

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüedd



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 31 Número 12

7 de fevereiro 2023

ISSN 1068-2341

---

## O que os Estudos têm a Dizer sobre Políticas Curriculares em Cursos de Pedagogia? Uma Análise a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2010 – 2020)

*Wagner Nobrega Torres*

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF)  
Brasil



*Silvia Alicia Martinez*

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF)  
Brasil

**Citação:** Torres, W. N., & Martinez, S. A. (2023). O que os estudos têm a dizer sobre políticas curriculares em cursos de pedagogia? Uma análise a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes (2010 – 2020). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(12).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7617>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmico-científica sobre a questão das políticas curriculares em cursos de pedagogia, responsáveis pelo maior número de matrículas entre os cursos de licenciatura no país. Para tal, a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes, foram articuladas três palavras-chave que elegemos como principais nessa análise, a saber, “políticas” AND “curriculares” AND “curso de pedagogia”, tendo como marco temporal o período entre 2010 e 2020. Foram selecionados e analisados 115 trabalhos, sendo 76 dissertações e 39 teses. Além do mapeamento quantitativo da produção, identificamos e compreendemos qualitativamente como as pesquisas têm abordado e problematizado teórica e metodologicamente a relação entre as políticas curriculares e os cursos de pedagogia. Sendo assim, explicitamos as principais abordagens temáticas apreciadas nos estudos, apontando e discutindo suas concepções analíticas em torno de oito eixos

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 9/5/2022

Revisões recebidas: 14/10/2022

Aceito: 17/10/2022

temáticos. Por fim, ressaltamos que, ainda que a abordagem verticalizada sobre as políticas de currículo seja significativa nos estudos, existem trabalhos preocupados em analisar as dinâmicas e tensões, em relações de poder, entre os múltiplos contextos entrelaçados na produção e ressignificação das políticas. Ainda, identificamos as tendências presentes nos trabalhos que podem constituir sentidos e demandas curriculares, passíveis de serem projetados e tensionados em negociações e disputas pela significação das políticas de currículo para o curso de pedagogia e, por extensão, para a formação de professores.

**Palavras-chave:** políticas curriculares; curso de pedagogia; estado da questão; formação de professores

### **What do studies say about curriculum policies in pedagogy courses? An analysis from the Capes thesis catalog and dissertations (2010 - 2020)**

**Abstract:** This article aims to analyze the academic-scientific production about the question of curriculum policies in pedagogy courses, responsible for the largest number of enrollments among undergraduate courses in the country. To this end, from the Capes thesis catalog and dissertations, three keywords were articulated that we chose as the main ones in this analysis, namely, “policies” AND “curricular” AND “pedagogy course”, having the period as a time frame between 2010 and 2020. A total of 115 works were selected and analyzed, 76 of which were dissertations and 39 were thesis. In addition to the quantitative mapping of production, we identified and understood qualitatively how research has theoretically and methodologically approached and problematized the relationship between curriculum policies and pedagogy courses. Therefore, we explain the main thematic approaches appreciated in the studies, pointing out and discussing their analytical conceptions around eight thematic axes. Finally, we emphasize that, although the vertical approach to curricular policies is significant in studies, there are works concerned with analyzing the dynamics and tensions, in power relations, between the multiple contexts imbricated in the production and resignification of policies. Yet we identified the tendencies present in these works that constitute curricular meanings and demands, susceptible of being projected and tensioned in negotiations and disputes for the meaning of the curriculum policies for the pedagogy course and, by extension, for teacher education.

**Keywords:** curriculum policies; pedagogy course; state of the matter; teacher education

### **¿Qué dicen los estudios sobre políticas curriculares en carreras de pedagogía? Un análisis con uso del catálogo de tesis y disertaciones (de maestría) de la Capes (2010 – 2020)**

**Resumen:** Este artículo objetiva analizar la producción científica sobre las políticas curriculares recientes para la carrera de pedagogía, la que es responsable por el mayor número de matrículas entre las carreras de formación docente en Brasil. Para tal, a partir del “Catálogo de tesis e dissertações da Capes” fueron articuladas tres palabras-clave elegidas como principales en este análisis, a saber, “políticas” AND “curriculares” AND “curso de pedagogia”, en un marco temporal entre 2010 y 2020. Fueron seleccionados y analizados 115 trabajos, siendo 76 disertaciones de maestría y 39 tesis. Más allá del análisis cuantitativo de la producción, identificamos y comprendimos cualitativamente cómo las investigaciones abordaron y problematizaron teórica y metodológicamente la relación entre las políticas curriculares y las Carreras de Pedagogía. Así siendo, explicitamos los principales abordajes temáticos apreciadas en los estudios, señalando y discutiendo sus concepciones analíticas en ocho ejes temáticos. Por último, destacamos que, a pesar de que el abordaje verticalizado sobre las políticas de currículum sea significativo en los estudios, existen trabajos dedicados a analizar las dinámicas y tensiones, en relaciones de poder, entre los múltiples contextos entrelazados en la producción y resignificación de las políticas. Además, identificamos las tendencias presentes en los trabajos que pueden constituir sentidos y demandas curriculares, posibles

de ser proyectados y tensionados en negociaciones y disputas por la significación de las políticas de currículo para la carrera de pedagogía y, por extensión, para la formación docente.

**Palabras-clave:** políticas curriculares; carrera de pedagogía; estado de la cuestión; formación docente

### **O que os Estudos têm a Dizer sobre Políticas Curriculares em Cursos de Pedagogia? Uma Análise a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2010 – 2020)**

A partir da década de 1990, reformas curriculares conectadas a políticas educacionais de vários países têm sido produzidas e “implementadas” no Brasil. Tais reformas incidem (incidiram) sobre a Educação Básica, como na formação de professores, atravessadas por discursos globais de mudança, de inovação, de competitividade e de performatividade (Ball, 2010) presentes na (re)organização de sistemas econômicos e políticos. Não se trata de uma inexorável e exclusiva ingerência de demandas<sup>1</sup> globais em prol da reconfiguração do Estado e de um modelo educacional, vinculadas, entre outros aspectos, ao ideário neoliberal intensificado no bojo do processo de globalização. Trata-se da ressonância que tais projetos de sociedade adquirem nacionalmente, negociando e disputando com diferentes demandas locais pela hegemonia da política curricular. É nessa tensão constante entre homogeneidade e heterogeneidade, entre o global e o local, em relações de poder que se constituem as políticas educacionais com centralidade no currículo (Ball, 1998; Lingard, 2004, 2001; Lopes, A. C., Lopes, A., Leite, C., Macedo, E., & Tura, M. de L., 2008).

Considerando o contexto aludido, compreendemos a produção das políticas curriculares e os currículos como lutas políticas pela significação hegemônica (Laclau, 2005, 2011), a partir das quais articulações, negociações, fixações provisórias e contingentes de sentidos são construídas em prol de um determinado projeto de sociedade. Desse modo, “a política é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais” (Lopes, 2015, p. 122). A produção dessas políticas não se dá exclusivamente por ações governamentais e estatais, mas é fruto de embates entre demandas defendidas e circulantes em diferentes contextos societários, em torno dos quais determinados atores sociais se aglutinam. Nesses termos, as políticas curriculares não são concebidas como sendo produzidas isoladamente no âmbito do Estado e “implementadas” de modo verticalizado em outros espaços. Tampouco são simples e diretas expressões do mercado, do capital e de grupos de interesses hegemônicos globais ou nacionais. Em relações assimétricas de poder, em distintos contextos, sentidos políticos e curriculares são mobilizados, defendidos e tensionados, influenciando, interferindo e incidindo sobre a produção e tradução das políticas, de diferentes e contingentes vieses. Ainda, quando pensamos em políticas curriculares e currículo compreendemos que esses são produtores de cultura como também produtos da cultura (Dias, 2009; Oliveira &

---

<sup>1</sup> Para Laclau (2005) a unidade de análise mínima do processo articulatório da política é a demanda. Sendo assim, os sujeitos, os discursos e as cadeias de equivalência são forjadas mediante as articulações entre as demandas. O significado de demanda (significante) para Laclau (2005) ultrapassa a ideia de necessidade ou procura. No âmbito da teoria do discurso laclauiana, significa exigência como forma de articulação política, ou seja, lutas articulatórias elementares na construção de um determinado projeto do social. Identificar essas demandas, diante dos estudos de Ernesto Laclau, representa o movimento de criar cadeias de equivalências/diferença tendo em vista que podem ser provisoriamente articuladas em um processo hegemônico. São as práticas articulatórias, portanto, a luta política que, a partir de demandas, forja o discurso político e inaugura processos de subjetivação entendidos na perspectiva da sobredeterminação e no seu caráter incompleto e aberto.

Destro, 2005), resultando na assunção da complexidade e da multiplicidade do conjunto de aspectos envolvidos na produção política curricular.

Partindo da concepção acima, é potente pensarmos, por exemplo, que no caso das políticas curriculares para a formação de professores, articuladas a ações governamentais, existem demandas políticas, econômicas e sociais globais, inclusive de caráter neoliberal, catalisadas e difundidas por organismos internacionais e multilaterais. Tais demandas, por sua vez, podem estar imbricadas a outras de diferentes espaços, defendidas por entidades científicas e associativas atreladas à educação, por Instituições de Ensino Superior (IES), assim como por movimentos sociais, fundações e instituições tanto da esfera pública quanto da privada. Com isso, concepções curriculares disputadas e negociadas em torno das propostas curriculares sofrem complexos processos de tradução, ao mesmo tempo em que não estão alheias a demandas e significações políticas e de currículo mobilizadas em diferentes contextos (Dias & Lopez, 2006).

Nessa dinâmica, envolvendo diferentes dimensões da política, sucessivas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores são/foram produzidas. Nelas são/foram fixadas e projetadas, contingente e precariamente, significações acerca de como organizar a formação docente, conceber a profissionalização docente e ensinar, entre outras dimensões, com a pretensão de regular e/ou controlar hegemonicamente o currículo. Entre as diretrizes formuladas no âmbito das políticas públicas no país, podemos destacar aquelas voltadas para o Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2006 (Brasil, 2006) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (DCN) de 2015 (Brasil, 2015) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação em 2019 (Brasil, 2019); além de propostas curriculares para Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) e a recente Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), e, ainda, políticas de avaliação de larga escala que atuam como indutoras de políticas curriculares para a formação docente (Dias, 2016). Desse modo, em virtude da profusão das reformas e proposta curriculares, observa-se tendência em produzir estudos acadêmicos científicos que visem compreender e interpelar tais políticas, assim como os seus efeitos. Isto tende a ser ainda mais relevante no caso do curso de pedagogia, pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2020a), entre os cursos de licenciatura, o de pedagogia é o que expõe o maior número de matrículas, se portando como o maior responsável pela formação de professores no país. Além disso, em pesquisa de Estado do Conhecimento coordenada por Brzezinski (2014), no âmbito do Inep, entre 2003 e 2010, o curso de Licenciatura em Pedagogia corresponde à maioria das investigações sobre formação inicial de professores, caracterizando a relevância do curso como objeto de análise.

