

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELA MARIA SILVEIRA PORTELINHA

**A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
DESVELANDO OS ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICO-
ORGANIZACIONAIS PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

PORTO ALEGRE

2014

Ângela Maria Silveira Portelina

**A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
DESVELANDO OS ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICO-
ORGANIZACIONAIS PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática.

Orientadora: Dra. Elizabeth Dienfenthaler Krahe

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira

A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós Diretrizes Curriculares Nacionais. / Ângela Maria Silveira PORTELINHA. -- 2014.

230 f.

Orientador: Elizabeth Diefenthaler Krahe.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação de professores. 2. Diretrizes curriculares. 3. Pedagogia. 4. Teoria e prática. 5. Universidade. I. Krahe, Elizabeth Diefenthaler, orient. II. Título.

Ângela Maria Silveira Portelina

**A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
DESVELANDO OS ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICO-
ORGANIZACIONAIS PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30 de maio de 2014.

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Khahe – PPGEDU/UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Leda Scheibe – UFSC

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

*Ao meu esposo Eduardo, companheiro e amigo, pela presença amorosa e cuidadosa fortalecedora em todos os momentos.
Aos meus filhos Victor e Gabriel cuja existência é um alerta constante de que outra educação é necessária e possível.
Aos meus pais, José (in memoriam) e Dirce pela educação recebida alicerçada no amor, na fé, na exigência e na determinação em nunca desistir.*

AGRADECIMENTOS

À minha grande e amada família, pelo cuidado e pelo amor, expressos em orações, apoio e confiança. Obrigada, meus queridos, por estarem sempre presentes ensinando-me que este trabalho é apenas uma parte da minha vida.

Há mestres que nos orientam apenas para a produção científica e há outros que nos orientam também para a vida. Meu agradecimento especial à professora orientadora Dra. **Elizabeth Diefenthaler Krahe**, pelo envolvimento efetivo em todo o processo do doutorado, pelas experiências compartilhadas, pela presença amiga revestida de muita sensibilidade para entender minhas fragilidades, minhas resistências e minhas inquietações.

Aos professores do PPGEDU/UFRGS, pelos diálogos a partir de diferentes matrizes teóricas, os quais possibilitam um repensar constante de minha prática educativa.

Aos **membros do grupo de Pesquisa RETLEE**, da Unioeste, pelo debate gerado a partir de uma pesquisa coletiva, a qual contribuiu para problematizar a formação em curso de Pedagogia.

Aos colegas e amigos do PPGEDU, pelas interlocuções e pelas trocas de experiências. Meu agradecimento especial a **Egeslaine de Nez** e a **Berenice Lourdes Borsoi** pela disponibilidade em dialogar sobre os meus escritos.

Aos colegas de profissão de todas as etapas de minha carreira profissional, os de longe, os de perto, os que estiveram presentes e os que se afastaram pelas circunstâncias da vida.

Aos docentes e discentes do curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão pelas manifestações de apoio e carinho recebidas durante esse processo.

Aos meus amigos, simplesmente por fazerem parte de minha vida.

*Desistir...
eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério;
é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.
(Cora Coralina)*

RESUMO

Esta tese insere-se no campo das discussões da Linha do PPGEDU – Universidade: teoria e prática e do Grupo de Estudos sobre Universidade/Inovação e Pesquisa (GEU/Ipesq: Educação Superior, Pedagogia e Mudança). A pesquisa aborda os desdobramentos caracterizados pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) – Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), n. 1/06 (BRASIL, 2006). Delimita como objeto de investigação a Pedagogia nos cursos de Pedagogia problematizando como se constituiu a reconfiguração dos cursos a partir da implementação das DCNCP, e como as concepções de Pedagogia se manifestaram na organização curricular destes. Para tanto explica a inter-relação entre dois aspectos: o primeiro que concebe a Pedagogia a partir do aspecto epistemológico, ou seja, como campo teórico-científico e o segundo que concebe a Pedagogia a partir do aspecto prático-organizacional, isto é, como curso de educação superior. Os procedimentos metodológicos adotados são o estudo de caso qualitativo articulado à pesquisa bibliográfica e documental. As fontes utilizadas são documentos oficiais, tais como: pareceres, portarias, resoluções, atas de reuniões, memorandos e os projetos político-pedagógicos (PPP) dos três cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). As análises são sustentadas teoricamente pelas teorias críticas do currículo as quais o concebem como um espaço de disputa que ultrapassa a mera gestão científica do ensino, isto é, “o ponto de vista crítico sempre considera um objeto relacionalmente” (APPLE, 2006, p. 182). Para evidenciar os elementos antagônicos que estiveram em disputa tanto na realidade macrosocial como na microssocial, a tese situa as reformas curriculares para a formação de professores nos contextos econômico, político e social em que foram produzidas. Desse modo, explicita a dinâmica conflituosa e contraditória em relação ao processo tanto de regulamentação, visto como a elaboração das DCNCP, como de implementação, entendido como a elaboração e adequação dos PPPs dos cursos aos indicativos regimentais. Os resultados apontam que a formação no curso de Pedagogia caracteriza-se, conforme DCNCP, com base na articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Assim, a pesquisa considera que a exigência de conteúdos da Educação Básica e suas respectivas metodologias, somadas ao aumento da carga horária de atividades práticas direcionadas ao campo de atuação profissional, de certo modo reduzem o espaço de discussão da produção acadêmica em Pedagogia e das ciências das quais é tributária. Os resultados das análises também demonstram que não é somente o anúncio de uma determinada concepção de Pedagogia o que define o conteúdo próprio para o curso de Pedagogia no campo curricular. Isso porque consentir que determinada concepção traduza o repertório de conhecimentos que deverão ser acionados e apropriados pelos educadores e educandos na realização do trabalho pedagógico também prevê o que se espera como finalidade da formação profissional e vincula-se diretamente às condições objetivas da realidade institucional em que se inserem os cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diretrizes Curriculares. Pedagogia. Teoria e Prática. Universidade.

