, os objetivos, as estratégias e as prioridades de todo um sistema educativo. Sack a define como uma maneira especial de mudança, que implica estratégias para a transformação de determinados aspectos do sistema educativo de um país. Yoloye entende as reformas educativas como políticas de programas direcionadas à introdução de uma nova direção em um ou vários aspectos do sistema educativo”.

A partir dessas definições, é possível visualizar a configuração de um reforma pela definição de objetivos, estratégias e prioridades para um sistema educativo; assim como pela perspectiva de mudança e de transformação de um aspecto ou da estrutura do sistema educativo como um todo.

A mesma autora recorre, ainda, ao significado apresentado pelo *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1988), o qual define reforma como

“mudanças profundas na política educativa de um país, que devem ser traçadas independente das crises políticas dos governos, devem ter o sentido de

continuidade e estar enquadradas dentro de uma visão prognostica sobre o futuro da sociedade a que se referem. As reformas educativas não rompem bruscamente com o lastro cultural ou histórico, mas requerem uma grande dose de inovações, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, sua extensão e generalização. Além disto, as reformas hão de ser antecipatórias de necessidades e situações socioeconômicas e culturais, incluindo os aspectos de educação e mercado de trabalho, cuja problemática é cada vez mais aguda. Por tudo isto, uma reforma educativa viável e ética requer, como condição indispensável, uma ampla participação social da opinião pública e profissional, seja para acomodar a educação ao modelo de sociedade que se elegeu, seja para, através da educação, propiciar um novo modelo de sociedade” (Jorge, 1996, p.32).

Em que pese o aspecto prescritivo da definição e seu excesso de otimismo quando se refere às mudanças profundas, pode-se identificar um posicionamento crítico em relação ao aspecto ético da participação social nas reformas, ao sentido de continuidade que as reformas devam ter, à visão prognóstica das reformas encerrar um projeto de sociedade, e à não ingenuidade de que elas rompem bruscamente com tradições.

Em seu posicionamento, Jorge (1996, p.34) define reforma destacando os aspectos da abrangência e da mudança estrutural. Para ela, “*a reforma de um sistema educativo implica em uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, seus objetivos e o papel das instituições educativas*”.

Embora de um modo determinista, Jorge (1996, p.34) chama atenção para a relação entre reformas e questões econômicas e políticas: “*por seu caráter global, durante sua consecução, as reformas sofrem o impacto de problemas econômicos ou políticos*” (grifos nossos).

Em termos de amplitude e profundidade, é possível observar avanços na forma de se definir reforma em Popkewitz (1997). O autor, ao abordar os aspectos conceituais da mudança nos processos de escolarização, define reforma como um “*fenômeno ecológico, [...] como [...] uma parte do processo de regulação social. [...] que [...] estabelece relações com os diversos níveis de relações sociais*” (POPKEWITZ, 1997, p. 12). O que é de extrema relevância é que, para ele, “*as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si*” (POPKEWITZ, 1997, p.115). Em sua definição, além de evidenciar as conexões entre as relações sociais e as reformas educativas ao considerá-la um *fenômeno ecológico*, o autor também tira a reforma da condição de sofrer impactos políticos para a de prática política o de causar impacto, afinal, ela não é uma forma de controlar as pessoas ou um reflexo do poder, mas um exercício de poder que se configura na ação das pessoas.

Além disso, ao definir reforma como “*uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público*” como um conjunto de “*práticas que estabelecem prioridades e posições para os indivíduos nas suas relações sociais*” (POPKEWITZ, 1997, p. 11-12), Popkewitz abre possibilidades de se enxergar as reformas como práticas de (re)posicionamento dos protagonistas no processo de

constituição das políticas de currículo.

Observa-se que essa compreensão de reforma tem sido utilizada apresentando efeitos nas investigações sobre o assunto. Candau (1998), ao analisar as reformas educacionais na América Latina, diz o que entende por reforma fundamentando-se em Popkewitz (1997) e em Gimeno Sacristán (1997). Ela destaca a utilização retórico-política das reformas e seu caráter episódico, indicados por Gimeno Sacristán (1997). Nesse sentido, a referida autora entende que as reformas são utilizadas para legitimar projetos político-ideológicos concretos.

Ainda fundamentando-se nos autores acima mencionados, Candau (1998) também questiona o consenso em torno da compreensão da reforma como progresso e mudança, destacando-a como um processo de regulação social. Em função dessa compreensão, conclui seu estudo em torno da desmistificação do caráter de novidade e avanço das reformas educacionais na América Latina:

“os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. [...] eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico” (CANDAU, 1999, p. 32).