Assim, visa-se com este estudo a realização de um Estado da Questão<sup>2</sup> (Nobrega-Therrien & Therrien, 2004) sobre a temática da política de currículo em cursos de pedagogia, tomando por base o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com vistas à identificação e compreensão de como as pesquisas acadêmico-científicas têm

---

<sup>2</sup> O balanço da produção de tipo estado da questão é relevante, pois permite compreender “a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico” como as pesquisas têm abordado e problematizado uma determinada temática. Diferente de um estado da arte que articula geralmente diferentes bases de dados, com uma maior abrangência de títulos, o estado da questão pode ser construído a partir de uma base de dados específica em torno de uma questão, num determinado espaço temporal. Nesse sentido, permite perceber a constituição do campo da pesquisa sobre a questão e possibilitar a intervenção analítica teórico-metodológica no assunto (Nobrega-Therrien & Therrien, 2004, p. 2).

abordado e problematizado teórica e metodologicamente a relação entre as políticas curriculares e os cursos de pedagogia. A um só tempo, de modo a compreender o debate da política curricular, objetiva-se sublinhar as principais temáticas consideradas nos estudos, apontando e discutindo as suas concepções analíticas, também concebendo os trabalhos em questão como enunciadores de tendências que podem constituir demandas à elaboração de políticas de currículo para o curso de pedagogia propriamente dito. De modo a apresentarmos uma análise sobre estudos mais recentes, elegemos o período entre 2010 e 2020 como marco temporal<sup>3</sup>.

Na primeira seção deste trabalho, discutimos o percurso metodológico e os principais aspectos quantitativos extraídos da análise. Na seção seguinte, analisamos as concepções e os enfoques temáticos dos trabalhos selecionados, explicitando o que os trabalhos têm a dizer sobre as políticas de currículo em cursos de pedagogia. Para isso, devido à recorrência de determinados temas ao longo do processo analítico, organizamos os trabalhos em oito eixos temáticos. Por fim, nas conclusões, apresentamos os principais resultados qualitativos dessa investigação, interpretando os sentidos curriculares que são projetados e tensionados nas políticas de currículo pelas tendências defendidas nos trabalhos.

## **Percurso Metodológico e Aspectos Quantitativos dos Estudos Selecionados**

### **Percurso Metodológico do Levantamento Documental**

Do ponto de vista da metodologia de levantamento documental empregada, optamos por pesquisar o catálogo de teses e dissertações da Capes, inicialmente por meio das palavras-chave “políticas curriculares” AND “formação de professores”. Contudo, após uma análise exploratória dos 94 estudos encontrados, constatamos que esta primeira expressão de busca resultava em um alto grau de dispersão temática, pois os escopos desses trabalhos abordavam múltiplos problemas que se distanciavam da compreensão sobre as políticas curriculares na relação com os cursos de pedagogia. Sendo assim, uma nova busca foi efetuada, agora por meio da expressão “políticas curriculares” AND “curso de pedagogia”, resultando na seleção de 28 estudos.

Em que pese a identificação dos 28 estudos acima mencionados, consideramos que se tratava de um universo muito restrito, e que outras abordagens que tratam das políticas curriculares, utilizando outras expressões, poderiam ficar excluídas. Desse modo, nossa escolha foi por articular três expressões que elegemos como basais para os objetivos do levantamento, a saber, “políticas” AND “curriculares” AND “curso de pedagogia”, obtendo com resultado, o total de 195 trabalhos. Em seguida, excluimos os estudos que não se encontravam incluídos no recorte temporal adotado (2010 – 2020), o que veio a resultar na seleção preliminar de 147 estudos – 100 (68%) de dissertações de mestrado e 47 (32%) de teses de doutorado.

Com vistas à depuração temática do levantamento em questão, realizamos uma leitura exploratória dos títulos e resumos destes 147 estudos preliminarmente selecionados, além dos sumários, introduções e conclusões. Isto foi necessário, pois alguns resumos não explicitavam satisfatoriamente o problema de pesquisa, os objetivos, os percursos metodológicos, os referenciais teóricos principais e as conclusões obtidas. Neste processo, excluimos 32 trabalhos, dois dos quais por não serem encontrados, mesmo sendo realizadas tentativas de busca em diferentes plataformas, além do contato com a IES em que foram produzidos<sup>4</sup>. Os motivos de exclusão dos outros 30

---

<sup>3</sup> O levantamento dos trabalhos foi realizado no início do segundo semestre de 2021, antes da incorporação de possíveis novos trabalhos no catálogo de teses e dissertações da Capes. Sendo assim, para evitarmos distorções no processo analítico, optamos por não considerar as pesquisas do referido ano.

<sup>4</sup> Os dois trabalhos são: Santos, D. C. L. dos (2010) e Lima, L. L. V. (2010).

trabalhos foram variados, seja em função da ênfase dada à atuação profissional dos pedagogos em diferentes espaços, sobretudo em escolas e em distintas funções, seja em decorrência do distanciamento observado em relação ao objeto investigativo, isto por enfocarem a problemática da Educação Básica em outras licenciaturas, nas políticas de avaliação em municípios, na formação continuada de professores, entre outros, resultando na seleção final de 115 estudos.

### Aspectos Quantitativos do Universo de Trabalhos Selecionados

Conforme sinalizado anteriormente, o universo final de seleção veio a ser composto por 115 trabalhos para a análise, entre 76 (66%) dissertações e 39 (34%) teses, sendo distribuídos quase que na integralidade em programas de pós-graduação em educação (95%), com raras exceções em programas de mestrado profissional (3,5%) e em políticas sociais (1,5%). As instituições públicas de ensino superior permanecem sendo o *locus* principal de produção de pesquisas acadêmico-científicas, com 82 (71%) estudos, sendo relevante destacar que em se tratando de investigação de nível de doutorado há uma prevalência ainda mais avassaladora, ou seja, das 39 teses, 31 (79,5%) são em IES públicas e 8 (20,5%) em particulares. Em relação à distribuição de estudos por região, a concentração de estudos permanece nas regiões sudeste e sul, seguidas pela região nordeste, centro oeste e norte, com 55 (48%), 30 (26%), 17 (15%), 7 (6%) e 6 (5%) trabalhos, respectivamente, com uma acentuação no número de trabalhos nos anos de 2016 e 2017.

Tais estudos, majoritariamente de natureza qualitativa, utilizam para o levantamento de dados, com predominância, questionários, entrevistas e um variado *corpus* documental. A pesquisa de tipo etnográfico, a observação participante e os grupos focais compreendem os demais procedimentos metodológicos no levantamento de dados (Tabelas 1 e 2). As análises tendem a articular, majoritariamente, a pesquisa bibliográfica/ documental com estudos de campo, na predileção pela análise de conteúdo nas problematizações. A opção pelo estudo de caso ocorre em 21 trabalhos, sendo que nestes são conjugados os questionários com as entrevistas.

**Tabela 1**

*Número de dissertações de mestrado (M) e teses de doutorado (D) selecionadas, segundo os enfoques metodológicos adotados*

Enfoques metodológicos	Mestrado (M)	Doutorado (D)	(M+D)
Bibliográfico/ documental (exclusivamente)	24	09	33
Com trabalho de campo	52	30	82
Totais	76	39	115
Percentuais	66%	34%	100%

*Nota:* Elaborada pelos autores a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

**Tabela 2**

*Número de dissertações de mestrado (M) e teses de doutorado (D) selecionadas, segundo as técnicas de pesquisa adotadas nos trabalhos de campo*

Técnicas de Pesquisa	Mestrado (M)	Doutorado (D)	(M+D)
Entrevistas	21	15	36
Questionários	09	06	15
Entrevistas + questionários	11	03	14
Entrevistas + grupo focal + observação	07	05	12
Questionários + grupo focal + observação	02	01	03
Tipo etnográfico ou grupo focal apenas	02	00	02
Totais	52	30	82
Percentuais	63,5%	36,5%	100%

*Nota:* Elaborada pelos autores a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

Quanto ao enfoque teórico-epistemológico, os estudos têm privilegiado a abordagem marxista e o materialismo histórico-dialético, com ênfase na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Tabela 3). Além disso, um conjunto expressivo de pesquisas opta por dialogar significativamente com diferentes autores, sem a filiação a um determinado referencial específico, articulando autores de constructos teóricos distintos, principalmente os da perspectiva crítica do campo teórico-epistemológico do currículo e os dos estudos culturais pós-críticos, o que caracteriza a teorização combinada<sup>5</sup> (McLenann, 1996 apud Mainardes, 2018a). Ainda, autores de diferentes matrizes teóricas são acionados para a compreensão de determinadas questões pontuais, sem ser desenvolvida uma discussão teórica mais aprofundada e articulada ao objeto de investigação, caracterizando, nesses estudos, a estratégia de teorização adicionada<sup>6</sup> (McLenann, 1996 apud Mainardes, 2018a). Ademais, embora o predomínio seja dos aportes da perspectiva crítica, identificamos uma tendência e uma inserção de referenciais que podem ser categorizadas como estudos discursivos (Ilha & Brittes, 2021), sendo alguns com análise de discurso, foucaultiano, enquanto outros estão inscritos ou constroem aproximações com registros pós-fundacionais.

<sup>5</sup> De acordo com Mainardes (2018a, p. 6) a teorização combinada consiste em “um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise”.

<sup>6</sup> Segundo Mainardes (2018a, p. 11), “a teorização adicionada significa a utilização de autores, ideias, conceitos de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, os quais não configuram um quadro teórico consistente e articulado”.