ABSTRACT

This dissertation falls within the scope of debates of the line of research University: Theory and Practice of the PPGDU and of the Study Group on University/Innovation and Research of the line of research High Education, Pedagogy and Change of the GEU/IPESQ. It addresses the developments characterized by the implementation of the National Curricular Guidelines for Pedagogy Course (DCNCP, in its acronym in Portuguese) – National Council of Education Resolution/Full Council (CNE/CP), n. 1/06 (BRASIL, 2006). Its object of investigation is delimited to the pedagogy of the Pedagogy courses where we question how the reconfiguration of these courses, from the implementation of the DCNCP, is constituted and how the conceptions of pedagogy are expressed in their curricular organization. For this, we explain the inter-relationship between two aspects, namely: the one that conceives pedagogy from an epistemological viewpoint, that is, as a theoretic-scientific field, and the one that conceives pedagogy from a practical organizational aspect, meaning as high education course. The methodological procedures we have adopted is a qualitative case study articulated with a literature and document review. Our sources are official documents such as technical opinions, ordinances, resolutions, minutes of meetings, memoranda, and political-pedagogical projects of the three courses of Pedagogy of the State University of West Parana (UNIOESTE, in its acronym in Portuguese). Our analysis are based theoretically by critical theories of curriculum that consider it as a place of contention that surpass the mere scientific management of teaching, that is, “the critical viewpoint always considers an object in relational terms” (APPLE, 2006, p. 182). To highlight the antagonistic elements present in both the macro-social reality and the micro-social reality, this dissertation positions the curricular reforms towards teacher training in the economic, political and social contexts where they were produced. This way, it makes more specific the conflicting and contradictory dynamic related to the process of both regulation, taken as preparation of the DCNCP, and implementation, understood as the preparation and adjustment of the political-pedagogical projects of the courses in relation to the regimental indicative. Our results show that the training present in the Pedagogy course is characterized, according to the DCNCP, by being based on the articulation between teaching, educational management, and the production of knowledge in education. Thus, it considers that the requirement of Basic Education content and its methodological perspectives, added to the increased workload of practical activities aimed at the professional field, in some way reduce the room of the debate on academic production in Pedagogy and the sciences with which it is related. Our findings also show that it is not only the announcement of a given conception of pedagogy what defines the content itself of the Pedagogy course in the curricular field. This is the case because consenting that a given perception translates the repertoire of knowledge, which should be set and appropriate by educators and students in the realization of the educational work, also predicts what one expects as the end of professional training and it is directly bound by the objective conditions of the institutional reality in which the courses are.

Keywords: Teacher Training. Curricular Guidelines. Pedagogy. Theory and Practice. University.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Triangulação dos Dados: Regulamentação – Implementação – Projeção..... | 41 |
| Figura 2 – Representação dos Principais Conceitos de Pedagogia Abordados neste Trabalho | 178 |
| Quadro 1 – Sugestão da PRG em Relação à Organização da Carga Horária aos Sábados.... | 123 |
| Quadro 2 – Perfil Profissional dos Cursos de Pedagogia da Unioeste | 147 |
| Quadro 3 – Turno de Oferta e Número de Vagas dos Cursos de Pedagogia da Unioeste | 153 |
| Quadro 4 – Percentual de Estudantes com Trabalho Remunerado na Matrícula Inicial | 154 |
| Quadro 5 – Distribuição da Carga Horária e Integralização dos Cursos | 156 |
| Quadro 6 – Distribuição de Carga Horária por Área/Matéria nos PPPs dos Cursos de Pedagogia da Unioeste | 162 |
| Quadro 7 – Disciplinas de Fundamentos da Educação e Fundamentos Didático-Pedagógicos e Curriculares Presentes nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia da Unioeste..... | 164 |
| Quadro 8 – Disciplinas de Conhecimento Específico Ligadas ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 165 |
| Quadro 9 – Disciplinas Ligadas ao Campo da Gestão Educacional..... | 168 |
| Quadro 10 – Disciplinas e Atividades Ligadas ao Aprofundamento de Estudos..... | 169 |
| Quadro 11 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado | 172 |
| Quadro 12 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Cascavel | 172 |
| Quadro 13 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Foz do Iguaçu | 172 |
| Quadro 14 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Francisco Beltrão | 172 |
| Quadro 15 – Âmbitos de Formação e as Respectivas Cargas Horárias | 186 |
| Quadro 16 – Carga Horária do Âmbito 1 e Carga Horária Total dos Âmbitos de Formação 2, 3, 4..... | 186 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AAC | Atividades Acadêmicas Curriculares |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APCC | Atividades Práticas como Componente Curricular |
| BIRD | Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CEDES | Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação. |
| CONARCFE | Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| COU | Conselho Universitário |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNCP | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia |
| DCNFP | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação. Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho do Estudante |
| FACIBEL | Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão |
| FACIMAR | Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon |
| FACISA | Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu |
| FACITOL | Faculdade de Ciências Humanas “Arnaldo Busato” de Toledo. |
| FECIVEL | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel. |
| FORUMDIR | Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras |

| | |
|-----------|--|
| FUNIOESTE | Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| GEU/IPESQ | Grupo de Estudos sobre Universidade – Inovação e Pesquisa |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFETS | Institutos Federais de Educação Tecnológica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| ISE | Institutos Superiores de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OTP | Organização do trabalho Pedagógico |
| OTPGE | Organização do trabalho Pedagógico e Gestão Escolar |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIAD | Plano Individual de Atividade Docente |
| PPGEDU | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PPPs | Projetos Político-Pedagógicos |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TGA | Teoria Geral de Administração. |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 EXPLICITANDO A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 27 |
| 1.1 Algumas considerações sobre o processo de pesquisar e de produzir conhecimento | 28 |
| 1.2 O estudo de caso | 35 |
| 1.3 A pesquisa bibliográfica e a análise documental como recurso metodológico | 38 |
| 2 AS REFORMAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. | 42 |
| 2.1 O contexto das reformas curriculares dos anos de 1990 | 43 |
| 2.2 A concepção de Pedagogia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica | 57 |
| 3 DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA À COMPETÊNCIA DA PEDAGOGIA | 67 |
| 3.1 A Pedagogia e a constituição dos aspectos teórico-científicos | 68 |
| 3.2 A relação teoria/prática como o problema central da Pedagogia | 83 |
| 4 A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS DA PEDAGOGIA NA CONSTITUIÇÃO DOS ASPECTOS PRÁTICO-ORGANIZACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA..... | 88 |
| 4.1 Os rumos da Pedagogia nos cursos de Pedagogia no Brasil | 90 |
| 4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia | 98 |
| 4.3 A dimensão curricular do curso de Pedagogia e a Pedagogia | 99 |
| 5 A REFORMULAÇÃO DOS PPPs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE: O TENSIONAMENTO ENTRE AS REGULAMENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS | 105 |
| 5.1 A trajetória socio-histórica da Unioeste e a constituição do curso de Pedagogia..... | 109 |
| 5.2 A constituição dos cursos de Pedagogia da Unioeste: campi de Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu | 113 |
| 5.2.1 O curso de Pedagogia Campus de Cascavel | 114 |
| 5.2.2 O curso de Pedagogia Campus de Francisco Beltrão..... | 115 |
| 5.2.3 O curso de Pedagogia Campus de Foz do Iguaçu | 117 |
| 5.3 Regulamentações do campo institucional e as implicações para o processo de configuração curricular dos cursos de Pedagogia..... | 118 |
| 6 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE E A ADEQUAÇÃO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A ESPECIFICIDADE DE CADA PPP | 130 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.1 | Da regulamentação à implementação das DCNCP: as concepções de docência e Pedagogia e os desdobramentos para a formação do professor | 134 |
| 6.1.1 | As concepções traduzidas nos PPPs do curso de Pedagogia da Unioeste | 144 |
| 6.2 | Os aspectos prático-organizacionais dos cursos de Pedagogia da Unioeste | 152 |
| 6.2.1 | Turno de oferta..... | 153 |
| 6.2.2 | Distribuição da carga horária e integralização curricular dos cursos..... | 155 |
| 6.2.3 | Dinâmica da organização curricular do curso..... | 157 |
| 6.2.4 | Componentes curriculares indicativos dos conhecimentos contemplados nas matrizes curriculares | 163 |
| 6.2.5 | Estágios supervisionados e suas ênfases | 171 |
| 7 | DAS CONCEPÇÕES ANUNCIADAS ÀS CONCEPÇÕES CONSENTIDAS: A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE..... | 176 |
| 7.1 | A Identidade sócio-histórica da Pedagogia e a relação com a identidade sócio-histórica da formação profissional do curso de Pedagogia | 178 |
| 7.2 | A abrangência dos estudos destinados às áreas de profissionalização docente e as atividades práticas como componente curricular..... | 184 |
| 7.3 | Desvelando a Pedagogia a partir das disciplinas integrantes das matrizes curriculares | 191 |
| | CONCLUSÃO..... | 196 |
| | REFERÊNCIAS..... | 207 |
| | APÊNDICES | 220 |
| | APÊNDICE A – Matriz curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste – Ano de 2008..... | 221 |
| | APÊNDICE B – Ementas das disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia da Unioeste | 224 |
| | APÊNDICE C - Âmbitos de formação conforme disciplinas dispostas nas matrizes curriculares dos PPPs do curso de Pedagogia da Unioeste | 225 |
| | APÊNDICE D – Distribuição das disciplinas ao longo dos anos de formação nos cursos de Pedagogia da Unioeste | 227 |
| | ANEXOS | 228 |
| | ANEXO A – Mapa de localização e abrangência dos Campi da Unioeste | 229 |
| | ANEXO B – Estrutura geral da Unioeste | 230 |

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores no Brasil, por se constituírem em um fenômeno multidimensional, possibilitam estabelecer complexas relações com o movimento histórico-social. Tomá-las como campo de investigação e estudo significa situá-las na totalidade concreta das relações e mediações sociais, nas quais se insere um conjunto de reformas direcionadas à organização curricular dos cursos de licenciatura.

A definição por reformas curriculares em todos os níveis e modalidades da educação aparece como necessidade e condição para implementar uma educação de qualidade. No Brasil tais propósitos são referendados pela emissão de pareceres, decretos, formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Educação Básica e DCNs. Entendemos que nos documentos define-se a investida na dimensão docente cujo propósito é a tentativa de adequar a formação dos professores às concepções subjacentes do projeto hegemônico do capital e tornar o professor um disseminador de tais concepções por meio de sua prática pedagógica.

