

Projetos político-pedagógico de cursos de pedagogia do RS e as ciências da educação

Political-pedagogical projects for pedagogy courses in RS and educational sciences *Proyectos político-pedagógicos de cursos de pedagogía de RS y las ciencias de la educación*

MARA REJANE VIEIRA OSÓRIO¹

Resumo: Este trabalho problematiza a relação entre projetos político-pedagógicos (PPP) e as ciências da educação em cursos de pedagogia de universidades públicas do RS. O estudo foi de natureza qualitativa com análise documental e discursiva. Como inspiração teórica, a pesquisa seguiu pistas de estudos foucaultianos e sobre currículo. Argumento que o afastamento das ciências da educação, nos PPP, pode indicar um deslocamento das concepções humanistas, progressistas, para concepções utilitárias e pragmáticas.

Palavras-chave: curso de pedagogia; projeto político-pedagógico; ciências da educação.

Abstract: *This study problematizes the relationship between political-pedagogical projects (PPP) and the sciences of education in pedagogy courses in public Universities of RS. The study was qualitative with documentary and discursive analysis. As theoretical inspiration, the research followed clues from Foucauldian and curriculum studies. It argues that the distancing of educational sciences, in the PPP, may indicate a shift from humanist, progressive conceptions to utilitarian and pragmatic conceptions.*

Keywords: *pedagogy course; political-pedagogical project; science of education.*

Resumen: *Este trabajo problematiza la relación entre proyectos político-pedagógicos (PPP) y las ciencias de la educación en cursos de pedagogía de universidades públicas de RS. El estudio fue de naturaleza cualitativa con análisis documental y discursiva. Como inspiración teórica, la investigación se inspiró teóricamente en los estudios foucaultianos y curriculares. Argumento que la lejanía de las ciencias de la educación, en los PPP, puede indicar un desplazamiento de las concepciones humanistas y progresistas hacia concepciones utilitaristas y pragmáticas.*

Palabras clave: *curso de pedagogía; proyecto político-pedagógico; ciencias de la educación.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3703-5226>. Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, RS, Brasil.

INTRODUÇÃO

Desde a Resolução CNE/CP n.1 de 2006 (Diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia), o desafio tem sido a busca por formar, ao mesmo tempo, pedagogos e docentes. Contudo, passadas quase duas décadas desta política curricular, é preciso que nos questionemos sobre como a formação tem sido incentivada em cursos de Pedagogia. A intenção deste texto é contribuir com o campo de estudos sobre formação docente e currículo e chamar a atenção para a urgente necessidade de pensarmos os cursos de Pedagogia. Recentemente, vivenciamos um enorme perigo de que os cursos de pedagogia fossem reformados sem amplas discussões e desconsiderando os estudos realizados por intelectuais brasileiros que, de longa data, tratam das temáticas política curricular, currículos, formação docente etc.

Este texto, com base em estudo realizado no Rio grande do Sul entre os anos de 2015 e 2019, trata de problematizar textos curriculares de cursos de pedagogia e sua relação com as ciências da educação. O objetivo é problematizar a relação entre Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cursos de pedagogia de universidades públicas gaúchas e as ciências básicas da educação (sociologia, filosofia, psicologia, história), áreas do conhecimento que têm sido apontadas como um dos indicativos para se alcançar uma densa formação teórico-prática na formação para as docências. O estudo mostrou, no conjunto dos PPP estudados, o fortalecimento da formação genérica e ampliada e a fecundidade de organizações curriculares pautadas pela dispersão, pulverização e superficialidade dos componentes curriculares, que compõem os diferentes PPP. Nesta condição, as ciências da educação aparecem de modo bastante reduzido em relação aos demais componentes e à carga horária total de cada um dos PPP. Argumento que o afastamento das ciências da educação nos PPP de cursos de pedagogia, vigentes até 2019, podem ser um indicativo do deslocamento de concepções humanistas, progressistas para concepções utilitárias e pragmáticas, que influenciaram, sutilmente, tanto as políticas curriculares quanto os currículos de cursos de pedagogia nas últimas décadas.

DO PONTO DE PARTIDA

A discussão, aqui, parte de três elementos: da pesquisa “Formação Inicial de Professores em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS): Currículos, Formas de Profissionalismo e Identidades Docentes”, que foi financiada pelo Edital Universal MCTI/CNPQ 2014; do relatório final desta mesma pesquisa; e do E-book “Currículos e profissões docentes: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas” (GARCIA, OSÓRIO, FONSECA, 2020). O estudo foi de natureza qualitativa com análise documental e discursiva. O

corpus investigativo conjugou 16 cursos de pedagogia de 7 universidades públicas do RS (UFSM, UERGS, UFRGS, UFFS, FURG, UFPel, UNIPAMPA) e computou a análise de 9 Projetos Político-Pedagógicos. As diferenças numéricas são de duas ordens: algumas universidades ofertam cursos diurnos e noturno com o mesmo PPP e outras não; uma universidade tem 6 cursos que funcionam com o mesmo PPP como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Caracterização dos projetos político - pedagógicos analisados