**Tabela 3**

*Número de dissertações de mestrado (M) e teses de doutorado (D) selecionadas, segundo o enfoque teórico-epistemológico adotado*

Enfoques teórico-epistemológicos	Mestrado (M)	Doutorado (D)	(M+D)
Marxista/ Histórico-crítica	25	13	38
Teorização combinada	22	15	37
Teorização adicionada	15	01	16
Estudos discursivos	08	03	11
Escola de Frankfurt	02	03	05
Outras teorias	04	04	08
Totais	76	39	115
Percentuais	66%	34%	100%

*Nota:* Elaborada pelos autores a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

### **Concepções e Enfoques Temáticos nos Estudos em Questão: O que eles têm a Dizer?**

A partir da análise inicial dos títulos, resumos, palavras-chave, introduções e conclusões dos estudos selecionados, identificamos a prevalência de oito temáticas. A opção por esse procedimento analítico se justifica por entendermos que em tais seções são apresentadas, problematizadas e discutidas teórico-metodologicamente às questões de pesquisa. Eventualmente, a fim de compreender mais detalhadamente aspectos alusivos à abordagem do problema de pesquisa, se recorreu a outras partes dos estudos. A organização das temáticas, além de levar em conta tais aspectos, teve como preocupação identificar os problemas de pesquisa, assim como os argumentos centrais dos estudos em questão. Desse modo, ao longo do processo analítico, as categorias foram sendo forjadas pela compreensão do objeto central de cada trabalho.

Ademais, entendemos e interpretamos os trabalhos analisados como superfícies textuais capazes de nos permitir acessar determinadas tendências à formulação de demandas e discursos curriculares que circulam nas políticas curriculares para a formação de professores (Borges, 2015). Cabe explicitar que tal compreensão de discurso está referenciada na Teoria do Discurso (TD) laclauiana (Laclau, 2005, 2011; Mouffe, 2015). Nesse sentido, o discurso “[...] é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (Laclau, 2011, p. 9). Segundo Mendonça (2015), a TD rejeita a ideia de discurso como simples nomeação ou referência linguística a algo, como se sua função fosse expressar um objeto que lhe é externo e independente. Embora a

existência do material, de um objeto, seja incontestavelmente possível fora do sistema de significação, se torna inteligível – inclusive de modos diferentes – quando contextualmente é significado. A condição de emergência de determinado objeto está indissociada de sua significação. Desse modo, o “que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência” (Laclau & Mouffe, 2015, p. 181). A existência do objeto como *ser*, portanto, é condicionada pelo “conjunto de significações articuladas e compartilhadas por uma comunidade de sentidos” (Mendonça, 2015, p. 75).

Como adverte Lopes (2018), a TD contesta a ideia de transparência da linguagem. Rechaça a ideia de que haja a possibilidade de acessar um sentido original imune a distorções e capaz de constituir o fundamento. O “significado não está no texto, nem nas intenções de quem escreve/fala, ou em algo que possa ser denominado realidade” (Lopes, 2018, p. 140). Todo significado é relacional e como tal depende e decorre de articulações que lhes são contextualmente constitutivas. A significação é possível em função de uma dada formação discursiva contingente e histórica. Os discursos, como atos de poder, significam, produzem e projetam sentidos (Cunha & Lopes, 2017). A significação depende das articulações que são construídas discursivamente e não por um suposto fundamento implícito. As estruturas de significação são construções discursivas relacionais que envolvem articulações contingentes, provisórias e precárias.

Assim, inscrevemos os estudos numa problematização teórica e política, considerando estes produtores de sentidos das políticas de currículo, que tendem a colocar em circulação determinadas concepções passíveis de entrar nas negociações e nas disputas pela significação hegemônica da política de currículo (Lopes, 2015). Nessa perspectiva, os sentidos curriculares dos trabalhos investigados e aglutinados em torno dessas temáticas são interpretados como fazendo parte – de modo relacional – de processos articulatórios discursivos mais amplos e densos, constitutivos do complexo, amplo e denso campo das políticas de currículo para a formação de professores.

Com efeito, quanto às principais temáticas abrangidas nos estudos (Tabela 4), identificamos que embora haja uma variedade de assuntos, alguns são tratados com maior recorrência nas pesquisas. Tais temas são: “disciplinas das matrizes curriculares”, incluindo a discussão acerca do “Ensino de” (matemática, história, ciências, artes, geografia, música), a “reformulação de propostas curriculares nas IES”, a “identidade docente/pedagogo”, a “educação a distância” (EaD), tangenciada por discussões sobre as “tecnologias digitais de informação e comunicação” (TDICs), o “multiculturalismo”, a “prática/ estágio supervisionado”, a “educação inclusiva”, e a influência de “outras políticas”, principalmente as de avaliação, nas propostas de currículo dos cursos de pedagogia.

**Tabela 4**

*Número de dissertações de mestrado (M) e teses de doutorado (D) categorizadas por eixos temáticos*

Eixos temáticos	Mestrado (M)	Doutorado (D)	(M+D)
Disciplinas/ Ensino de	19	09	28
Reformulação curricular	15	07	22
Identidade docente/ pedagogo	06	13	19
EaD/TDICs	09	03	12

Eixos temáticos	Mestrado (M)	Doutorado (D)	(M+D)
Multiculturalismo	08	02	10
Prática de Ensino/ Estágio	06	02	08
Educação Inclusiva	07	01	08
Outras políticas	06	02	08
Totais	76	39	115
Percentuais	66%	34%	100%

*Nota:* Elaborada pelos autores a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

### **Eixo 1: Disciplinas/ Ensino de**

Os estudos inscritos na primeira temática tencionam identificar e problematizar as razões de determinada temática não constituir uma disciplina ou um conteúdo curricular mais consistente nas propostas curriculares das IES. Esses trabalhos interpelam a não obrigatoriedade de determinados conteúdos, como os voltados para a Educação de Jovens e Adultos/ EJA e para a gestão (Elias, 2017; Souza, 2017), a insuficiência da carga horária destinada a certa disciplina, como a do ensino de arte e de matemática (Cury, 2015; Filho, 2012) e/ou questionam o esvaziamento de disciplinas caracterizadas historicamente como fundamentos da educação nas propostas curriculares (Batista, 2012; Jesus, 2017), ou ainda argumentam pela relevância da inserção de certos conteúdos nas propostas de modo mais crítico e interdisciplinar, próximo das realidades escolares, como no caso do ensino de arte, de história, de geografia e de matemática (Azevedo, 2016; Carvalho, 2017; Mendes, 2016; Mota, 2012).

Os trabalhos ainda trazem em suas análises explicações sobre as fragilidades das propostas em relação à oferta de certos conteúdos, enquanto sugerem suas incorporações como potencializadores da formação do pedagogo, sobretudo em relação à educação ambiental, à educação infantil e ao ensino de ciências (Batista, 2011; Rocha, 2016; Rodrigues, 2017). No tocante às pesquisas (Bastos, 2015; Elias, 2017; Farias, 2016) sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, é problematizado o lugar dessas modalidades no processo de formação inicial dos cursos de licenciatura em pedagogia. Ao defenderem a importância de conteúdos, disciplinas e práticas de ensino voltadas especificamente para a EJA, os estudos argumentam que o espaço conferido a tais nas propostas e diretrizes curriculares ainda é pouco significativo. Nesse aspecto, concluem que esse caráter marginal atribuído ao tema na formação inicial dos pedagogos é resultante de disciplinas eletivas e optativas desarticuladas com o restante do percurso formativo, além da ausência de aprofundamentos teóricos. Ainda outra análise (Jesus, 2017, p. 128), através do estudo de caso e com trabalho de campo, sublinha que o projeto pedagógico apesar de abarcar a disciplina de filosofia da educação, “[...] no currículo em ação ela ainda não dialoga concretamente com as demais disciplinas de Fundamentos”, destacando uma dicotomia entre currículo proposto e o real.

Ademais, investindo na complexidade da análise, a partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen J. Ball, o estudo de Ahmad (2017, p. 254), ao tratar do ensino de música na formação inicial do pedagogo, busca explicitar as tensões presentes em torno da disciplina, envolvendo desde os aspectos normativos, atravessando as propostas curriculares e a prática das IES. Nesses termos defende que o ensino de música “[...] depende dos processos de recontextualização ocorridos nos discursos pedagógicos oficiais, da arena legal, [...], na arena prática

pelos sujeitos que as produzem [...]”. Desse modo, sua investigação tenciona romper com a polarização entre implementação e resistência, ao assumir a ideia de que a disciplina é concebida a partir de produções e relocações forjadas em diferentes contextos.

Outro trabalho (Matos, 2013, p. 104, grifo no original) na esteira dessa densidade analítica, porém, numa abordagem histórica e genealógica, ao tratar do lugar majoritariamente optativo atribuído à educação física escolar ao longo de diferentes reformas curriculares de uma universidade, problematiza como diferentes discursos (de cunho técnico-psicologizante, crítico e culturalista), em relações de poder envolvendo inclusive a comunidade disciplinar, concorreram para a estabilização de determinada significação, “[...] tendendo a produzir um professor pedagogo que se sente pouco ‘capaz’ de lecionar Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Em torno dessa abordagem histórica e genealógica, o estudo de Schneider (2015, p. 178, grifos no original) procura compreender o processo de constituição das disciplinas nos cursos de pedagogia ao longo de diferentes reformas políticas curriculares. Argumenta que o caráter hegemônico assumido pelas disciplinas sociologia e psicologia nos currículos foi forjado consoante à estreita relação que historicamente construíram com discursos cientificistas de legitimação da pedagogia. Nesse sentido, tal hegemonia atende à perspectiva de controle e disciplinarização individual na medida em que tais disciplinas avalizam o discurso salvacionista “[...] de que *a educação transforma o sujeito* [...]”. Contudo, conforme atenta a autora, uma transformação “[...] *no sujeito requerido por uma sociedade* que mantém a escola que temos”, ainda que em face da complexidade das dinâmicas societárias imbricadas, o curso de pedagogia possa ser concebido como promotor de melhorias sociais. As ambivalências, portanto, destacadas em tais estudos, tendem a inscrever maior complexidade aos processos de produção das políticas curriculares, na medida em que acentua o caráter conflituoso, atribuindo ênfase às contradições, na constituição das disciplinas e, por extensão, das propostas curriculares.

## **Eixo 2: Reformulação Curricular**

Um segundo eixo temático significativo agrega pesquisas preocupadas em problematizar como as propostas curriculares das IES sofrem processos de reorganização, induzidas pelas alterações conformadas nas diretrizes curriculares nacionais, sobretudo as do curso de pedagogia de 2006. Não raramente, os trabalhos (Antoniacomini, 2014; Barone, 2017; Camargo, 2016; Chiarelo, 2017; Moraes, 2013; Silva, 2011; Triches, 2016) compreendem que as propostas sofrem adequações e adaptações, aproximando mais ou menos das diretrizes, na medida em que desconhecem (Magalhães, 2016), incorporam ou resistem a determinadas concepções assentadas nas normativas. Nesse sentido, tendem a considerar as normativas como prescritivas sobre a prática, significando as regulações como as políticas que partem de cima para baixo, ou seja, do Estado para o contexto da prática. Tais trabalhos tendem a estabelecer dicotomias entre o suposto espaço originador das políticas e o da prática a quem cabe implementar/executar tais políticas e/ou criar alternativas autônomas, reflexivas e de certo modo, independentes. Assumem uma perspectiva de verticalização das políticas, na medida em que argumentam sobre a existência de um espaço privilegiado de produção das mesmas, a saber, o Estado. Salientam, ainda, a ingerência determinante de interesses do capital, sobretudo assentados no ideário neoliberal, sobre a confecção de propostas curriculares, ainda que assumam a defesa da existência de escapes por parte de alguns projetos políticos pedagógicos dos cursos (Neto, 2016; Ribeiro, 2010).