Assim, as indicações e as reconfigurações sobre o campo da formação de professores nos conduziram a analisar primeiramente os princípios anunciados nas DCNs demonstrando como estas se alinham a um projeto de sociedade, para então destacar como tais princípios podem se materializar na organização curricular dos cursos de licenciatura, especificamente, o curso de Pedagogia.

Nesse sentido, este estudo insere-se no campo das discussões da Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) cujas investigações elegem como objeto de estudo as funções da instituição universidade na perspectiva sócio-histórico-política e das dimensões e inter-relações macro e microinstitucionais, que caracterizam e sustentam seus processos de formação educativa e decisão pedagógica.

Nessa linha filia-se o Grupo de Estudos sobre Universidade: Inovação e Pesquisa, (GEU/IPESQ), cujas investigações na área da qual faço parte – Educação Superior, Pedagogia e Mudança – assumem a investida na dimensão docente e na reconfiguração curricular a partir de perspectiva distinta.

Os estudos realizados por Bordas (2009) enfatizam que, nos últimos 30 anos, a preocupação com a prática pedagógica dos docentes nos cursos de graduação tornou-se fundamental constituindo-se na atualidade uma área crescente de investigação no interior das Instituições de Ensino Superior (IES). Sob a denominação de Pedagogia Universitária, ela se funda

[...] como um espaço de experimentações e pesquisa e ao mesmo tempo como um espaço sensível de embates entre determinações políticas estatais e autonomia institucional; entre as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes; entre diferentes concepções de educação e de ensino; entre distintas visões sobre o papel da formação superior e entre concepções conflituosas sobre quem é esse agente educacional geralmente intitulado professor universitário. (BORDAS, 2009, p. 7).

Coligada a essa questão destacam-se, também, as pesquisas de Krahe (2000; 2004; 2007) sobre as reformas curriculares nos cursos de licenciatura posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/2006. Sua premissa é a de que “[...] as reformas curriculares instituídas não trouxeram como corolário uma real transformação de concepções teóricas na formação dos professores”. (KRAHE, 2000, p. 7). Aponta para a racionalidade técnica que perpassa os currículos de formação das licenciaturas, bem como a dificuldade das instituições formadoras em desconstruírem tal racionalidade.

As discussões decorrentes dessa linha sobre os movimentos na trajetória da Pedagogia, políticas públicas e reformas curriculares, e ainda mudanças de paradigmas, papéis e conhecimento profissional na formação do professor de educação superior, contribuiram para delimitar nosso objeto de pesquisa.

Por essa razão, nesta pesquisa a temática centrou-se nos desdobramentos caracterizados pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP) – Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), n. 1/06 (BRASIL, 2006). Isso demandou considerar a inter-relação entre dois aspectos: o primeiro que concebe a Pedagogia a partir do aspecto epistemológico, ou seja, como campo teórico-científico, e o segundo que concebe a Pedagogia a partir do aspecto prático-organizacional, ou seja, como curso de formação de professores.¹

A opção pela temática decorreu de alguns momentos significativos em que nos constituímos histórica e socialmente como professora dos cursos de Pedagogia. Ou seja, “[...]”

¹ Em todo o texto será utilizada a expressão **Pedagogia ou concepção de Pedagogia** para designar o aspecto teórico-científico, e **curso de Pedagogia** para designar o aspecto prático-organizacional como curso de graduação superior.

nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2010, p. 16).

Nesse sentido, a autora sublinha que as questões da investigação relacionam-se a circunstâncias socialmente condicionadas decorrentes de determinada inserção na vida real e nela encontram suas razões e seus objetivos. Assim, toda pesquisa inicia-se por um problema e a resposta a esse movimento do pensamento no sentido de apropriar-se do real vincula-se a conhecimentos anteriores à criação de novos referenciais.

Logo, o problema de pesquisa emergiu das experiências vivenciadas nas reuniões do Colegiado² do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, bem como da participação em fóruns e encontros relacionados à elaboração e implementação das DCNCP.

Nos debates ocorridos nesses espaços despontaram algumas concepções em relação à formação do licenciado em Pedagogia, tais como: “Pedagogia como sinônimo de metodologia ou didática,” “Pedagogia como sinônimo de educação”, “Pedagogia como ciência da educação”, “Pedagogia como curso que forma professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, ou ainda: “Pedagogia como curso não vinculado à formação docente”.

A inserção nos espaços de discussões acentuou a necessidade de buscarmos, na produção acadêmica nacional, elementos teóricos em relação ao curso, tanto no que se refere ao campo de atuação profissional como em relação às questões epistemológicas sobre a Pedagogia.

Ao longo desse processo presenciamos uma extensa discussão sobre a elaboração das DCNCP, pois, além de uma diretriz que propiciasse unidade curricular ao curso, fez-se necessária a retomada da produção acumulada historicamente sobre sua identidade. Silva (2006, p. 2) forneceu-nos importantes contribuições ao afirmar que “[...] a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde essencialmente, à história da questão da sua identidade”. A autora entende identidade como as diversas funções atribuídas ao curso e aos conflitos contínuos na tentativa de reequacionar suas funções.

² A Resolução n. 017/99 do Conselho Universitário (COU) da Unioeste estabelece que os cursos devem ser organizados em colegiados. Esses são formados pelos professores do curso e representantes discentes. Conforme o Art. 38, “os colegiados de curso são órgãos consultivos e deliberativos da administração básica setorial, em matéria de ensino”. Especificamente o Art. 39, alíneas I e II, atribui ao colegiado a elaboração do PPP e a aprovação dos planos de ensino de cada disciplina.