IES	Ano de criação	Carga horária total	Turno	Município Sede	Mesorregiões
UFSM	2007	3.465	Diurno	Santa Maria	Centro Ocidental Rio-grandense
UFSM	2007	3.225	Noturno		
UERGS	2008	3.435	Noturno	São Francisco de Paula	Nordeste Rio-grandense
	2008	3.435	Turmas no Matutino, Vespertino Noturno	Osório	Metropolitana de Porto Alegre
	2008	3.435	Noturno	Cruz Alta	Noroeste Rio-grandense
	2008	3.435	Turmas Diurno Noturno	São Luiz Gonzaga	
	2008	3.435	Matutino Noturno Noturno	Alegrete	Sudoeste Rio-grandense
	2008	3.435	Noturno	Bagé	
UFRGS	2007	3.205	Diurno	Porto Alegre	Metropolitana de Porto Alegre
UFFS	2010	3.345	Noturno	Erechim	Noroeste Rio-grandense
FURG	2016	3.250	Diurno Noturno	Rio Grande	Sudeste Rio-grandense
UFPel	2012	3.214	Diurno Noturno	Pelotas	
UNIPAMPA	2009	3.330	Diurno	Jaguarão	
UNIPAMPA	2015	3.220	Noturno		

Fonte: Quadro elaborado pelo GEDEB².

É importante observar que foi escolhido o documento em vigência, em cada instituição, entre os anos de 2015 a 2016. Assim, o estudo lidou com documentos elaborados em diferentes anos. É sabido dessa complexidade do trabalho com documentos desse tipo, pois o currículo é, extremamente, dinâmico e sujeito a mudanças e reformas constantes. No entanto, as mudanças não pareceram muito diferentes dos demais currículos vigentes em outras instituições.

Como inspiração teórica, a pesquisa foi alimentada pelos estudos de Foucault (1995, 1995, 2004, 2008a, 2008b), de Ball (1994, 2002, 2012, 2014), de Rose (1998, 2011, 2012) de Veiga-Neto (2011), que se dedicam às questões do discurso, da política, da governamentalidade, das práticas de subjetivação em associação com estudos que tratam de currículo (Corazza, 2001; Silva, 1999a, 1999b; Goodson, 2003; Lopes e Macedo, 2011; Gallo, 2012).

Com estas pistas, tenho compreendido os documentos oficiais (Política curricular e PPP), que orientam as licenciaturas, como tecnologias discursivas envolvidas no governo das condutas docentes. Como Ball (2013, p. 25), assumo que

Políticas não podem ser entendidas somente como textos, para se compreender como elas constituem as subjetividades docentes, precisam ser entendidas como discursos. Discursos políticos “[...] produzem quadros de sentido e obviedade com os quais a política é pensada, falada e escrita. Textos políticos são definidos no interior desse quadro que constrange, mas nunca determina todas as possibilidades de ação” (Ball, 2006, p. 44). Se consideramos políticas como discursos, então temos que olhar para elas não somente como “[...] pré-eminentemente, declarações sobre a prática – o modo como as coisas poderiam ou deveriam ser – donde se baseiam, derivam, declarações sobre o mundo – sobre o modo como as coisas são” (Ball, 2006, p. 26), mas também como práticas em si mesmas³.

Considerar as políticas curriculares e os próprios PPP como tecnologias discursivas consiste em abordá-los como fruto de negociações complexas entre forças econômicas, sociais, políticas e culturais, que disputam, localmente e globalmente, significados e representações para as condutas docentes. Currículo, nesta perspectiva, não é compreendido como mero reflexo ou imposição das esferas econômicas e/ou dos projetos políticos oficiais. Ele é, na maioria das vezes, o resultado de intensas disputas e negociações entre interesses diversos e, muitas vezes, antagônicos.

3 “[...] práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam [...]. Discursos não são sobre objetos; não identificam objetos, os constituem e, na prática de os constituírem, ocultam sua própria invenção”, enfatiza Ball citando Foucault (2002).

Nesta perspectiva, os discursos trazidos pela política curricular criam e forjam demandas e desejos que tentam se tornar, universalmente, reconhecidas e legitimadas no âmbito da formação docente. Ao serem considerados como oficiais, esses discursos marcam a posição de poder e diferenciação que ocupam. Como argumentei em outro lugar,

Oficial não é apenas uma palavra, mas um conjunto de significados que remetem à autoridade, à legalidade, à ordem, à norma, à lei – à obediência. Enquanto discurso autorizado, no âmbito do espaço político e por sua natureza institucional, o discurso oficial é uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura um campo de ação para a formação de professores (Osório, Garcia, 2011, p. 121)

A política curricular, também, vai além de seus textos (parecer, resolução). Para se fazer ouvida e reconhecida, precisa movimentar outros artefatos (consultorias, especialistas, guias explicativos, normas, prazos) e, assim, movimentam toda uma economia de ações e discursos montadas para atingir seus objetivos (Silva, 1999a, p. 11).

Enquanto respostas institucionais, da leitura da política e de sua tradução negociada localmente, resulta um texto que, por via, institui autoridade pedagógica: aponta os objetivos, o formato, os saberes, os conhecimentos, que constituem o percurso formativo; estabelece o que conta como competências, como sujeito desejado; institui formas de regulação, hierarquias e forja mentalidades e sensibilidades docentes. Assim,

A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua [...] um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. [...] o currículo, também, fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. O currículo [...], também, produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (Silva, 1999a, p. 12)

Portanto, incluir, excluir, recortar, ampliar, conhecimentos e saberes em PPP, não é apenas uma ação neutra; pelo contrário, é uma ação política marcada por esperanças de regulação, poder, governo e controle de condutas. Ou seja, um PPP é sempre desejante, quer produzir tipos de docentes e é estruturado para essa tarefa.