Com o propósito de compreender de modo mais profundado às tensões em torno da reconfiguração do curso de uma IES, o estudo de Portelinha (2014, p. 200) discute não somente se as diretrizes estão ou não incorporadas nas matrizes curriculares, mas como distintas concepções concorrem nesse processo. Sendo assim, ao argumentar que os projetos pedagógicos dos cursos possuem um alinhamento ao ideário neoliberal, sobretudo em relação à abrangência das áreas de

profissionalização docente, não desconsidera a existência concorrente de “[...] um projeto de formação voltado a emancipação humana, [...] que contemple elementos políticos, culturais e sociais no âmbito da formação profissional direcionada para atuação nas escolas [...]”. Ao constatar tal contradição, num enfoque teórico marxista, a autora defende sua superação via transformação das condições econômicas objetivas de caráter estrutural. Neste mesmo enfoque teórico, tendo como empiria um *corpus* documental robusto alusivo às diretrizes curriculares e como escopo seu processo de formulação, a pesquisa de Santos (2011, p. 179, grifo no original) analisa as disputas entre concepções forjadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Assinala que as ambiguidades presentes no documento homologado em 2006, principalmente em relação à ideia de docência ampliada e base comum nacional, atendem as pretensões da “burguesia de serviços”, na medida em que “abriram-se ‘brechas’ para se criar cursos de pedagogia no cenário educacional com formações aligeiradas e de baixo custo no espaço universitário”. Desse modo, ao passo que identifica e problematiza as contradições, as inscreve numa lógica inexoravelmente neoliberal, de mercantilização da educação.

Nessa dimensão de compreender as tensões em torno das disputas alusivas ao processo de reformulação curricular, mas em outro registro teórico, o da teoria do discurso, a tese de M. Oliveira, (2017) atribui relevância às articulações, às negociações e às tensões que tornaram possíveis a suposição da necessária homogeneização das políticas curriculares numa determinada IES, assim como as possibilidades de pensar a diferença numa pretensa proposta curricular homogênea. Desse modo, a autora defende que por mais que as pretensões das propostas curriculares sejam de homogeneizar e fixar os sentidos de qualidade, docência e currículo, tais sentidos estão sempre em negociação pela atuação dos sujeitos, em disputas e permanente tensão. Assim, as significações são contingentes, provisórias e precárias sempre afetadas por significações outras que escapam às tentativas de controle e determinações, atravessadas por relações de poder caracterizadas pelo imponderável. Nesses termos, defende que o “processo de reformulação curricular não apenas se constitui como uma necessidade de adequação às demandas externas, mas como uma demanda interna articulada ao projeto de consolidação da Universidade” (Oliveira, M., 2017, p. 192). A autora tenciona explorar as próprias ambivalências como constitutivas do processo de ressignificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, compreendendo as negociações e contingências inerentes a tal movimento. O estudo se configura como distante de uma noção de que as ambiguidades constituem falhas ou fraturas a serem superadas na luta em prol de determinado projeto político curricular. Antes, opera com a ideia de que as ambiguidades “possibilitam politizar o processo de significação”, pois “o que era tido como algo potencialmente negativo, é percebido agora como potencialmente produtivo e constitutivo do processo de enunciação cultural” (Oliveira, M., 2017, pp. 40, 191). Segundo o trabalho, é nos interstícios das políticas curriculares que acontecem as disputas e negociações em torno das ressignificações das propostas curriculares, em que a pretensa homogeneização curricular, apesar dos esforços, não encerra os embates.

### **Eixo 3: Identidade Docente/Pedagogo**

Outro conjunto de estudos que está assentado na discussão em torno da identidade do docente e/ou do pedagogo tenciona mobilizar questões que ajudem a compreender o perfil do pedagogo, no tocante às especificidades de seus saberes (Lemos, 2016), suas respostas a demandas da sociedade (Crepaldi, 2015), assim como demais aspectos atinentes às fragilidades na sua formação profissional como professor e gestor (Barbosa, 2014; Dias, 2017; Fontanella, 2011) em torno da concepção de docência ampliada, inscrita nas diretrizes curriculares nacionais de 2006 e nos cursos de licenciatura em pedagogia. Nessa dimensão, encontram-se trabalhos (Pereira, 2020; Triches, 2010) que criticam a identidade de professor projetada pela noção de docência ampliada nas diretrizes,

atribuindo essa pretensão à ingerência de interesses de agências internacionais e de organismos multilaterais alinhados ao ideário neoliberal, na conformação de um profissional flexível, polivalente, meramente técnico e desprovido de formação intelectual. Outros trabalhos (Zuchini, 2016) identificam nessa concepção de docência ampliada uma interferência significativa de movimentos de educadores, articulados, sobretudo em torno da ANFOPE, no sentido de pretender uma formação profissional do pedagogo que o prepare para atuar em diferentes espaços, como professor, gestor e pesquisador. Integram esse cenário temático, estudos (Andrade, 2013; Leme, 2017) comprometidos em analisar até que ponto os currículos das IES estão direcionados para a formação crítico-emancipatória e intelectual do pedagogo, fomentando e viabilizando a pesquisa, contribuindo para sua condição de sujeito pesquisador, de modo a superar uma formação predominantemente técnica e instrumental. Na esteira dessas problematizações perpassam análises sobre o caráter autoral (Andrade, 2013; Boccia, 2016; Ramos, 2011), crítico (Sá, 2016) e reflexivo (Nascimento, 2011) como constitutivo da identidade do pedagogo, potencializado ou não pelos diferentes Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia das IES.

Inscrito nesse debate acerca da identidade do pedagogo, o trabalho de Moura (2017, p. 127, 158), na interlocução com estudos do cotidiano e no entrelaçamento com a abordagem da etnopesquisa crítica, tenciona compreender os contrastes entre os sentidos de formação projetados nos dispositivos legais e as experiências formativas da cotidianidade num curso de pedagogia. Ao mergulhar nas experiências do cotidiano curricular, realçando diferenças e similaridades, a autora discute que em face do caráter multifacetado atribuído ao Pedagogo pelas diretrizes, a definição do que singulariza esse profissional em relação a outros, tende a ser um esforço de extrema complexidade. Nesse desafio, a pesquisa, ao transitar por fragmentos de falas de diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo, assinala que “[...] destaca-se fortemente a compreensão do estudante/profissional da pedagogia de que a centralidade da função do pedagogo está relacionada com o cuidado com a formação do ser humano”. É defendido, portanto, que a docência como base formativa e identitária, forjada e enunciada formalmente nas diretrizes é atravessada nas experiências por esse sentido de cuidado com a formação, em que “[...] o pedagogo é compreendido como o gestor da formação”.

Nessa discussão profícua, num outro viés teórico-metodológico, o pós-estrutural, cabe destacar a tese de Rocha (2012). Em torno do debate sobre o curso de formação inicial de professores em serviço, a pesquisa problematiza as tensões inerentes ao processo de projeção de uma espécie de identidade de segunda categoria que estereotipa tais docentes e de como os licenciandos subvertem essa estereotipia. Na dinâmica da investigação, dialogando com autores como Hommi Bhabha, Ernesto Laclau e Stephen J. Ball, a autora interpela as ambivalências constitutivas desse processo de identificação docente. Ao discutir a trajetória da formação inicial de professores no Brasil, a autora salienta que os professores leigos, os que não possuem formação exigida para o exercício do magistério, sofrem essa estereotipia, na medida em que são tratados como profissionais sem formação adequada. Nessa tensão entre ser professor leigo e ser professor licenciado, estereótipos são construídos, inclusive pelas adaptações assentadas no projeto pedagógico do curso em relação ao regular, enquanto, nos interstícios desse movimento, estratégias de subversão dessa lógica vão sendo mobilizadas. Tendo também como escopo a formação inicial de professores em serviço, numa abordagem foucaultiana, o trabalho de Junior (2014, pp. 18, 137) explicita os jogos de saber-poder relacionados à dinâmica que “fabrica” modos de ser pedagogo, “[...] em sua articulação com determinadas urgências de formação de professores”. Nesse sentido, o autor argumenta, entre outros aspectos, que são produzidos “dois tipos de pedagogos”, a saber, um de cursos regulares e outro em atendimento a demandas específicas, como a dos professores em serviço. Ao tratarem a formação inicial de professores em serviço, com efeito, em sua interface com a formação inicial (regular) de professores, os estudos põem em relevo, para além das questões

objetivas das propostas e práticas curriculares, as ambivalências, as relações de saber-poder, e os processos de subjetivações como constitutivas da identidade do pedagogo.

#### **Eixo 4: EaD/TDICs**

Em relação às pesquisas cujo foco é a educação a distância (EaD), a problematização das políticas curriculares na interface com o curso de pedagogia está ancorada na identificação e compreensão das especificidades das propostas curriculares direcionadas à modalidade. Sendo assim, os trabalhos (Araujo, 2016; Cervi, 2010; Goulart, 2015; Marcon, 2015; Medeiros, 2012; Rodrigues, 2014; Sacramento, 2015) constroem comparações com a modalidade presencial, especialmente atinente às exigências das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia de 2006. Ressaltam adaptações e adequações realizadas em diferentes cursos de licenciatura em pedagogia à distância, principalmente no que tange à relação docência e gestão, à incorporação das TDICs, ao diálogo na aprendizagem e à qualidade da formação dos pedagogos à distância. Em tais análises, em razão das especificidades curricular da EaD, sugerem “[...] a elaboração de Projetos Pedagógicos contextualizados, abertos e flexíveis, centrados na aprendizagem dos futuros professores” (Araujo, 2016, p. 216), ou ainda que “o currículo deve combinar com os elementos que contribuem para a mudança no perfil do aluno, ou seja, de sujeito passivo para um sujeito ativo, colaborando com a aprendizagem autônoma” (Cervi, 2010, p. 109). Nesse âmbito temático é explorada a interação entre professores/tutores e licenciandos como constitutiva da formação, ressaltando os diferentes recursos que são acionados ou negligenciados nesse processo, assim como a relevância da flexibilização dos currículos, envolvendo a participação dos alunos nas decisões acerca de inclusões e de exclusões de conteúdos (Baffa, 2016; Lima, 2010).