Nossas primeiras inquietações decorreram das diferentes posições em relação à identidade do curso de Pedagogia. Isso nos colocou diante do antagonismo gerado pelas indicações dos projetos que estiveram em disputa na configuração das DCNCP. O primeiro, elaborado no âmbito do aparelho do estado, pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) com o propósito de reduzir o curso de Pedagogia à formação do professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino fundamental e das Matérias Pedagógicas do curso Normal (Ensino Médio), dicotomizando a licenciatura e o bacharelado. O segundo, relativo às posições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que encaminharam em conjunto posicionamentos ao CNE. A partir de uma concepção ampliada de docência, em uma perspectiva orientada pela racionalidade emancipatória, defendiam a docência como base da formação do pedagogo. E o terceiro, do Manifesto de Educadores Brasileiros, que questionavam a tese da docência como base do curso de Pedagogia, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE.

No debate nacional entre os distintos projetos relativos aos rumos do curso de Pedagogia intensificam-se os estudos sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia, a especificidade do trabalho pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. Sobre essas questões destacam-se as produções teóricas de Pimenta (1996), Libâneo, Pimenta (1999); Libâneo (2002, 2006); Melo (2006); Franco (2008); Saviani (2007; 2008a; 2008b) e Pimenta, Franco, Libâneo (2010). Em suas pesquisas estes autores referenciam que o problema da constituição do curso de Pedagogia no Brasil engendra em si um problema relativo a seu estatuto epistemológico. Assim, “aprofundar, compreender, tentar interpretar a complexa epistemologia da Pedagogia poderá ser um início de caminho para o encontro de repostas mais adequadas aos desafios que estão postos”. (FRANCO, 2008, p. 20).

Ao analisar os caminhos históricos da Pedagogia, Franco (2008) identifica que esta é reconhecida desde as suas origens como ciência da educação, embora muitas vezes esteja associada à arte. “Assim muitas vezes a Pedagogia é conceituada como ciência e a arte da educação, ou mesmo a ciência da arte educativa”. (FRANCO, 2008, p. 25). Essa conceituação pode configurar, desde então a base de identificação de sua epistemologia. Portanto, Franco (2008) procura superar a dualidade ente arte e ciência da educação aprofundando os sentidos conceituais e políticos da práxis educativa, da práxis pedagógica, como ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis.

Já Saviani (2008a) demonstra a existência de distintas concepções sobre Pedagogia. Pedagogia como filosofia, Pedagogia como ciência, Pedagogia como teoria da educação. Indica a convergência de todas em único ponto, a educação. Então, para explicar a produção sócio-histórica da Pedagogia, ele faz uma articulação com as teorias da educação.

Cumpram destacar as produções de Scheibe e Aguiar (1999), Scheibe (2002; 2007; 2010) por focalizarem suas análises na reconfiguração do curso de Pedagogia vinculado às políticas de formação dos professores. Demarcam que o curso de Pedagogia, ao agregar a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculou essa formação à Educação Superior bem como buscou suplantar a polarização que dissocia teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Na crítica à identidade do curso de Pedagogia despontam tanto aspectos teórico-científicos da Pedagogia como aspectos prático-organizacionais relacionados à constituição curricular do próprio curso. As diferentes posições que estiveram em disputa na elaboração das DCNCP, aliada à experiência de adequação das DCNCP pelo curso no qual exercemos a função docente, gerou a necessidade de problematizar a implementação no campo institucional das DCNCP considerando a articulação desses dois aspectos.

Nesse contexto, marcado por longos períodos de discussão, elaboração e implementação das DCNCP, foi possível delimitar o objeto da investigação: a Pedagogia nos cursos de formação dos professores, especificamente nos cursos de Pedagogia da Unioeste, considerando dois aspectos que se articulam dialeticamente: o aspecto teórico-científico e o aspecto prático-organizacional. A partir dessa delimitação foi possível formular o problema de pesquisa:

Como se constituiu a reconfiguração dos cursos de Pedagogia da Unioeste a partir da implementação das DCNCP, e como as concepções epistemológicas do campo da Pedagogia se manifestaram na organização curricular destes cursos?

A partir desse questionamento consideramos que o debate em relação à formação dos professores mobilizou uma série de princípios e concepções que, de certa forma, estão presentes nas DCNs e podem condicionar os desenhos curriculares dos cursos de formação superior. Porém, é necessário entender que o conteúdo explicitado nas DCNCP pode apenas revelar um discurso não condizente com o movimento da realidade concreta, onde se dão a negação ou a legitimação desses princípios.

Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa centrou-se na análise da configuração dos aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais a partir da implementação das DCNCP nos cursos de Pedagogia explicitando os conflitos e as contradições geradas no campo institucional e no campo curricular especificamente nos cursos de Pedagogia³ da Unioeste.

A princípio, começamos a construir nossos argumentos a partir da hipótese de que a organização curricular dos cursos de Pedagogia seria resultado da concepção assimilada pelos docentes envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das IES. No entanto, na sistematização dos dados e na medida em que a pesquisa avançou a trajetória sócio-histórica da universidade e de cada curso em particular despontou como um dos elementos que condicionaram a organização curricular.