Do ponto de vista do tratamento das informações contidas nos textos curriculares (PPP), contamos com contribuições da literatura sobre profissionalização do magistério e saberes docentes, que chama a atenção, sob diferentes perspectivas, para a complexidade e a natureza distinta dos conhecimentos e dos saberes que os professores mobilizam no exercício da docência (Tardif, 2014; 1998; Pimenta, 1997; Shulman, 1987). Tardif (2014, p. 60), por exemplo, salienta que a noção de saber tem

um sentido amplo, que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes” relativos a diversos fenômenos que conjugam o trabalho dos professores. Como diz o autor, os saberes docentes não se restringem a um conhecimento especializado ou de natureza técnica científica; mais do que isto, englobam uma diversidade de objetos, questões e problemas, relacionados ao saber, ao saber-ser e ao saber-fazer dos professores em diferentes circunstâncias do seu trabalho. Sabe-se que a identidade profissional docente se constrói a partir de fontes sociais e culturais bastante diversas e através de experiências heterogêneas, que antecedem e ultrapassam o curso de formação inicial e a licença obtida com o ele. São saberes que podem ser distinguidos tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do ponto de vista de seus lugares sociais e fontes de aquisição. Esses estudos contribuíram para a definição do modelo de análise, que utilizamos no estudo, e segmentação das matrizes curriculares dos cursos que investigamos. Como as fontes de informações são os currículos escritos dos cursos, o foco da análise foram os componentes curriculares, os conteúdos e conhecimentos analisados através das ementas e caracterização das disciplinas.

Na definição das categorias com que analisamos as matrizes curriculares dos cursos investigados, foram, especialmente, úteis as investigações desenvolvidas por Pimenta (2014) e Gatti e Nunes (2009). A primeira autora investiga os cursos presenciais de Pedagogia do estado de São Paulo, tendo como foco uma análise dos conteúdos que são privilegiados pelos currículos desses cursos e as características gerais dos mesmos. A segunda investigação, seguindo um modelo de análise muito semelhante ao primeiro, analisa as licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de um conjunto de cursos representativos de diversas regiões brasileiras, caracterizando, também, do ponto de vista da natureza desses conhecimentos e seu papel formativo, os conteúdos da formação inicial dos futuros professores. Tendo por referência os modelos de análises destes estudos, como mostrado a seguir, foi desenvolvido um quadro para a classificação dos componentes curriculares.

Quadro 2 - Modelo analítico

Componentes	Descrição
Ciências Básicas da Educação	Relativos às ciências sociais e humanas que têm, na educação, um campo de aplicação particular (Sociologia, Filosofia, História, Psicologia)
Sistemas educacionais, organização escolar, currículo e profissão docente (SEOEPD)	Relativos à organização dos sistemas educacionais, da escola e do currículo do ponto de vista político, jurídico e administrativo. Engloba, também, os conteúdos pertinentes à compreensão da organização do trabalho escolar e docente, das condições de seu exercício e do seu desenvolvimento enquanto um trabalho de tipo profissional no ocidente moderno e no Brasil.
Tratamento Didático-Pedagógico dos conteúdos (TDPC)	Correspondem ao domínio dos programas escolares, dos conteúdos curriculares da educação básica, informados pelos objetivos, pelos métodos de ensino e definidos, hoje em dia, pelas hierarquias superiores dos sistemas escolares ou pelos especialistas das diversas disciplinas.
Modalidades e níveis de ensino	Preparam os docentes para o trabalho específico com as diferentes modalidades de ensino e o trabalho com segmentos determinados da população escolar.
Aproximação com o cotidiano do espaço escolar	Discutem ou colocam estudantes em contato com instituições de ensino da Educação Básica.
Pesquisa e TCC	Relativos às metodologias ou realização de pesquisas
Outros saberes	Componentes que ampliam e/ou qualificam a formação docente

Fonte: GEDEB.

A partir desta matriz, das ementas, da organização e análise das informações, com auxílio do software NVivo⁴, foi possível observar o fortalecimento da formação genérica e ampliada, que é incentivada nos documentos estudados, e a fecundidade de organização curricular pautada pela dispersão, pulverização e superficialidade dos componentes curriculares que compõem os diferentes PPP. Entre tantas opções possíveis para problematizações destes PPP, neste texto, o foco será, como anteriormente anunciado, para o lugar ocupado pelas ciências da educação (Sociologia, Filosofia, Psicologia, História) nos documentos estudados.