Entre os estudos envolvidos nessa temática, cabe destacar a tese de Marcon (2015) que ressalta a importância das TDICs no processo de inclusão digital, não apenas na formação inicial dos pedagogos, como também na potencialização para sua apropriação em futuros espaços de atuação profissional. Assevera, através de sua investigação em dois cursos de EaD, um em Portugal e outro no Brasil, que trabalhar com as TDICs, numa perspectiva disciplinar transversal, tende a mobilizar reflexões críticas acerca de seus usos, como também proporcionar articulações com outras dimensões constitutivas da formação do pedagogo. Ao estabelecer um comparativo entre as propostas curriculares dos cursos, Marcon (2015, p. 227) considera indispensável à concretização da inclusão digital que tais práticas sejam tratadas de modo mais regular no percurso formativo, para isso a necessidade, “[...] no decorrer de toda a grade curricular, promover processos de apropriação de recursos tecnológicos”. Nesse sentido, o estudo propõe que a formação deve “[...] primar pela vivência dos atributos intrínsecos à rede, à cultura da convergência e à cultura da participação: interatividade, polifonia, cooperação e inteligência coletiva” (Marcon, 2015, p. 228).

Ademais, tangenciando essa discussão, mas com enfoque específico nas TDICs, estudos (Alexandre, 2015; Marfim, 2017; Vieira, 2017) abarcam práticas curriculares em diferentes instituições com o intuito de compreender sua operacionalização. Sendo assim, além de identificarem desafios atinentes à introdução das TDICs na formação dos pedagogos, ou seja, seus usos pedagógicos, os estudos produzem proposições endereçadas a conferir protagonismo às tecnologias como ferramenta principal. Nesses termos, ao defenderem a reflexão crítica acerca do uso das TDICs, por vezes, os trabalhos argumentam pela superação da abordagem meramente instrumental, numa dinâmica que considere as tecnologias como imbricadas às práticas socioculturais, perpassando todo percurso formativo.

#### **Eixo 5: Multiculturalismo**

Estudos envolvidos com a temática do multiculturalismo, além de transitarem pela discussão da constituição das disciplinas que conformam as formações do licenciado em pedagogia, possuem

como foco questões atinentes à identificação e valorização de diferentes saberes no processo formativo, sobretudo os locais e regionais, além de tecerem interpelações sobre como as propostas curriculares das IES e as diretrizes viabilizam as relações interculturais (Andrade, 2013; Cabrera, 2013; Souza, 2011). No âmbito dos trabalhos articulados à temática, estão presentes investigações sobre a questão da diversidade de gênero e sexualidade (Ferreira, 2013; Lorenzi, 2017), da diversidade cultural (Kadlubitski, 2010) e das relações étnico-raciais (Monteiro, 2010; Oliveira, A., 2016; Reis, 2017) em torno de suas interlocuções com os processos de tessituras das políticas e propostas curriculares, identificando e perscrutando seus limites e possibilidades.

No bojo dessa temática está o estudo de E. Oliveira, (2016) que problematiza a dinâmica da proposta curricular de um curso de pedagogia de uma universidade multicampi, em face da realidade multicultural em que está localizada, a saber, no estado de Roraima. Nesse sentido, estabelece como preocupação de pesquisa compreender como a questão do multiculturalismo é incorporada na organização curricular dos cursos de pedagogia em três campi diferentes, a regular, a indígena e outra para educação do campo, na preparação ou não dos pedagogos para atuarem com o multiculturalismo na Educação Básica. A partir de um enfoque fenomenológico, referenciado em Edmund Husserl, com observação livre e entrevista semiestruturada, no diálogo com abordagens pós-coloniais e pós-estruturais do campo do currículo, o autor analisa as múltiplas tensões entre saberes forjados cientificamente e saberes da experiência vivida, inscritos nas disputas e negociações em torno da produção dos projetos pedagógicos dos cursos, como nas ressignificações que acontecem nas práticas. Nessa tensão, o estudo explora os conflitos constitutivos dos currículos locais na incorporação de demandas culturais regionais e de exigências normativas curriculares nacionais. Nesses termos, em relação às três propostas curriculares investigadas assinala que igualmente estão comprometidas com as diretrizes curriculares e pareceres que regulam a formação do pedagogo, enquanto expressam “[...] a falta de uma reflexão que debata diversidade cultural e as particularidades dessa formação docente, segundo as necessidades epistemológicas, socioculturais e geopolíticas locais” (Oliveira, E., 2016, p. 137). Não obstante, ainda que ressalte tais limites, o trabalho busca evidenciar, principalmente a partir das análises dos fragmentos de falas dos sujeitos, as potencialidades multiculturais presentes nas ressignificações forjadas nas práticas curriculares, entre as quais “[...] a finalidade de formar professores para atuarem no espaço marcado pela multiculturalidade, retratada na diversidade étnica e cultural caracterizadas pelo convívio de diferentes identidades” (Oliveira, E., 2016, p. 191). O estudo, desse modo, ao considerar as múltiplas dimensões envolvidas na construção de currículos multiculturais, contribui para a complexificação analítica sobre o tema, adensando as interpretações não deterministas sobre as políticas curriculares.

### **Eixo 6: Prática de Ensino/ Estágio**

Outro conjunto temático significativo corresponde à prática de ensino articulada a questões da didática, metodologias de ensino e estágio supervisionado, no qual a discussão em torno da relação teoria e prática ganha eco. Nos estudos (Alves, 2015; Machado, 2013; Marques, 2015; Oliveira, F., 2017; Sousa, 2013) a dimensão da prática na dinâmica formativa do pedagogo é pautada como espaço em que possibilidades de construções reflexivas assentadas na ideia de ação-reflexão-ação devem acontecer, servindo não apenas para aquisição de um saber-fazer instrumental. Nessa lógica, os estágios supervisionados são concebidos nos trabalhos como espaços de confronto com as diferentes realidades atinentes a atuação do pedagogo, assim como um *lòcus* para aprofundamentos didáticos dos saberes e fazeres docentes. Nesse movimento, são discutidos os limites dos estágios em diferentes instituições, de modo a ressaltar a ausências de abordagens mais reflexivas e salientar determinadas ações, como a interação desde o início da formação com os docentes em serviço, o confronto das realidades dos alunos com a teoria e a garantia do lugar de intérprete ativo do licenciando, que podem ser incorporadas de modo a efetivamente promover a relação entre teoria e

prática. Isso porque, numa perspectiva emancipatória, concebem tais assertivas como fundamentais e transformadoras da realidade social, promotoras da construção de uma sociedade mais justa. Partindo dessa perspectiva, a abordagem de F. Oliveira (2017, p. 310), ao argumentar sobre a importância de tal relação na formação do docente para atuar na educação infantil, propõe “[...] uma formação ampla e que esta seja voltada para a realidade aplicável e real”. Desta feita, ainda que apresente a relevância relacional entre teoria e prática, concebe a prática como o real que deve mobilizar e orientar a formação, referenciando e atribuindo finalidade à teoria.

Assim, pesquisas (França, 2012; Schaden, 2015) problematizam determinadas experiências atinentes à prática de ensino, de modo a evidenciar os saberes produzidos e sublinhar a permanente tensão entre as diferentes dimensões formativas experienciadas pelos licenciandos nesse momento do processo, como no caso do trabalho de Borssoi (2012) que, ao argumentar pela importância dessas experiências, defende que o estágio não prescinde da pesquisa, sendo seu *locus* essencial ao proporcionar a inserção do formando no cotidiano das atuações e atividades docentes. Nesse sentido, por vezes, os estudos destacam as contradições entre as noções de prática e de estágio asseguradas nos projetos pedagógicos dos cursos e o que acontece na realidade, operando com a relação dicotômica das políticas entre proposta e prática curricular. É argumentado ainda que contextos não-escolares são desconsiderados em prol de uma formação quase que exclusivamente destinada à docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

### **Eixo 7: Educação Inclusiva**

No tocante à temática da educação inclusiva, as investigações (Bastos, 2012; Rezende, 2013; Ribeiro, 2012; Sousa, 2012) se concentram predominantemente em verificar se as legislações, tanto as específicas quanto as demais que incorporam suas exigências, são contempladas nas propostas e práticas curriculares das IES. Nelas, por vezes, é identificado que a educação inclusiva é prevista nos projetos pedagógicos, ainda que distante da prática. Tal constatação de descompasso entre proposta e prática, decorre de análises de fragmentos de falas dos sujeitos, em que estes expressam sua insegurança e despreparo diante dos desafios da atuação profissional na perspectiva de educação inclusiva. Ainda, não raro, as pesquisas (Colozio, 2017; Pazianotto, 2012; Pinheiro, 2014) dão ênfase a identificar a incipiência no tratamento da questão, assim como estabelecer determinadas proposições, como sua inserção nos estágios supervisionados de modo a estimular sua discussão nos cotidianos escolares e diálogos interdisciplinares. Com isso, assinalam que entre as razões para o amplo despreparo dos professores ao lidarem com esse público nas escolas, está a formação inicial deficiente, ainda que haja certa preocupação em atender as exigências das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Tal interesse, segundo os estudos, está inscrito na oferta de disciplinas que abordam a educação especial, embora sejam optativas e fragmentadas, distantes de uma perspectiva interdisciplinar ou ainda desvinculadas de uma dinâmica reflexiva crítico-emancipatória. Em outro estudo (Pereira, 2017) é enfatizado que essa fragilidade e fragmentação curricular em torno do tratamento da temática, seja nas diretrizes ou nas propostas das IES, podem ser explicadas pela submissão da formação inicial dos pedagogos aos interesses do capital coadunados com a lógica neoliberal de exclusão e intensificação das desigualdades sociais.

### **Eixo 8: Outras Políticas**

Dissertações e teses categorizadas aqui como outras políticas, objetivam interpelar a influência que certas políticas exercem sobre propostas curriculares, atuando ainda como indutoras de políticas curriculares, enquanto sofrem interferências destas. Ao abordarem as políticas de avaliação, por exemplo, estudos (Eloy, 2017; Ferreira, 2017; Santos, 2010) assinalam a relevância que elas assumem na elaboração das propostas curriculares, tendo efeitos mais significativos em IES privadas. Nas problematizações dessas avaliações de larga escala, por vezes é defendido que sua

execução está moldada a orientações do mercado, numa perspectiva de educação como mercadoria. A partir desse pressuposto, então, os estudos asseveram que apesar de tais políticas anunciarem a promoção da melhoria da qualidade da formação, comprometem-na, reduzindo a qualidade aos resultados de desempenho nos exames. Desse modo, funcionam mais efetivamente como instrumentos de regulação dos cursos de nível superior, mobilizando as conformações de suas propostas curriculares de modo a se adequarem às exigências para que alcancem o reconhecimento legal.