Ao eleger como objeto de análise a Pedagogia nos cursos de Pedagogia a partir de sua historicidade, e ao estabelecer as relações com as dimensões políticas, econômicas e sociais que engendram a formação foi possível sustentar a seguinte tese:

A reconfiguração dos cursos de Pedagogia, pós DCNCP, constituiu-se pelos conflitos e contradições gerados entre os aspectos externos, os aspectos internos e as concepções anunciadas e consentidas em relação aos elementos teórico-científicos e prático-organizacionais da Pedagogia.

Desse modo, os **aspectos externos** são entendidos como as dimensões políticas, econômicas, sociais e históricas que condicionam a formulação das políticas relativas à formação de professores. Materializam-se pelo conjunto de leis, resoluções e pareceres com o propósito de adequar o campo institucional e o campo curricular às propositivas legais.

Quanto aos **aspectos internos**, esses representam a trajetória sócio-histórica do processo de construção da universidade e dos cursos de Pedagogia em âmbito local. Materializam-se pelo conjunto de leis, resoluções e pareceres com o propósito de adequar tanto o campo institucional como o campo curricular às propositivas legais externas e internas.

Ao campo epistemológico da Pedagogia, demarcado pela construção sócio-histórica de seu conceito, correspondem os aspectos **teórico-científicos**. Representam as perspectivas dos pedagogos clássicos que, na busca de formular uma teoria científica em relação ao fenômeno educativo, vinculam a Pedagogia à filosofia, as ciências da educação chegando a uma

³ A referência por cursos de Pedagogia se justifica pelo fato desta universidade ser multicampi e congregar três cursos de Pedagogia com organizações didático-curriculares distintas. Os cursos situam-se nos municípios paranaenses de Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu. (Cf. ANEXO A).

abordagem sobre sua autonomia. Isso faz com que constituição da Pedagogia apresente-se mediante dois polos que se articulam de maneira conflituosa: a teoria e a prática. Isso demandou perquirir a concepção de Pedagogia anunciada nos documentos oficiais, a concepção de Pedagogia assumida pelo coletivo dos docentes e discentes integrantes dos colegiados dos cursos de Pedagogia e como estas se articulam com campo da organização curricular.

Os aspectos **prático-organizacionais** caracterizam-se pelos elementos sócio-históricos concernentes à construção da Pedagogia como curso de educação superior. Nestes inserem-se as dimensões relativas à organização curricular, decorrentes da implementação das DCNCP, em âmbito local, incluindo-se a carga horária, a composição das disciplinas e as respectivas ementas, perfil e campo de atuação profissional e atividades complementares. A organização curricular dos cursos expressa não só o conteúdo normativo das diretrizes ou documentos legais, mas elementos da cultura acadêmica que, na correlação de forças antagônicas, gera os conflitos explicitando as contradições que perpassam o processo de regulamentação e implementação das DCNCP.

Para explicar como esses aspectos se materializam na organização curricular das instituições formadoras, foi necessário optar por uma metodologia de investigação, apresentada no primeiro capítulo desse trabalho. Intitulado **Explicitando a opção teórico-metodológica**, nele discorreremos sobre os caminhos da pesquisa e, em linhas gerais, abordamos o processo de pesquisar e produzir conhecimento destacando os elementos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos sustentadores dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos adotados são o estudo de caso qualitativo articulado à pesquisa bibliográfica e documental como recurso metodológico. As fontes utilizadas são os documentos oficiais constituídos pelo Parecer CNE/CP 9/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002, esses relativos à instituição das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNFP). E também o Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Também foram considerados as portarias, resoluções, atas de reuniões, memorandos e os projetos político-pedagógicos dos três cursos de Pedagogia da Unioeste, campi Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

As análises são sustentadas teoricamente pelas teorias críticas do currículo as quais o concebem como um espaço de disputa que ultrapassa a mera gestão científica do ensino, isto

é, “o ponto de vista crítico sempre considera um objeto relacionalmente”. (APPLE, 2006, p. 182). Isso nos possibilitou um diálogo com referenciais marxistas representados pelos pensamentos de Gramsci (1991), especificamente o conceito de ideologia e hegemonia, e como isto opera na visão de mundo, de Kosik (1986) sobre a o mundo das aparências e da essência, e a concepção dialética de realidade e conhecimento, e de Vázquez (2007) no sentido de contribuir com a discussão sobre a relação entre teoria e prática e a práxis.

Desse modo, pesquisar os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais da Pedagogia na estreita relação com a política, com a filosofia, com a história e com a sociedade exigiu complexas e múltiplas interlocuções.

O segundo capítulo, intitulado **Reformas curriculares para a formação dos professores**, demandou um esforço para estabelecer o objeto estudado ao contexto em que foi produzido. A partir da dimensão político-histórico-social, analisamos as implicações das reformas curriculares regulamentadas pelas DCNs para o campo da formação de professores. O enfoque residiu na contextualização do projeto de formação de professores a partir da reestruturação do capital, intensificado no Brasil na década de 1990, nas quais se inserem um conjunto de reformas sociais cujo propósito é redimensioná-las, ajustando-as ao setor produtivo.

As implicações para o campo educacional residem, primeiramente, na veiculação de uma prática que concebe a educação como uma mercadoria descaracterizando-a como um bem público. Assim, a educação escolar brasileira torna-se um veículo de “qualidade total”, ou seja, “[...] instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista”. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 52).

De certo modo, as repercussões das normativas legais condicionaram a retomada das discussões sobre os rumos para o curso de Pedagogia a partir do contexto mais amplo no qual se insere a política de formação dos professores. Para tanto, as análises do objeto em questão realizaram-se considerando a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNFP), pois neste documento consta um conjunto de princípios que sustentam o projeto de formação de todas as licenciaturas.