Em um outro contexto, Goodson (1999) chama a atenção para o perigo de se considerar, de imediato, a mudança como algo progressista. Ao analisar a trajetória histórica das mudanças nas políticas de currículo, ele alerta para a possibilidade das “mudanças” nada mais serem do que movimentos reacionários, por não desafiarem as estruturas básicas da escolarização, mantendo o *status quo* presente nas políticas de currículo e na sociedade como um todo.

Desta trajetória teórica exposta até o momento, pode-se concluir que reforma não é sinônimo de mudança, portanto, definir mudança não esclarece o significado de reforma. Mudança social implica em fazer interagir tradição e transformação no processo de produção e reprodução social. Assim como assinala Popkewitz (1997), não existe um desenvolvimento progressivo nas reformas, elas se constituem no movimento conflituoso de negociação de significados e de (re)definição de finalidades, prioridades, estratégias, objetivos e posições dos diferentes protagonistas das políticas de currículo em suas relações sociais.

A exposição do significado de reforma empreendida nesta seção deve ser compreendida como uma prática que estabelece prioridades e posições para os protagonistas de uma política de currículo, no caso, a política de currículo para o curso de pedagogia. Este significado tira o Estado do protagonismo central da reforma do curso de pedagogia, consubstanciada nas DCN; e, portanto, tira, também, os autores, co-autores e interlocutores dos textos que dão corpo à reforma, do papel de co-adjuvantes.

Significados de reforma em textos que colocam em questão as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia

Entre os textos que discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, foram analisados os seguintes: Aguiar *et al* (2006); Anped *et. Al* (2006); Libâneo (2006); Therrien (2006); Franco *et al* (2007); Rodrigues e Kuenzer (2007); Saviani (2007); Scheibe (2007); Garrido (2008); e Silva (2008). A escolha se deu pelo fato desses autores atuarem diretamente em cursos de pedagogia e por terem participado da discussão das Diretrizes, no processo que antecedeu sua aprovação.

Tendo em vista o significado de reforma apresentado na seção anterior, na análise destes textos foram observados os projetos de sociedade defendidos ou identificados, as prioridades apresentadas pelos autores, as finalidades por eles atribuídas às Diretrizes e o lugar em que esses autores se posicionam ou podem ser posicionados frente às DCN.

No que diz respeito ao projeto de sociedade, todos os textos, mesmo que não o digam explicitamente, discutem as Diretrizes com vistas à construção de uma sociedade democrática.

No Pronunciamento Conjunto² (2006), encontra-se a discussão das DCN no contexto de defesa da construção de uma sociedade democrática, o que pode ser visualizado quando as entidades dão ênfase à necessidade de formar pedagogos para exercer a gestão democrática, entendendo-a como uma formação capaz de estreitar as relações entre escola, famílias, Estado e sociedade civil.

Mesmo aqueles que se ressentem da ausência de um projeto democrático nas DCN, também constroem seus argumentos a partir dele. Franco *et al* (2007), por exemplo, defende a transformação das práticas educativas com vistas à responsabilidade social e crítica, uma transformação para fins emancipatórios. A partir do significado de profissionalização, a mesma autora relaciona a identidade do pedagogo com um projeto de transformação da sociedade; relaciona, ainda, necessidades sociais, escolas e formação do pedagogo:

“o papel da pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO *et al*, 2007, p. 89).

Aguiar *et al* (2006) vão além de um posicionamento em favor de um projeto democrático de sociedade. Ao discutir as Diretrizes, as autoras reconhecem diferentes projetos educacionais em disputa e os associam aos diferentes projetos de sociedade. Expondo o processo de definição das DCN, reconhecem a existência de conflitos permanentes e mostra como eles foram historicamente construídos. O projeto de sociedade democrática defendido pelas autoras pode ser visualizado em suas concepções de trabalho docente e de docência:

“o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se envolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem” (AGUIAR et al, 2006, p. 830).

Nesse mesmo sentido, Scheibe (2007) reconhece, na definição das DCN, o confronto entre dois projetos de formação de professores: a defesa do Curso de Graduação em Pedagogia *versus* a defesa do Curso Normal Superior. A mesma pesquisadora associa esse confronto àquele ocorrido entre dois projetos de sociedade, o primeiro de orientação democrática e o segundo mantendo o *status quo*.