Ademais, estudos (Freire, 2017; Rangel, 2010, p. 177), ainda que sublinhem tais aspectos, apontam para potencialidades que as políticas de avaliação abrigam quando compreendidas como parte do processo de construção das melhorias na formação e não como elemento central. Assim, advogam que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) contribui para “[...] avançar na qualidade da educação superior do sistema” (Rangel, 2010, p. 177) e/ou “[...] induzi-la pela análise dos seus resultados” (Freire, 2017, p. 117). No caso da política pública do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltada à Educação do Campo, as pesquisas destacam experiências exitosas associadas principalmente à pedagogia da alternância em cursos voltados especificamente ao atendimento de demandas de movimentos sociais. É reforçado, portanto, que princípios de democracia e cidadania marcam as propostas curriculares desses cursos, ainda que existam limites, principalmente em relação aos resultados na atuação desses professores ora em formação (Teixeira, 2015), ao distanciamento dos conteúdos com a realidade dos acadêmicos e ao “[...] ‘nível’ de criticidade e capacidade mobilizadora abaixo do elementar esperado para uma formação em nível superior” (Lelis, 2014, p. 419, grifo no original).

### **Conclusões: Tensões e Perspectivas nos Estudos em Questão**

No âmbito dos trabalhos cotejados, compreendemos que é significativa a compreensão estadocêntrica das políticas. Isso porque os estudos são significativos em reforçar a ideia de que as políticas são gestadas no espaço do Estado e implementadas em outros. Essa interpretação verticalizada das políticas tende a identificar os problemas e os desafios implicados a não concretização dos dispositivos legais, enquanto fazem recomendações para sua efetivação. Ademais, nessa lógica interpretativa, os problemas quase sempre são apontados como sendo reflexos inexoráveis da intervenção dos interesses do capital, difundidos principalmente por organizações internacionais e agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As instâncias globais assumem, nessas concepções, o caráter protagonista na produção das políticas curriculares, ainda que, de modo coadjuvante, certos atores nacionais sejam identificados. Tais compreensões, com efeito, tendem a atribuir a determinação das políticas às interveniências desses atores globais sobre o Estado e deste, nas instituições de ensino, nos diferentes níveis.

Na esteira dessa perspectiva, as políticas curriculares tendem a ser reduzidas às propostas oficiais, considerando estas como responsáveis por desencadear os processos de incorporação ou resistência nas IES. Nessa perspectiva, é atribuído às instituições o papel de elaboração de projetos que não necessariamente se concretizam. Assim, é construída uma relação dicotômica entre proposta e prática, entre estruturas e contingências, ou seja, entre aspectos macro e micros das políticas. Apostando na relação mais dinâmica entre as dimensões macro e micro nas pesquisas em currículo, Lopes (2006) atenta para o desafio que é superar as relações causais imediatas entre elas. Ao argumentar para a potência na articulação entre as duas dimensões, a autora salienta que em determinadas pesquisas concentradas nas análises macro, é concebido um caráter determinista dos textos das propostas oficiais sobre as práticas. Por outro lado, estudos dedicados a microanálise, ao

problematizarem as contingências dos espaços da prática, embora atentem para as dinâmicas das ações dos sujeitos, num questionamento aos determinismos estruturais, tendem a desconsiderar as interdições e implicações de elementos mais gerais ou ainda propor como o currículo deveria ser. Ademais, em relação às pesquisas que enfatizam a relação macro e micro, Lopes (2006) assevera que impera a investigação de como as propostas oficiais são implementadas e/ou rechaçadas. No caso dos estudos abarcados em nossa análise, por vezes, teses e dissertações tencionam verificar os limites e as possibilidades para a “implementação” de certa proposta curricular oficial. Nesse escopo, os trabalhos frequentemente associados à teoria crítica, ao frisarem o distanciamento das propostas com as práticas, assim como a reação, aceitação ou resistência das instituições às prescrições, entendem as contradições como incoerências a serem superadas, seja por outros modelos curriculares ou ainda pelas ações dos sujeitos nas práticas.

Nessa compreensão, a prática adquire certa centralidade e essencialidade, pois, é significada como o *locus* em que de fato aconteceria o currículo, por vezes, significado como real em contraste ao prescrito. Em tais problematizações incorre a proposição de aspectos a serem incorporados à prática de modo a mobilizar a formação crítica, reflexiva e emancipatória. Desse modo, concordando com Dias e Lopes (2009, p. 86), “[...] os discursos da prática são apresentados, em muitos textos, na defesa da figura do professor pesquisador e reflexivo”. Ademais, em estudos analisados é muito significativa a defesa de que a prática, mesmo sendo a referência, não deve prescindir da teoria, pois, comprometeria a formação, deixando-a “aligeirada” e sem conteúdo. Por ser significada em determinadas pesquisas como o espaço de atuação política e de interlocução com os saberes dos alunos, a prática é sustentada como impulsionadora das transformações societárias. Nesse sentido, a diminuição de disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação é considerada como responsável por formações pouco comprometidas com a criticidade dos futuros professores/pedagogos, afetando supostamente a educação emancipadora. Por isso, de modo acentuado vinculam a formação crítica à ampliação dos fundamentos da educação, num esforço de antagonizarem-se a uma pretensa prática meramente instrumental, reduzida à técnica.

Embora ainda menos frequentes, foi possível identificar estudos em que tais contradições não são concebidas como incongruências, senão como ambivalências constitutivas das políticas, na medida em que são inerentes às suas negociações e disputas. Nesses trabalhos, há a tentativa em compreender as dinâmicas e tensões, em relações de poder, entre os múltiplos contextos entrelaçados na produção, recontextualização híbrida e/ou tradução das políticas, mesmo tratando prioritariamente uma determinada instância. Com isso, sem desconsiderar a pretensão hegemônica e homogeneizadora de determinados projetos de sociedade articulados às propostas curriculares oficiais, ou mesmo a projetos pedagógicos das instituições, as investigações tendem a compreender as condições de possibilidades em torno dos conflituosos processos de estabilização de determinada política curricular e seus meandros nas instituições e práticas curriculares. Analisam estratégias mobilizadas por distintos sujeitos em diferentes contextos em torno de determinado projeto político, atentando para a complexidade dos processos de produção e recontextualização híbrida das políticas, num esforço em mobilizar aportes teórico-metodológicos que potencializem o caráter relacional entre as instâncias macro e micro.

Investindo nessa preocupação analítica relacional, entendemos que as abordagens de Ball (1998, 2001) e Ball e Bowe (1998) podem ser potentes. Isso porque, apesar de não negligenciarem as influências globais na formulação, difusão e tradução das políticas, os autores defendem que tais ações não encerram a política, tampouco que as propostas oficiais representem a totalidade da política educacional. Na defesa do ciclo contínuo de políticas, os autores salientam as diferentes arenas constitutivas das políticas, incorporando distintas dimensões de suas (re)definições. Além disso, a abordagem confere relevância à inter-relação entre os contextos, de modo a acentuar o caráter ambivalente das políticas, forjado pelos processos de negociações e disputas de significações

híbridas. Ball et al. (2016) incorporam ainda a teoria da atuação enfatizando que as políticas, ao serem “colocadas em ação”, em relações de poder, sofrem dinâmicas criativas mobilizadas pelos sujeitos e grupos sociais em associação às relações contextuais construídas. Essa atuação se dá num determinado contexto, cujas condições de possibilidades discursivas, limitam e/ou potencializam certos modos de pensar e agir. As condições objetivas relativas às políticas são consideradas em conjunto às dinâmicas interpretativas subjetivas. Nesses termos, constitui abarcar uma série de condicionantes, materiais e simbólicos, que intervencionam a atuação das políticas, ou seja, o movimento de recontextualização/tradução. Tal tradução, como afirma Mainardes (2018b, p. 6, grifo no original), é “um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política [...]”. Desse modo, no movimento de “atuação política” são produzidos sentidos sobre as políticas, indissociados das pretensões aludidas nos textos regulatórios das políticas. Alguns estudos acadêmicos analisados apoiam-se nessa interpretação ao buscarem compreender as recontextualizações híbridas que são produzidas em torno de certa política curricular, ainda que, por vezes, mesmo considerando a circularidade das políticas, seja dada prevalência ao contexto de influência e/ou ao de definição de textos sobre o da prática.

Ademais, pensar a política a partir das contribuições da Teoria do Discurso/TD (Laclau, 2005, 2011; Mouffe, 2015) tende a acentuar a relação entre estrutura e ação na análise das políticas públicas curriculares, contribuindo para superar a dicotomia entre norma e prática e para aprofundar a compreensão da política de currículo e do currículo como política cultural pública. Nesses termos, operar com a TD deixa em relevo o caráter conflituoso e contingente inerente a todas as políticas. A política curricular como processo contínuo de disputas e negociações que não é encerrado, por exemplo, na definição/decisão de um documento ou proposta curricular. Envolve entender que as decisões políticas são tomadas num terreno de incertezas e possibilidades, em relações de poder, por sujeitos cuja característica é a falta constitutiva, a incompletude. Nessa dinâmica de contingências incidem também as paixões, a dimensão afetiva, como constitutiva da política (Lopes, 2018). Nesse sentido, a política de currículo, mesmo na tentativa de prescrever e controlar o que venha a ser currículo, como por intermédio das propostas “oficiais”, é marcada pelas disputas incessantes e pela possibilidade de ser (estar sendo) (des)estabilizada/perturbada. Isso porque, trata-se de algo instável, cuja pretensão de controle pleno é sempre fracassada, passível de ser abalada.

Interpretar a política de currículo neste registro discursivo, segundo Lopes (2018), implica incorporar a ideia de que tanto as propostas como as práticas curriculares são concebidas como textos. Desse modo, não possuem um fundamento a ser extraído, acessado. Como textos, submetidos à interpretação, produzem significados que são provisórios, contingentes e precários. Todos os textos, inclusive os documentos e propostas curriculares de pretensão mais prescritiva, são abertos a interpretações. Existe uma precariedade em qualquer texto de definir de uma vez por todas a significação. Isso não quer dizer qualquer interpretação, mas que os próprios limites de uma dada interpretação são contextuais, entendendo o contexto como construção interpretativa sempre iterada (Costa & Lopes, 2018). Assumir a condição aberta de um texto é admitir que a produção de determinada significação/compreensão é sempre uma aposta, pois uma vez no mundo, não há controle absoluto sobre os sentidos. Embora, em relações de poder, sejam pretendidos limites sobre um determinado texto, como os documentos e propostas curriculares, não existem garantias quanto a qualquer interpretação unívoca ou fundamental da política (Cunha & Lopes, 2017).