Os princípios e as concepções que fundamentam as DCNFP demarcam como eles se alinham à ideologia neoliberal, e nesta se insere uma concepção de Pedagogia condizente com

a lógica do projeto social. Tal concepção está presente na Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que institui DCNFP. O Art. 3º define um conjunto de princípios nos quais consideram a “competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Tais princípios são traduzidos por meio daquilo que se convencionou chamar de Pedagogia da competência.

A Pedagogia da competência seria um conjunto de indicativos correspondentes à formação de um comportamento flexível visando à adaptação no processo de trabalho e na sociedade. No ensino o foco deixaria de ser os conteúdos das diversas áreas do conhecimento para ser o desenvolvimento de determinadas habilidades visando à eficiência e à produtividade. (RAMOS, 2002; KUENZER, 2002; LAVAL, 2004; SAVIANI, 2008b).

Espera-se que as instituições formadoras adequem suas propostas a um ensino cuja centralidade não esteja mais sobre os conteúdos das disciplinas, mas sim no desenvolvimento de habilidades a partir de situações determinadas que maximizem a eficiência.

A opção das DCNFP pela Pedagogia da competência produziu um movimento crítico por parte de educadores brasileiros cujo propósito foi explicitar os pressupostos teórico-metodológicos sustentadores dessa Pedagogia. Evidenciou-se que a Pedagogia da competência seria a reestruturação do tecnicismo e do pragmatismo, mas também se ressaltou a polissemia que engendra o conceito de competência.

As reflexões decorrentes da crítica à Pedagogia da competência geraram a necessidade de investida teórica sobre a Pedagogia no sentido de demarcar a multiplicidade de interpretações sobre os aspectos teórico-científicos direcionando nossas análises à competência da Pedagogia.

Assim, no terceiro capítulo – **Da Pedagogia da competência à competência da Pedagogia** – abordamos a constituição da Pedagogia e como esta se produziu historicamente. Destacamos os conceitos de Pedagogia como correlato de educação, Pedagogia e filosofia, Pedagogia como ciência, pautada nas ciências da educação ou como uma ciência autônoma. A constituição desses conceitos representa a tentativa de conferir à Pedagogia legitimidade como produtora de um saber específico em relação à prática educativa.

Desse modo, ao nos referirmos à competência da Pedagogia nossa pretensão não foi elencar um conjunto de atribuições relativas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas explicitar que a competência da Pedagogia está intimamente interligada à educação, e, portanto, a um projeto de sociedade.

Ao longo da trajetória sócio-histórica da Pedagogia há uma tentativa de delimitar seu campo de atuação outorgando-lhe um estatuto epistemológico próprio. As discordâncias derivadas dessa questão são marcadas por posições que se excluem, se negam ou se complementam. Por estarem engendradas no movimento da realidade sócio-histórica, as concepções de Pedagogia explicitam contradições. Ou seja, todo o conceito, por conter muita ação social, é portador em si de uma concepção de homem, sociedade e mundo. Isso demonstra a não desvinculação da Pedagogia a uma matriz filosófica. Logo, buscar a competência da Pedagogia significou apreendê-la a partir do processo da historicidade do seu campo teórico-científico considerando a complexa relação entre teoria e prática sedimentada por matrizes filosóficas.

Ao lançarmos nossas análises sobre as bases epistemológicas da Pedagogia, identificamos a influência dessas concepções no ideário da educação brasileira, especificamente na organização curricular dos cursos de Pedagogia.

Desse modo, no quarto capítulo, intitulado **A influência dos aspectos teórico-científicos da Pedagogia na constituição dos aspectos prático-organizacionais dos cursos de Pedagogia**, retomamos a história do curso de Pedagogia no Brasil evidenciando os conflitos que marcam a sua identidade como curso de formação superior.

Ao longo da trajetória da configuração e reconfiguração do curso de Pedagogia o espaço de discussão sobre a tradição epistemológica foi relegado ao segundo plano. O grande destaque residiu na transição entre a formação de técnicos, especialistas, professores das matérias pedagógicas para a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A polêmica sobre essas questões foram acompanhadas de propostas sobre a estrutura na qual se precisaria localizar os estudos da Pedagogia. Deveria a Pedagogia vincular-se a um curso de formação de professores, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ou deveria a Pedagogia constituir-se de um curso específico congregando os vários espaços educativos? Ou ainda: Deveriam os estudos da Pedagogia elevar-se para a pós-graduação?

Assim, ao retomar o cenário das discussões sobre as reformas curriculares na década de 1990, especificamente sobre os rumos do curso de Pedagogia, localizamos um campo marcado por conflitos e contradições. Conflitos, pois no embate acentuaram-se posições

antagônicas que expressam ideologias,⁴ concepções, interesses e limitações;⁵ contradições, uma vez que a oposição das proposições, correlacionadas à luta de ideias e forças inseridas na realidade concreta, gera a formulação de uma síntese nova.

O conflito suscitado entre as posições conceituais, teóricas e políticas relativas à estruturação do curso de Pedagogia resultou, de certa forma, na tentativa de estabelecer por consenso uma diretriz nacional para o curso de Pedagogia. Logo, foi necessário abordarmos as concepções que estiveram em disputa e explicitar os princípios, as finalidades, o perfil profissional e os elementos da organização curricular regulamentados pelas DCNCP.