No que diz respeito às finalidades das Diretrizes como reforma curricular do Curso de Pedagogia, identificam-se duas: uma que vê nas DCN um avanço histórico para a pedagogia; e outra que entende a existência das Diretrizes e seu conteúdo como um retrocesso à construção da identidade da Pedagogia como ciência da educação. A visualização destas finalidades depende da prioridade que os autores estabelecem em relação à definição da identidade do pedagogo e da lógica por eles empreendida na análise das Diretrizes.

No Pronunciamento Conjunto (2006), onde é priorizada a compreensão da formação de professores e da identidade do pedagogo como centradas na docência, as DCN são reconhecidas como um “*avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação*” (ANPED, 2006, p. 13461)

Aguiar *et al* (2006, p. 829) afirmam, em consonância com esse posicionamento, que as DCN “*demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo*”.

Em contrapartida, Franco *et al* (2007), ao partir da definição da pedagogia como ciência da educação, centrando a discussão das Diretrizes no campo epistemológico e na tradição histórica de constituição da pedagogia, consideram as DCN insuficientes em termos epistemológicos, vendo afetada a identidade da pedagogia. Essa leitura pode ser exemplificada com uma das conclusões do seu texto:

“a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional” (FRANCO et al, 2007, p. 94).

Também Saviani (2007) questiona as boas intenções das Diretrizes e reclama um substrato comum, em âmbito nacional, para o Curso de Pedagogia. Para ele, as DCN

“são restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidenciam nos termos da Resolução” (SAVIANI, 2007, p. 127).

Muito embora haja a identificação de finalidades divergentes nas DCN, há um evidente protagonismo dos diferentes autores dos textos em análise em relação à reforma do currículo do curso de Pedagogia. Isso ocorre porque, ao se posicionarem favoráveis ou contrários às DCN, os autores dos textos em análise constroem argumentos que não só elaboram, mas também disseminam uma compreensão do que conta como conhecimento válido para o currículo do curso de Pedagogia.

Franco *et al* (2007, p.94), por exemplo, não se reconhecem nas DCN, assim como não as reconhecem como legítimas na medida em que não se trata de uma construção coletiva: “*é forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de idéias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional*”.

Com postura semelhante, Saviani (2007, p. 128) também não se identifica com as Diretrizes e propõe ir além delas:

“não nos resta outro caminho senão, diante do fato consumado, procurar tirar proveito da fluidez, exercitando a flexibilidade e a criatividade apregoadas. Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior”.

Os exemplos de Franco *et al* (2007) e Saviani (2007) mostram que, mesmo sem se identificar com uma reforma, ou até mesmo por confrontá-la, alguns sujeitos se fazem protagonistas da mesma, afinal, aquilo que dizem sobre as Diretrizes e sobre a Pedagogia em seus textos acaba por gerar identificações nos processos de reformas curriculares nas Universidades e Instituições de Ensino Superior. Desse modo, estes autores posicionam as referidas instituições em um lugar favorável na reforma, uma vez que serão protagonistas centrais na definição da “outra Diretriz”.

De um modo divergente dos autores citados no parágrafo anterior, as Entidades que representam associações de educadores e Scheibe (2007) se reconhecem no processo de

definição das DCN.

As entidades signatárias do pronunciamento analisado neste estudo se colocam como protagonistas da reforma quando afirmam que as Diretrizes “*reconhecem e consolidam a produção teórica dos últimos vinte anos no campo da formação de professores*” (ANPED, 2006, p. 1362). Além disso, outra sugestão de protagonismo ocorre quando as referidas entidades são propositivas em temas de currículo e de acompanhamento da reforma, uma vez que se propõem a criar espaço público de discussão e avaliação da implementação das Diretrizes.

Scheibe (2007, p. 44), ao se referir às DCN afirma categoricamente: “*essas mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação de profissionais da educação no Brasil*”. Nesse contexto, considera as Diretrizes como uma *solução negociada* entre as Entidades e o CNE. Vale lembrar que essa negociação não aparece como consenso, mas de modo beligerante, se configura em embates teóricos e posições políticas.

Em suma, diante da análise exposta, compreende-se que os textos que discutem as DCN funcionam como mediadores entre os desafios postos nas práticas cotidianas dos cursos de graduação em pedagogia e os diferentes níveis de tomada de decisão de órgãos ministeriais que normatizam a formação do pedagogo em instituições do ensino superior e universidades. Mesmo correndo o risco de excesso, considera-se relevante destacar que esta mediação não ocorre por uma via de mão única, afinal, ao produzirem os textos, os autores não se despem dos desafios postos em suas atuações no contexto da prática da política de currículo do curso de Pedagogia. Por outro lado, também não se despem dos posicionamentos das associações e âmbitos ministeriais ao atuarem nas salas de aula dos cursos de pedagogia.