PROJETOS POLÍTICO - PEDAGÓGICOS E A POSIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

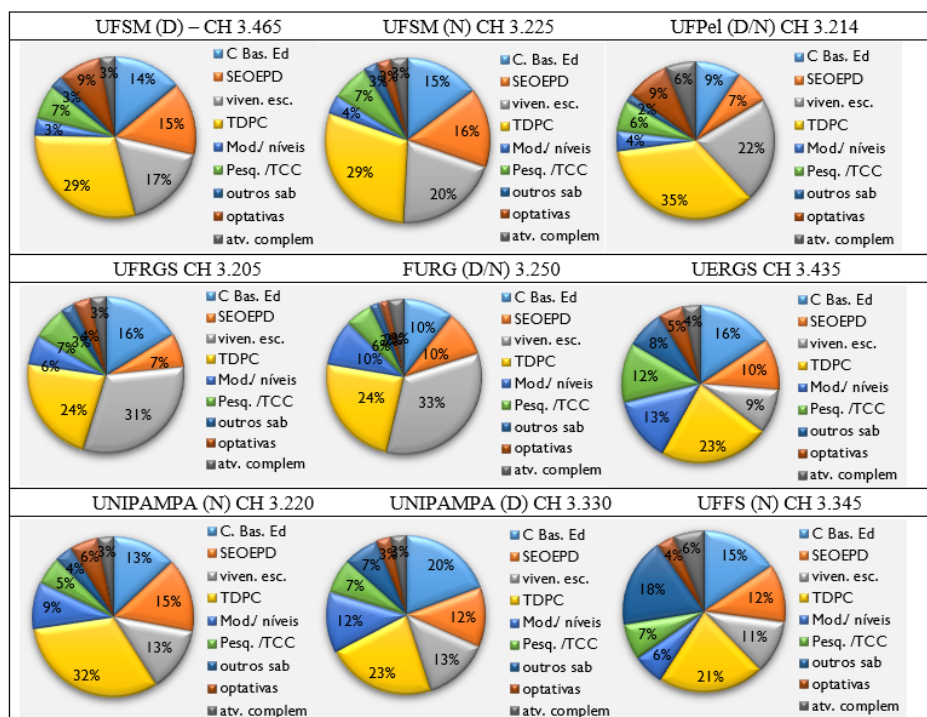
[...]. Porque a ausência de teoria, de análise teórica da realidade, que a linguagem do aparelho encobre, engendra monstros. O slogan e o anátema conduzem a todas as formas de terrorismos. Eu não sou o bastante ingênuo para pensar que a existências de uma análise rigorosa e complexa da realidade social seja suficiente para evitar todas as formas de desvio terrorista ou totalitário. Mas estou certo de que a falta de uma tal análise deixa o campo livre para isto. É por isso que, contra o anticientificismo que está em moda e que delicia os novos ideólogos, eu defendo a ciência e mesmo a teoria quanto ela consegue uma melhor compreensão do mundo social [...] (Bourdieu, 1983, p. 15).

4 NVivo é um programa de computador para análise qualitativa - um recurso que permite, entre outras coisas, a organização, o planejamento, e a análises de informações de uma pesquisa.

O objetivo, aqui, não é tratar da natureza das ciências da educação no campo da formação docente, mas provocar o pensamento sobre o lugar que ocupam, atualmente, nos cursos de pedagogia do RS, os conhecimentos que tais ciências produzem. Iniciei com palavras de Bourdieu para dizer que essa concepção sobre as ciências da educação e sua contribuição para a formação docente tem sido colocada em xeque no movimento dos discursos que, mais fortemente, nesta atualidade, pressiona, de diferentes formas, por formações aligeiradas, capacitadas para o treinamento de habilidades, competências. Este parece ser um alerta, que nos chama ao trabalho intelectual e para discussões urgentes.

Considerando o estudo realizado, os gráficos, apresentados, as seguir, no quadro 3, são exemplares de como ciências da educação aparecem nos PPP de cursos de pedagogia.

Quadro 3 - Distribuição dos componentes curriculares nos projetos político - pedagógicos



Fonte: GEDEB.

As imagens mostram que, no conjunto dos diferentes componentes curriculares, o percentual das ciências básicas da educação é bastante resumido em relação à carga horária total dos cursos investigados: UFRGS (16%), FURG (10%), UFFS (15%), UFPel (9%), UFSM D (14%), UFSM N (15%), UNIPAMPA D (20%), UNIPAMPA N (13%), UERGS (16%). O privilégio, em termos de carga horária, tem sido para aqueles componentes mais vinculados com experiências práticas ou de vivências no ambiente escolar. Os conhecimentos relacionados ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos escolares (TDPC) são de maior foco em quase todas as matrizes analisadas: UFFS (21%), UFSM D e N (29%), UFPel (35%), UNIPAMPA D (23%), UNIPAMPA N (32%), UERGS (32%). As exceções são os PPP da UFRGS e da FURG, cujo foco maior é para componentes que buscam manter maior aproximação com a escola (respectivamente 31% e 33%), mas que, em muitos aspectos, estão associados com o mesmo viés; portanto, somados estes dois componentes ocupam, de forma variável, a maior parte da carga horária total dos cursos de Pedagogia.

Importante dizer que os cursos de Pedagogia têm sido, desde sua criação em 1939, disputados e negociados em diferentes aspectos: identidade do curso (bacharelado, licenciatura, magistério); perfil de sujeitos a serem formados (bacharel/técnico em educação, docente, especialista, bacharel e docente, docência alargada etc.); tipos de saberes e conhecimentos que devem compor a formação; lugar onde a formação deve acontecer (escolas, institutos, universidades) etc. Sirvo-me deste apontamento para dizer que as diferentes identidades requeridas para os cursos de pedagogia só podem ser lidas nos traçados das racionalidades em que estão situadas e pelos arranjos que as enclausuram por um tempo (Fonseca, 2010).