Dessa maneira, os trabalhos acadêmicos analisados são interpretados como envolvidos em lutas pela significação das políticas curriculares (Lopes, 2018). Isso porque, os estudos selecionados e interpretados estão inscritos em programas de pós-graduação, grupos de pesquisas e a pesquisas mais amplas que tendem a dialogar com entidades e associações científicas, sobretudo as do campo da educação e da formação de professores. As problematizações e conclusões construídas em tais pesquisas tendem a circular em diferentes arenas políticas, como congressos e demais eventos

acadêmico-científicos, além de periódicos científicos, disputando e negociando sentidos, como os da docência, de currículo, de pedagogo, e de formação, “[...] na construção de articulações políticas [...]” (Dias & Lopes, 2009, p. 85). Nesses termos, com seus argumentos, esses sentidos podem ser disseminados por comunidades epistêmicas “que atuam com o conhecimento especializado ou derivado de um determinado campo, que pode inclusive estar intimamente ligado, ou não, a um setor da política pública” (Dias, 2017, p. 105). As demandas, negociações e disputas no campo discursivo é que forjam a identidade provisória e contingente das comunidades epistêmicas. Nesses termos, contribuem para o tensionamento das políticas curriculares, enunciando, difundido e defendendo tendências políticas e curriculares que podem constituir demandas em torno das quais podem ser forjados projetos na tentativa da significação hegemônica das políticas curriculares para a formação de professores.

Ao longo de nossa análise, foi possível identificarmos certas tendências principais, como a defesa pela ampliação de disciplinas teóricas consideradas como fundamentos da educação, pela articulação entre teoria e prática, pela constituição de uma base comum e pela garantia à autonomia das IES. Tais defesas à formação do licenciando, tendem a ser associadas à garantia de um professor crítico, reflexivo e pesquisador. Nesse sentido, a questão em torno da identidade do pedagogo perpassa tais preocupações, na medida em que são projetados sentidos acerca de como a formação deve ser para contemplar certa noção de profissional, envolvendo múltiplas atribuições, como docente, gestor e pesquisador. Em torno da noção de “docência ampliada” e de que a docência é base do curso de pedagogia, demandas estas que orbitam significativamente em diferentes espaços de atuação das comunidades acadêmicas e textos das políticas curriculares, como explicita Araújo (2019), as pesquisas projetam suas significações compreendendo que tais concepções aglutinam a ideia de gestão e pesquisa, dando conta da amplitude de atuação do pedagogo. Por outro lado, abordagens contestam essa noção, ao atinarem que essa “polivalência” atribuída ao pedagogo favorece a redução de sua formação à aquisição de técnicas instrumentais, abandonando o aprofundamento teórico, sendo defendido desde o retorno das habilitações até a ampliação da carga horária para disciplinas teóricas. Tais deslizamentos de sentidos, ainda que parcial e preliminarmente identificados nesta análise, sinalizam para as disputas e negociações imbricadas à identidade do pedagogo; atravessados por discursos políticos e curriculares que projetam a função social e política do professor, assim como a importância do desempenho da atuação profissional como valorização da formação inicial. As concepções, portanto, tendem a estar inscritas no bojo das argumentações teórico-metodológicas mobilizadas nos estudos em questão.

Por fim, ao investirmos teórico-estrategicamente neste esforço analítico, estamos nos inscrevendo nessa arena de lutas em torno da significação hegemônica (Laclau, 2011), contudo, com a aposta e disposição às negociações políticas articulatórias, sem a pretensão de estabelecer qualquer definição única e permanente. Situando nossa análise no âmbito do provisório, contingente e precário campo da discursividade e das significações, nossa aposta, portanto, não foi (é) esgotar as interpretações e potencialidades que os estudos em questão suscitam. Tampouco, compreender as categorizações construídas em nossas interpretações como sendo únicas, senão possíveis. Não desqualificamos os estudos aqui problematizados, menos ainda suas abordagens teórico-metodológicas. O empenho, contudo, esteve (está) em problematizar os enfoques e realizar alguns apontamentos de modo a avançar na discussão, inserindo outros tons e capítulos ao debate acerca das políticas curriculares, articuladas ao curso de pedagogia e por extensão à formação de professores. Assim, dada a homologação da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b) temos outros possíveis materiais empíricos a serem submetidos às pesquisas analíticas, forjando outros desdobramentos acadêmico-científicos, articulados a implicações teóricas, políticas e estratégicas.

## Referências

Referências assinaladas com um asterisco (\*) indicam estudos citados e submetidos à análise e aquelas com dois asteriscos (\*\*) indicam os trabalhos excluídos por não serem encontrados.

- \*Ahmad, L. S. (2017). *A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: Da arena legal à arena prática*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Alexandre, T. C. M. (2015). *Contribuição da integralização curricular para a formação dos saberes tecnológicos dos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Alves, W. T. (2015). *A formação do licenciando e o estágio supervisionado: O curso de Pedagogia da UFRRJ/ Nova Iguaçu*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Andrade, D. M. M. (2013). *Contribuições teóricas do campo da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo*. (Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Andrade, R. A. (2013). *Os sentidos do multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares no contexto da formação do/a pedagogo/a*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Antoniacomini, A. A. (2014). *O curso de pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa: Uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores do curso (1962-2012)*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa). Biblioteca de teses e dissertações.
- Araujo, K. C. L. C. de. (2019). Teoria do discurso: Possibilidades de análise dos sentidos da docência na política curricular (1996-2006). *Simbiótica*, 46-73.
- \*Araujo, P. M. C. de. (2016). *Tecnologias digitais e a inovação disruptiva na formação a distância de pedagogos*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/ MG). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Azevedo, T. A. C. de. (2016). *O “lugar” da geografia nos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Baffa, A. M. (2016). *As representações de alunos de um curso de pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade*. (Tese de Doutorado. Universidade Metodista de São Paulo/ São Bernardo do Campo). Biblioteca de teses e dissertações.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: L.H. Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Vozes.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: Rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1998). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, 1(2), 105-131.
- Ball, S. J., Aguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. (Trad. J. Bridon). UEPG.
- \*Barbosa, A. H. (2014). *O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: Um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas*. (Tese de Doutorado.

- Universidade Estadual de São Paulo/ Marília). Biblioteca de teses e dissertações.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400011>
- \*Barone, C. M. (2017). *Tessituras, urdiduras e lançadeiras do curso de pedagogia: Leituras das diretrizes curriculares nacionais e as interpretações dos professores universitários à luz do pensamento complexo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade da Cidade de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Bastos, A. M. (2012). *A formação do pedagogo e a educação inclusiva: A experiência de uma universidade pública federal*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Bastos, M. de F. (2015). *A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Batista, A. J. G. (2012). *As disciplinas de história da educação na UAB/UFSCar: possibilidades para a graduação em pedagogia e para a formação de professores*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Batista, M. do S. da S. (2011). *A temática ambiental na educação superior: Políticas, gestão acadêmica e projetos de formação nos cursos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Boccia, M. B. (2016). *Pedagogia da pedagogia: O curso e sua identidade*. (Tese de Doutorado. Universidade Nove de Julho). Biblioteca de teses e dissertações.
- Borges, V. (2015). *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: Um self para futuro professor*. (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).
- \*Borsoi, B. L. (2012). *Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Biblioteca de teses e dissertações.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). *Resolução.Nº1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP 2/2015*. Brasília, 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação.  
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP 2/2019*. Brasília, 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação.  
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil. (2020a). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Brasil. (2020b). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação

- Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e64868>
- Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da educação (2003-2010) / Iria Brzezinski*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Série Estado do Conhecimento, n. 13).
- \*Cabrera, D. (2013). *Os espaços não-escolares na formação do pedagogo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Cruzeiro do Sul/ São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Camargo, V. F. (2016). *Curso de pedagogia no plano nacional de formação de professores (PARFOR): Análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013)*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/ GO). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Carvalho, R. S. T. de. (2017). *O ensino de História na formação do pedagogo: Análise de planos de ensino da disciplina conteúdos e metodologias do ensino de história*. (Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Cervi, M. L. (2010). *A percepção de professores tutores sobre o ambiente educacional e a mediação pedagógica na educação a distância*. (Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda/ SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Chiarelo, S. M. de M. R. (2017). *O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: Os casos USP, UNESP e UNICAMP*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Colozio, A. R. de S. (2017). *Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- Costa, H. H. C., & Lopes, A. C. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: Tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, 39, 301-320. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018184558>
- \*Crepaldi, E. M. F. (2015). *O Projeto Político Pedagógico/2007 e a construção das identidades no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão*. (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá). Biblioteca de teses e dissertações.
- Cunha, É. V. R. da., & Lopes, A. C. (2017). Base nacional comum curricular no Brasil: Regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 23-35.
- \*Cury, L. (2015). *A voz das alunas do curso de pedagogia sobre a arte na educação escolar e a disciplina de arte no currículo do curso: Ruptura ou continuidade?* (Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda). Biblioteca de teses e dissertações.
- Dias, R. E. (2009). *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996 – 2006)*. (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).
- Dias, R. E. (2016). Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, 11(3), 590-604. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004>
- Dias, R. E. (2017). Currículo, cocência e seus antagonismos no espaço Iberoamericano. *Revista Investigación Cualitativa*. 2(2) 100-114.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 79 – 99.
- Dias, R. E., & Lopez, S. B. (2006). Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), 53 – 66.
- \*Dias, S. C. (2017). *Gestão educacional nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Narrativas de professores notáveis*. (Tese de Doutorado. Universidade Estácio de Sá/ RJ). Biblioteca de teses e dissertações.