Considerações sobre a pesquisa

Se formos considerar a denominação e a definição explícita de reforma, chegaríamos à conclusão de que os textos mais mistificam do que esclarecem o seu significado. No entanto, como o papel da pesquisa é não se prender às aparências, o resultado é outro.

Após este estudo pode-se dizer que a palavra reforma adquire significado no contexto de um conjunto de confrontos, embates e negociações entre os diferentes protagonistas da reforma de currículo do curso de Pedagogia.

Os argumentos presentes nos textos analisados confirmam que as reformas de currículo definem padrões de regulamentação institucional e epistemológico. Confirmam, ainda, que este conjunto de textos configura uma prática de reforma de currículo. Os textos, como práticas de reforma, enfraquecem a centralização de estratégias em âmbito nacional na formação de professores. Assim, pode-se dizer que as DCN, entendidas como uma reforma de currículo, não resulta apenas do protagonismo do Estado, mas sim de um conflito entre diferentes projetos de pedagogia, de currículo para formar pedagogos e de sociedades.

A compreensão de uma reforma historicamente situada nos ajuda a definir prioridades

e posições para os protagonistas da formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades. Elas nos mostram que muitas práticas de reforma são discrepantes apenas aparentemente, enquanto outras, embora não aparente, são não só diferentes, mas divergentes. Nelas, há uma guerra, uma guerra de posições, portanto há negociações e acordos sobre o que conta como conhecimento para um currículo de pedagogia.

Os projetos de sociedade, as finalidades, os posicionamento e prioridades identificados nos textos que colocam as Diretrizes em questão são expressão de enfoques setoriais, uma vez que o debate ocorre no interior do campo científico. No entanto, estes projetos, finalidades, prioridades e posições não estão isolados, afinal, os autores também se encontram em outros campos, textos e contextos onde ocorre o processo cíclico da reforma de currículo em análise.

Em uma perspectiva de continuidade de pesquisa, indagamos se o significado de reforma percebido dos textos estão, ou não, sendo incorporados em outros âmbitos das práticas da reforma – o cotidiano das práticas curriculares nos cursos de pedagogia –, ou fomentados por outros sujeitos, como, por exemplo, por protagonistas que não se localizam no campo científico da pedagogia. Nesse sentido, chegamos a outras questões: Qual o papel e o posicionamento dos protagonistas locais, dos educadores e educandos que atuam nos cursos de pedagogia? Que significado atribuem à reforma no contexto da prática das políticas curriculares?

Notas

¹ Compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia encontram-se consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP N. 05/2005, N. 03/2006 e na Resolução CNE/CP N. 01/2006.

² Este documento apresenta o posicionamento de entidades da área da educação – 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) e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) -, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. 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, vol. 27, n. 96 – Especial, out., p. 819-842, 2006.
- ANPED et al. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez., p. 1361-1363, 2006
- BARRETO, Elba. S. S. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (org.). Os Currículos do Ensino Fundamental no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2002.
- BALL, Stephen J. Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia:

- Open University Press, 1997.
- BERALDO, Tânia Maria L. & OLIVEIRA, Ozerina V. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: (re)posicionamentos. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na PUCRS. Porto Alegre, 2008.
- CANDAU, Vera Maria F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (org.), *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- FRANCO, Maria A. S. et al. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 63-97, 2007.
- GARRIDO, Selma P. Pedagogia: sobre diretrizes curriculares. Transcrito das apresentações da autora no XVI Encontro Nacional do Forumdir, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no Forum Nacional de Pedagogia, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004. Disponível em www.unifemm.edu.br/.../fafisete/pedagogia/banco%20%20textos.pdf.
- GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz H. (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- JORGE, Leila. *Inovação curricular: além da mudança de conteúdos*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out., p. 843-876, 2006.
- LOPES, Alice C. Identidades pedagógicas projetadas para a reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. F. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RODRIGUES, Marli de Fátima e KUENZER, Acácia Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.1, n. 10, p. 35-62, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 99-134, 2007.
- SHCEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 43-62, 2007.
- SILVA, Carmen Sílvia B. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas, 2008. Disponível em <www.ced.ufsc.br/nova/textos/CarmemBussoli.htm>.
- THERRIEN, Jacques. As novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Revista 'Vida & Educação'*, v. 3 – nº 7, p. 14-16, 2006.

Correspondência

Ozerina Victor de Oliveira: Professora da Universidade Federal do Mato Grosso/CAPES/FAPEMAT, Cuiabá, Brasil.

E-mail: ozarina@ufmt.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