O resultado das negociações, embates, críticas, sobre diferentes propostas para os cursos de Pedagogia, reverberou na política curricular Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006 (Scheibe, 2007). O curso, então, passou a ter caráter de licenciatura plena, mas um tipo de licenciatura que se diferencia das demais, pois toma corpo um tipo de curso que tem objetivo de unir licenciatura e bacharelado, focando na concepção de docência como base para a formação destes profissionais.

Assim, em uma mesma estrutura e organização curricular, foi associado o preparo para o exercício de funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nos Cursos de Ensino Médio (modalidade Normal), de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP, 2006). A política enfatizou, ainda, que pedagogas/os devem estar aptas/os a atuarem com ética e compromisso na construção da justiça e da igualdade social; a compreenderem, cuidarem e educarem e alfabetizarem crianças; a terem competências profissionais nas múltiplas linguagens (Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física), de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; a relacionarem as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos didáticos-pedagógicos; a promoverem e facilitarem as relações de cooperação entre escola, família e comunidade, identificando problemas socioculturais e propondo soluções para as realidades complexas identificadas no sentido de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária (ou seja, assumir compromisso social); a exercerem funções de gestão e pesquisa, desenvolvendo e avaliando projetos e programas em ambientes escolares e não escolares; a trabalharem de forma cooperativa e interdisciplinar; a promoverem a interculturalidade, a inclusão, o respeito à diversidade e à diferença etc. Além disso, pedagogas/os devem ser autônomas/os, flexíveis e capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizadas/os e com disposição para serem eternos aprendizes. Importante lembrar que muitos são, também, os chamamentos e as obrigações legais para que se incluam, nos currículos das licenciaturas, temas como educação étnico-raciais, educação ambiental, educação para os direitos humanos etc.

Essa política curricular colocou em andamento as possibilidades para uma formação generalista (de caráter ampliado, aberto, expandido, alargado), que alimentou a produção dos PPP dos cursos de pedagogia. As respostas institucionais mostram as tentativas de ajustar os cursos com pinceladas de componentes curriculares, que correspondam às demandas da política curricular instituída. O resultado foi que, para indicativos genéricos e dispersos, produziram-se respostas variadas, mas, igualmente, genéricas e dispersas.

Por este caminho, as ciências da educação, de longa data, defendidas como componentes importantes para a formação intelectual e pedagógica dos professores, perdem espaço nos currículos dessas licenciaturas. A formação em pedagogia parece enfrentar um duplo dilema: por um lado, tem, historicamente, reivindicado as ciências da educação como importantes elementos formativos; por outro, tem limitado os conhecimentos destas disciplinas científicas nos currículos. De longa data, principalmente, pelos esforços da ANFOPE⁵, ecoaram discursos que traziam esperanças por uma formação focada na sólida formação teórica e interdisciplinar; na união teoria-prática em todas as experiências formativas, na formação de profissionais comprometidos social, política, ética e pedagogicamente. Como dar conta desta formação se as arquiteturas curriculares caminham para um processo que anda na contramão destes princípios?

Estes indicativos, fortalecidos pela política curricular e pelas leituras institucionais, colocam-nos uma questão importante: será que, via PPP, a formação em cursos de pedagogia está sendo deslocada das esperanças formativas de caráter humanista e progressistas para matizes de viés utilitarista/pragmática? A pergunta não é neutra certamente. Como afirmou Goodson (2003), criar um currículo é uma forma de inventar uma tradição; então “[...] o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos, de estudos, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre a invenção de tradição”.

A ideia de conhecimento é fundamental, pois, nesta atualidade, a noção de conhecimento foi deslocada do sentido de algo durável, permanente, que pode ser apropriado de uma vez, insubstituível, puro acabado, adquirido, conservado e seguro, para uma concepção de conhecimento como volátil, flexível, fugaz, efêmero, de tempo determinado, pronto para o uso imediato e único, incompleto, descartável. A concepção de conhecimento como conservado exigia a interação entre um conjunto amplo e variado de conhecimentos, que se complementavam com a continuidade da maturidade intelectual; já, para o conhecimento inacabado, o excesso de conhecimento é desperdício, pois as atuais mudanças exigem, sempre, um novo conhecimento para resolver as coisas imediatamente. Não é necessário acumular conhecimento, mas saber procurar por ele quando for necessário resolver um problema emergente.

Como os estudos sobre currículos têm mostrado, conhecimento não é categoria desinteressada que, simplesmente, aparece ou desaparece nos espaços curriculares (Ferreira, 2013; Goodson, 2003; Silva, 1999b). Conhecimento é uma categoria disputada no bojo das relações de poder-saber-governo (dos outros e do si), que se estabelecem numa determinada racionalidade ou numa governamentalidade⁶, como ensinado por Foucault. A opção por um ou outro conhecimento está relacionado, diretamente, com a relação de utilidade que ocupam em determinado momento e tempo.