- \*Elias, K. de S. (2017). *O lugar marginal da educação de jovens e adultos na formação do professor nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior públicas no estado de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Eloy, V. T. (2017). *Projeto pedagógico de curso: Os currículos de pedagogia conversam com os conteúdos do Enade?* (Dissertação de Mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Farias, A. F. (2016). *O Processo de Formação Inicial de Professores dos dois anos iniciais da EJA: Uma análise do curso de pedagogia das universidades estaduais de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo/ Presidente Prudente). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Ferreira, J. S. (2017). *Revelações do Sinaes: (Des)caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de pedagogia no Brasil*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Ferreira, T. de S. (2013). *Entre o real e o imaginário: Problematizando o currículo do curso de licenciatura em pedagogia em relação a gênero e sexualidade*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Filho, L. S. T. (2012). *A formação matemática de futuros pedagogos-professores das séries iniciais do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/ PR). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Fontanella, S. (2011). *A formação docente nos documentos da Anfope, nas DCNS e na pedagogia*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo/ RS). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*França, S. S. A. (2012). *Políticas para formação de professores: Reflexões sobre o estágio supervisionado do legal ao real*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo/ Presidente Prudente). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Freire, L. A. P. (2017). *Avaliação e qualidade no curso de pedagogia: Os resultados do Enade das universidades privadas da capital paulistana*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Goulart, E. (2015). *O curso de licenciatura em pedagogia nas modalidades presencial e a distância (EaD): Aproximações e distanciamentos*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná). Biblioteca de teses e dissertações.
- Ilha, F. R. da S., & Brittes, L. R. (2021). Teorias discursivas: Diferentes possibilidades analíticas na pesquisa educacional. *Humanidades & Inovação*, 8(36), 69-81.
- \*Jesus, D. do N. (2017). *Avaliação curricular: A filosofia da educação na licenciatura em pedagogia da UEPG*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa/ PR). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Junior, L. P. R. (2014). *Tramas de subjetivação: Analítica da fabricação do Parfor-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPB*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Kadlubitski, L. (2010). *Diversidade cultural na formação do pedagogo*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/ PR). Biblioteca de teses e dissertações.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. [Trad. A. C. Lopes & E. Macedo]. EdUERJ.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical*. Intermeios Cultural.
- \*Lelis, U. A. de. (2014). *As atuais configurações do estado e os processos de regulação das políticas de formação de professores da educação do campo – Educampo/PRONERA*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia). Biblioteca de teses e dissertações.

- \*Leme, E. S. (2017). *Formação cultural e educação inclusiva: Estudo sobre o curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Lemos, N. R. M. B. (2016). *Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Lima, J. M. R. de S. (2010). *A distância transacional na educação superior a distância: Uma análise do curso de pedagogia da UNIRIO*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*\*Lima, L. L. V. (2010). *Inovação no ensino superior: Práticas curriculares participativas*. [Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Lingard, B. (2004). É e não É: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: N. C. Burbules & C. A. Torres (Org.) *Globalização e educação: Perspectivas críticas* (Trad. R. C. Costa, pp. 59 – 75). Artmed Editora.
- Lopes, A. C. (2006). Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Revista Brasileira de Educação*, 36(129), 619 – 635. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>
- Lopes, A. C. (2015). Normatividade e intervenção política: Em defesa de um investimento radical. In: A. C. Lopes & D. de Mendonça (Orgs), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaio críticos e entrevistas* (pp. 117 – 147). Annablume.
- Lopes, A. C. (2018). Políticas de currículo em um enfoque discursivo: Notas de pesquisa. In: A. C. Lopes, A. L. M. Oliveira & G. G. de Oliveira, *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Ed. UFPE.
- Lopes, A. C., Lopes, A., Leite, C., Macedo, E., & Tura, M. de L. (2008). Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: Relações global-local. In: A. C. Lopes, A. Lopes, C. Leite, E. Macedo & M. de L. Tura (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal* (pp. 7 – 18). DP et Alii; FAPERJ,
- \*Lorenzi, F. (2017). *A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Machado, S. R. (2013). *As metodologias de ensino do curso de Pedagogia: Visão dos professores acerca do processo curricular*. (Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda/SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Magalhaes, E. M. M. (2016). *Aproximações e afastamentos na formação do pedagogo: Um estudo comparativo das argumentações dos alunos das modalidades de ensino presencial e a distância*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- Mainardes, J. (2018a). A pesquisa no campo da política educacional: Perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>
- Mainardes, J. (2018b). A abordagem do ciclo de políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16(12), 1 – 19. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>
- \*Marcon, K. (2015). *A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: Estudo multicase nas universidades abertas do Brasil e de Portugal*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Biblioteca de teses e dissertações. <https://doi.org/10.18616/ce.v0i0.2836>
- \*Marfim, L. (2017). *Sociedade Informacional entre demandas e contradições: Os limites e as potencialidades para integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.

- \*Marques, L. O. (2015). *A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: Um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Matos, M. da C. (2013). *Sentidos de educação física escolar nos currículos de pedagogia da UFRJ*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Medeiros, L. P. de. (2012). *Licenciatura em pedagogia na modalidade de educação a distância: A especificidade da formação do pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, RJ). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Mendes, A. S. (2016). *Concepções de ensino da arte nos cursos de pedagogia: Uma análise nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, MG*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba). Biblioteca de teses e dissertações.
- Mendonça, D. de. (2015). Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: A. C. Lopes & D. de Mendonça (Orgs.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaios críticos e entrevistas* (pp. 73 – 92). Annablume.
- \*Monteiro, R. B. (2010). *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: Estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Moraes, A. K. M. de. (2013). *Desenvolvimento curricular do curso de pedagogia da UEG (2000-2010)*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/GO). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Mota, A. P. A. (2012). *Operações aritméticas: Dificuldades indicadas pelas futuras professoras do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/ SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Moura, G. do L. C. (2017). *Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: Contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas diretrizes curriculares nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Nascimento, F. S. C. do. (2011). *Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: Experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Neto, W. S. (2016). *Políticas de educação superior e formação de professores: A vez e a voz dos docentes do curso de pedagogia da Unesco (2006-2015)*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina). Biblioteca de teses e dissertações.
- Nobrega-Therrien, S. M., & Therrien, J. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16, <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>.
- \*Oliveira, A. L. de. (2016). *A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR: Percursos da lei 10.639/03*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Oliveira, E. R. de. (2016). *A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Oliveira, F. L. de. (2017). *Formação de professores: Da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/ PR). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Oliveira, M. E. B. de. (2017). *A produção curricular em uma universidade multicampi: Traduções, mesmidade e diferença*. (Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.

- Oliveira, O. V., & Destro, D. de S. (2005). Política curricular como política cultural: Uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, 140-150.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>
- \*Pazianotto, J. T. B. (2012). *A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia*. (Dissertação de Mestrado. Universidade metodista de Piracicaba, SP). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Pereira, A. S. (2017). *Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva: Reflexões críticas sobre a formação no curso de Pedagogia das universidades públicas do RJ*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Pereira, J. A. (2020). *Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza: A formação do pedagogo no Brasil sob as orientações dos organismos multilaterais*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Pinheiro, A. de S. (2014). *Saberes docentes produzidos na pedagogia, um currículo ressignificado com o ensino inclusivo para a Karina, nos anos iniciais do ISERJ*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Portelinha, A. M. S. (2014). *A pedagogia nos cursos de pedagogia: Desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Ramos, R. P. dos R. (2011). *A formação inicial em serviço: Lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Rangel, M. L. N. (2010). *O exame nacional de desempenho de estudantes no curso de pedagogia da UnB: Avanços, limites e desafios*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Reis, N. do C. (2017). *As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Rezende, E. O. de. (2013). *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Ribeiro, L. M. (2010). *O docente do ensino superior no processo de reformulação do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas: Perfil, trajetórias e ações*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Ribeiro, R. R. (2012). *Formação de professores para a educação inclusiva: Quais as mudanças ocorridas*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Rocha, E. C. da. (2016). *A temática ambiental nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Unir: Um estudo de caso nos Campus de Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Rocha, V. G. G. (2012). *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores(as)*. (Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Rodrigues, C. C. (2017). *O ensino de ciências na formação de professores: Limites, desafios e possibilidades no curso de pedagogia*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Amazonas). Biblioteca de teses e dissertações. <https://doi.org/10.26571/REAMEC.a2019.v6.n3.p65-74.i7717>
- \*Rodrigues, R. K. O. (2014). *Influências das tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento da prática de ensino: Estágios curriculares do curso de pedagogia a distância*. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/ MG). Biblioteca de teses e dissertações.

- \*Sa, E. D. de. (2016). *Formação geral e cidadã de pedagogos em instituições de ensino superior da cidade do Recife-PE*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/RS). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Sacramento, R. da M. M. do. (2015). *O curso de pedagogia a distância na formação docente à luz dos referenciais de qualidade e dos conceitos da qualidade aplicados à educação*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá/ RJ). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*\*Santos, D. C. L. dos (2010). *Políticas para a formação do pedagogo: Uma análise conjuntural*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo].
- \*Santos, M. dos R. (2011). *Diretrizes curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Santos, V. G. dos. (2010). *Os impactos do exame nacional de desempenho dos estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Schaden, E. M. (2015). *As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: Uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Schneider, S. (2015). *Pedagogia: Uma oração subordinada*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Silva, R. A. G. da. (2011). *Formação de professores de educação infantil: Perspectivas para projetos de formação e de supervisão*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista/Presidente). Biblioteca de teses e dissertações. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1109>
- \*Sousa, D. C. (2012). *O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: Um olhar inclusivo na formação dos alunos*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Sousa, I. M. A. de. (2013). *Aprendendo a ser professor: A prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização*. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/RS). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Souza, A. G. de. (2011). *Currículo de pedagogia: Discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Souza, L. A. de. (2017). *A formação do gestor no curso de pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Metropolitana de Santos). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Teixeira, R. de O. (2015). *O curso de pedagogia da terra da Universidade Federal de São Carlos: Uma análise a partir do olhar de um grupo de graduados da primeira turma*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto]. Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Triches, J. (2010). *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Triches, J. (2016). *A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)*. (Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina). Biblioteca de teses e dissertações.
- \*Viciera, P. L. (2017). *Formação docente e tecnologias digitais: Estudo de caso da pedagogia da Unifesp sob enfoque dialógico*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo). Biblioteca de teses e dissertações.

\*Zuchini, A. T. F. da S. (2016). *O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: Contribuições para o campo da pedagogia*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso). Biblioteca de teses e dissertações.

## Sobre os Autores

### Wagner Nobrega Torres

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

wagnertorres@uenf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7539-8944>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/ UENF), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2011). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2006). É Técnico de Nível Superior em História do Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico (LEEA/UENF) e Professor Docente I Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, RJ), lecionando as disciplinas História, Filosofia e Sociologia, desde 2007.

### Silvia Alicia Martinez

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

silviam@uenf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-6924>

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Graduada em Ciências da Educação (Mar del Plata, 1986), Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993; 2000). Fez Estágio de Pós-doutoramento na Universidade de Lisboa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissão docente, cultura material escolar, juventude e memória. Atua na linha Educação, Cultura, Política e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (Mestrado e Doutorado Acadêmico).

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 12

7 de fevereiro 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.