Este problema de afastamento da formação associada às ciências da educação não é um problema, especificamente, dos cursos de Pedagogia no RS ou do Brasil. Por exemplo, no texto *Qui veut la mort des sciences de l'éducation?*⁷, Meirieu,

6 Foucault usou a noção de governamentalidade de diferentes formas em seus estudos, mas tenho usado o termo no sentido mais amplo: como uma racionalidade política (um *ethos*) que inclui modos de ser e estar no mundo e um conjunto práticas (estratégias, técnicas, tecnologias), que investem em ajustar condutas conforme as esperanças vigentes. Importante salientar que, embora, as ações estatais tenham papel fundamental no conjunto da arquitetura de uma governamentalidade, as práticas de governo não se limitam ao Estado. Isso quer dizer que o Estado é um veículo, entre outros, por onde o poder de governo é conduzido, racionalizado, programado e calculado (Foucault, 2008b).

7 Quem quer a morte das ciências da educação?

Altet, Lenoir e Perrenoud, (2014) tecem radicais críticas a retirada da licenciatura em ciências da educação da Universidade de Nantes. Para Perrenoud, neste mesmo texto,

Num país cujos últimos inquéritos internacionais evidenciam a medianíssima eficiência do sistema educativo e o seu carácter tão desigual, formar professores tão ignorantes das ciências da educação não é suicídio? [...]. Enquanto as ciências e as profissões da educação não estiverem mais associadas, as primeiras permanecerão frágeis, as segundas menos efetivas do que poderiam e deveriam ser. (s/p)

Já, Lenoir salienta que “Uma escolha tão dramática não é inocente”. Ele sugere que o afastamento das ciências da educação é associado ao que chama de o mal do utilitarismo⁸, com foco econômico, que tem sido o “vetor do comportamento humano”. Em outro texto (“O utilitarismo de assalto às ciências da educação”), na mesma linha anterior, Lenoir (2016) sugere que “O que é [...] banido da universidade, é a concepção mesma de universidade...”, e continua, dizendo que

... as ciências da educação constituem um campo pluri-inter-disciplinar autônomo e insubstituível que tem por função produzir saberes específicos sobre esta realidade altamente complexa, fazendo apelo ao cruzamento de disciplinas científicas [...]. Excluí-las da formação universitária [...] é dificultar o prosseguimento de estudos superiores no campo. É, igualmente, levar à cegueira todos aqueles que, na universidade e fora dela, se debruçam sobre suas múltiplas facetas, pois a função primeira das ciências da educação é considerar de maneira crítica e distanciada a relação estreita que existe entre as funções empírica e operacional, fazendo da teoria a mediação central, essencial e indispensável entre estas duas funções para lhes dar um sentido. (Lenoir, citando Lenoir, 2014, p. 164)

Os intelectuais demonstram preocupações com o fortalecimento dos valores utilitários em detrimento dos conhecimentos plurais, sociais, políticos, econômicos, culturais, que constituem as ciências da educação.

Zeichner (2013), discutindo políticas de formação de professores nos Estados Unidos, retoma a temática da prática que, segundo ele, não é nova e que reaparece, de diferentes formas, em diferentes tempos no país. Segundo Zeichner, “No atual clima político dos Estados Unidos, há uma forte pressão para reduzir a duração dos cursos de formação de professores e eliminar qualquer coisa que não seja ‘imediatamente útil’ aos novos professores”. O autor mostra exemplos de estudos que, inclusive, apontam conhecimentos da história, filosofia e sociologia da educação “como [...] disciplinas ‘não essenciais’ ao currículo”.

8 Para Lenoir (2016, p. 159) “...utilitarismo remete à busca de interesses individuais que enfatizam a dimensão econômica como único vetor do comportamento humano e que sua difusão prioriza valores mercantis que chegam as universidades desvirtuando-as de suas finalidades humanas e sociais”

O recuo da teoria avança, também, nas próprias pesquisas educacionais. Tratando de teoria no sentido dos seus estudos no campo educacional, Ball, no artigo “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais”, adverte,

[...] Lamento e maldigo a ausência de teoria e a defendo como uma forma de proteger os estudos educacionais de si mesmos. [...] é importante notar que o abandono da teoria nos estudos educacionais tem paralelo em outras áreas do campo educacional [...] na retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho (Ball, 2011, p. 92).

Incluo outras questões. Uma, que estudantes de licenciaturas clamam por mais práticas, por vezes, acusando seus cursos de serem muito teóricos. Em 2013, inclusive, estudantes de pedagogia de uma universidade sulina colocaram cartazes em suas unidades onde se lia “mais prática e menos textão”. Outra questão é sobre a relação entre saberes e trabalho docente. Tardif (2014), por longa data, através de suas pesquisas, argumentou que os professores, não tendo controle sobre a maioria dos saberes assumidos como sendo necessários para sua formação e trabalho (disciplinares, curriculares, profissionais – ciências de educação e pedagógico – e experienciais), tendem a valorizar mais os saberes experienciais por serem os que eles mais dominam e produzem no dia a dia escolar. Esses parecem ser, também, exemplos que favoreceram esse movimento, que intensifica a crença no viés praticista e utilitarista que se esparrama atualmente.

Diante da vasta literatura disponível, poder-se-ia listar inúmero exemplos desta recusa às teorias na contemporaneidade; especialmente, as das ciências humanas e sociais. Mas, como provocação, quero argumentar que esse movimento pode ser compreendido como um sintoma do deslocamento entre governamentalidade democrática e governamentalidade neoliberal. Os estudos sobre currículo (Goodson, 2003; Silva, 1999a, 1999b; Lopes e Macedo, 2011) têm-nos avisado que a opção por um ou outro componente curricular (chamado, usualmente, de disciplina) equivale a sua utilidade e valorização numa determinada época.

As ciências sociais e humanas, assim como o discurso de sua importância para escolarização e para a formação docente, expandem-se nos movimentos e crenças que engendram a governamentalidade democrática e a criação de seu sujeito específico: o cidadão. Como coloca Gallo,

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que rege as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política [...] (Gallo, 2012b, p. 59).

O conhecimento científico das ciências humanas ganha força, nos espaços formativos, como uma fonte de conhecimento, capacitada para preparar os sujeitos para viverem na sociedade democrática. Gallo (2012b) argumenta que a Lei de obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia nos currículos escolares, em 2008, é um exemplo dos esforços para a constituição do sujeito cidadão. As concepções de docentes intelectuais, reflexivos, pesquisadores são inspirados, mesmo que por diferentes fontes, pelo desejo da formação e ação cidadãs. Atualmente, esse modo de vida tem sido confrontado por outra racionalidade e outras esperanças para a formação e o trabalho docente. Remeto-me à onda das reformas neoliberais, que, há mais de três décadas, vem aproximando educação com as perspectivas de mercado econômico em escala mundial.

As grandes esperanças e promessas anunciadas pelos ideais reformistas, geralmente, associam melhoria e modernização da formação docente como meios de atingir uma imaginada qualidade da Educação Básica. Assim, a complexidade das condições que envolvem a educação vem sendo limitada ao quadro de um constante movimento de re(formação) docente (Ball, 2002, 2012, 2013; “Osório”, 2010, 2014; “Osório, Garcia”, 2011; Oliveira et al, 2019, 2020; Saraiva e Souza, 2020; Sorensen e Robertson, 2020; Silva, Gomes, Motta, 2020; Santos e Diniz, 2016; Frangella e Dias, 2018; Dias, 2016). O foco das políticas reformistas tem-se voltado, de forma central, para o governo das condutas docentes, de modo a produzir um tipo de docência auto-empresendedora, docentes responsáveis por si mesmos, ajustadas às demandas em jogo; assim, por este viés, seguindo Foucault (2003, p. 16), vai-se construindo uma armadura para conduta docente.

Nesta condição, aos docentes cabe a responsabilidade de dar conta, principalmente, de habilidades e competências técnicas, alcançando um nível de performatividade e produtividade profissional, retratada pelo desempenho dos estudantes que são, sistematicamente, medidos por meio de políticas de avaliação padronizadas (Dias, 2016, 2021; Hypólito, 2010). Produzir a conduta desse novo sujeito parece ser o desafio que a educação superior enfrenta atualmente - um processo vinculado a novos modos de se tornar um docente útil e rentável para essa sociedade. Com isso, não é estranho que, no fluxo de políticas oficiais, as licenciaturas sejam objeto, também, de constantes reformas curriculares.

Parece que as disputas entre um caminho humanista (fortalecido pelas esperanças de uma sociedade pautada pelo *ethos* da democracia como modo de vida) e outro de viés econômico (pautada pelo consumo, concorrência e individualismo como referência para tudo) tem-se configurado como um deslocamento mais próspero do segundo em relação ao primeiro, também, no espaço da formação docente. As disputas e negociações em torno do curso de pedagogia e o modo como reverberam nas DCN de 2006 parecem, mesmo com outras intenções, ter contribuído para com esse processo ao tentarem ajustar as diferentes demandas, interesses e preocupações. Assim, é possível observar os traçados e marcadores de outros caminhos para a formação docente; um deles, a redução do componente das ciências da educação, tem sido efetivado, sutilmente, no próprio arranjo curricular dos cursos de formação. Os indicativos são de que não tem sido suficiente afirmar que os currículos devem seguir o caminho de uma densa formação pautada pelas esperanças humanistas e sociais.

O afastamento das ciências da educação parece ser um indicativo não somente do que se tem chamado de desintelectualização docente. O que está em jogo, mais do que isto, é a produção de outros conhecimentos reconhecidos como importantes para formação de docências (ativas, revolvedoras de problemas imediatos, cumpridoras de exigências funcionais ou instrumentais). Como argumentou Ball (2005), essas mudanças são sintomas mais visíveis, agora, do deslocamento da concepção de profissionais autênticos (aquele que tem por base compromissos e valores humanistas, éticos e morais, que permitem julgamento crítico e reflexível) para a concepção de profissionais reformados (“...aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipados com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade”; um profissional concebido como um técnico habilitado por um conjunto de competências específicas e utilitárias). Ball (2005, 2013) tem alertado que “... o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva” e Sobe (2019) salienta que a formação docente tem sido, globalmente, deslocada da responsabilidade de “produzir **a boa sociedade**, para produzir **a boa economia**”⁹

Em suma, não colocar em discussão este afastamento das ciências da educação é deixar o espaço aberto, no curso de Pedagogia, para ser, cada vez mais, preenchido pelo viés de um currículo treinamento para habilidades e competências apenas técnicas, práticas e do saber fazer fazendo. Meu argumento não é de reivindicação ou defesa das ciências da educação como o remédio para uma pretensa salvação dos cursos de pedagogia. A intenção é colocar esse aspecto como um alerta sobre duas questões: política curricular e PPP são tecnologias discursivas de controle

e governo que interferem, em conjunto com tantas outras tecnologias, naquilo que os professores devem ser e como devem agir em seus espaços de trabalho; aquilo que consta num currículo aponta desejos e interesses para um tipo de formação e de sujeito a ser formado.

Então, são duas questões a serem observadas e problematizadas: a política curricular e o conjunto de discursos que aponta como orientação e base para os currículos e como as instituições formativas respondem aos ideais destas políticas. Como defendido por Ball (1994, 2013), uma política não tem o poder de definir como será lida, compreendida, resolvida em contextos diferentes, mas ela cria demandas, que exigem respostas aos seus apelos. Então, as respostas importam; elas não são neutras, simples, naturais; ao contrário, mesmo com as melhores intenções, elas criam arquiteturas e sentidos para a produção de identidades e subjetividades docentes.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, mai/ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098> . Acesso em: 12 maio 2023.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, jan./jun, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807> . Acesso em: 22 jun. 2023.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J, MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p.78 – 99.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2023.

BALL, Stephen J. Reformar escola/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. V.15, n. 002, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201> . Acesso em: 10 jun. 2023.

BALL, Stephen J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. In Education reform: A critical and post-structural approach. Buckingham, England: Open University Press, 1994, p. 14 -27.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Editora Marco Zero: RJ, 1983.

CORAZZA, Sandra. **O Que quer um currículo?** Pesquisa pós – críticas em educação. São Paulo, Vozes, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126> . Acesso em: 10 jun. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamerico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 590-604, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, Márcia Serra. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, André Márcico Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shierlei Rezende (Orgs). **Currículo: conhecimento e avaliação – Divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 75 – 88.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da, A Construção sócio-histórica do currículo de Pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas, 2010. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 117-135, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6448> . Acesso em: 01 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. 1.ed. São Paulo: Martins Fortes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. & RABINOW P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 253 - 291.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 231 – 249.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres e DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, volume 22, número 1, jan/ mar, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01> . Acesso em: 01 jun. 2023.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, EP: Nupec/UFES, 2012a, p. 203 – 217.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 42, p. 48-64, 2012b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005> . Acesso em: 01 jun. 2023.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira e FONSECA; Márcia Souza da. (Orgs). **Currículos e profissões docentes**: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas. São Leopoldo: Oikos. 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Curr%C3%ADculos%20e%20profiss%C3%ADo%20docentes%20-%20E-book.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2021.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares: estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out-dez, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015> . Acesso em: 01 jun. 2023.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 61, jul./set, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h9XWGkZVJ4V36PXmFBrsqN/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, P; ALTET, M.; LENOIR, Y.; PERRENOUD, P. Qui veut la mort des sciences de l'éducation? **Le café pédagogique**, v. 13, jan. 2014. Disponível em: <https://www.cafepedagogique.net/2014/01/25/qui-veut-la-mort-des-sciences-de-l-education-2/> . Acesso em: 25 ago. 23.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente**: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.html> . Acesso em: 01 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2019.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. UAB e a casa do professor: enredando condutas docentes nas teias da formação ao longo da vida. In: Mara Rejane Vieira Osório; Vanise dos Santos Gomes. (Org.). **Formação, experiência docente e práticas escolares**. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): remodelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1545> . Acesso em: 22 jul. 23.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil: discursos que governam**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815> . Acesso em: 01 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **XVII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333404672_A_formacao_de_professores_para_a_Educacao_Infantil_e_para_os_anos_iniciais_do_Ensino_Fundamental_analise_do_curriculo_dos_cursos_de_Pedagogia_de_instituicoes_publicas_e_privadas_do_Estado_de_Sao_Paulo . Acesso em: 01 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. São Paulo, n. 104, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> . Acesso em: 01 jun. 2023.

ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. **Governando a alma**: a formação do eu privado. In: SILVA, T. Tadeu (org). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro, Vozes, 1998, p. 30 - 45.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, set./dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703> . Acesso em: 01 jun. 2023.

SARAIVA, Ana Maria Alves e SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html> . Acesso em: 01 jun. 2023.

SCHEIBE, L. (2011). Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 23. n.2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129> . Acesso em: 01 jun. 2023.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), p. 1- 22, 1987.

SILVA, Amanda Moreira da, GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo, MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n.63, jan/jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406> . Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. BH: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. BH: Autêntica, 1999b.

SOBE, Noah W. Prefácio. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 17- 19.

SORENSEN, Tore e ROBERTSON, Susan L. O Programa da OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/sorensen-robertson.html> . Acesso em: 01 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Foucault filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 37 – 52.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Mara Rejane Vieira Osório

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais. Mestre e doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFPel, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículo, políticas e profissionalização docente (GEDEB).

E-mail: mareos@gmail.com

Recebido em: 21/09/2023

Aprovado em: 21/10/2023