Cumprido considerar que as DCNCP expressam em seu conjunto pressupostos teórico-metodológicos que, alinhados a uma concepção de Pedagogia, orientaram a elaboração dos PPPs dos cursos de graduação nas IES.

Para analisar o processo de constituição e implementação das DCNCP, adotamos como referência os estudos de Gimeno Sacristán (2000). Para este autor, a organização do conhecimento corresponde a um formato cujo desenvolvimento se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. “Tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo tem”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35). Os estudos deste autor nos forneceram indicativos para entender que as opções cingidas na elaboração de um PPP estão marcadas por condicionantes que muitas vezes limitam o processo de decisão coletiva. Trata-se de um fato importante para se analisar e explicar como foi configurada, nos três cursos de Pedagogia da Unioeste, a relação entre os aspectos teórico-científicos e os prático-organizacionais a partir da promulgação das DCNCP.

Seguindo essa linha de raciocínio, a abordagem realizada no quinto capítulo leva em consideração **A reformulação dos PPPs dos cursos de Pedagogia da Unioeste: o tensionamento entre as regulamentações institucionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais**. O foco das análises está nas condições políticas, administrativas e institucionais que tensionaram o processo de construção do campo curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste. Por entender a complexidade que envolve a reconfiguração dos PPPs pós DCNCP, nosso propósito vai além da relação direta entre regulamentação e implementação, onde

⁴ O conceito de ideologia empregado nesse trabalho será entendido a partir do enfoque atribuído por Gramsci (1991, p. 16): “concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”.

⁵ Entendemos a limitação como as discussões conceituais que não foram apropriadas na práxis pedagógica. Uma delas, a concepção de docência ampliada.

procuramos destacar se os PPPs seguem ou não as indicações. Nosso interesse reside em desvelar por que eles seguem e quais as condições objetivas levaram os cursos a legitimá-los.

Em busca de elementos elucidativos em torno dessa relação, reportamo-nos à trajetória sócio-histórica da Unioeste bem como à trajetória sócio-histórica particular de cada curso, para então centrarmos nossas análises nos PPPs dos cursos de Pedagogia pós-DCNCP. Destacamos as forças políticas e administrativas que estiveram presentes na constituição e no desenvolvimento da Unioeste e como estas questões de ordem estrutural e organizativa condicionaram o desenho curricular dos cursos de Pedagogia.

Neste capítulo procuramos evidenciar que tanto os PPPs como as DCNs caracterizam-se pelo enfoque amplo e aberto, o que possibilita considerar as especificidades locais e a trajetória histórica de cada curso. No entanto, as regulamentações internas da universidade caracterizam-se pela padronização de critérios, resultando uma orientação única para todos os cursos de graduação. Isso implica o ajuste do campo curricular e – podemos dizer – pedagógico ao campo institucional.

No sexto capítulo, intitulado **Os cursos de Pedagogia da Unioeste e a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais: a especificidade de cada PPP**, direcionamos as análises aos elementos constitutivos dos PPP dos cursos de Pedagogia dos campi Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Primeiramente situamos as concepções de docência e Pedagogia e os desdobramentos para a formação do professor que estiveram em disputa e que foram incorporadas nas DCNCP para então considerarmos o que se anuncia e como foram traduzidas nos PPPs de cada curso.

Para fins de análise, seguimos a organização interna desse documento. O documento divide-se em duas partes: na primeira encontra-se a descrição dos pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos, os quais servem de guia para a elaboração da estrutura curricular. Nesses pressupostos encontram-se a justificativa de alteração do curso, as concepções relativas à Pedagogia, à docência, à gestão, as finalidades, os objetivos e o perfil profissional. A segunda parte dos PPPs é constituída pela matriz curricular, ou seja, as disciplinas e suas respectivas cargas horárias e as ementas. Enfim, todas as categorias que explicitam os fundamentos teórico-metodológicos de um grupo de docentes e representantes discentes em relação a um projeto de formação, neste caso, o curso de Pedagogia.

Por fim, no sétimo capítulo, intitulado **Das concepções anunciadas às concepções consentidas:**⁶ **desvelando a Pedagogia nos cursos de Pedagogia da Unioeste**, retomamos questões trabalhadas nos capítulos anteriores construindo uma síntese sobre o que foi apresentado sendo possível evidenciar dois movimentos: A identidade sócio-histórica da Pedagogia e a relação com a identidade sócio-histórica da formação profissional do curso de Pedagogia articuladas a organização curricular dos cursos pesquisados. Disso resultou explicitar as contradições entre as concepções anunciadas nos documentos oficiais e as concepções consentidas no campo institucional e curricular desvelando quais as dimensões da Pedagogia são mais enfatizadas na organização curricular dos cursos de Pedagogia e quais as implicações para a formação docente.

Assim, o estudo que se impôs neste capítulo residiu em apontar quais os elementos da Pedagogia que estruturam os cursos regulamentados pela legislação, tendo em vista todas as suas características de flexibilidade. Uma Pedagogia que leva mais em conta os aspectos metodológicos das disciplinas ou uma Pedagogia que enfatiza os estudos dos Fundamentos da Educação? Quais os desdobramentos dessas questões para a formação dos professores em curso de Pedagogia?

Nas análises, duas categorias se sobressaíram: a abrangência dos estudos destinados às áreas de profissionalização docente e as atividades práticas como componente curricular. A partir de como foram incorporadas essas categorias, podemos desvelar se a Pedagogia que se destaca nas matrizes curriculares é a dimensão metodológica ou os Fundamentos da Educação a partir das disciplinas integrantes das matrizes curriculares.

As reflexões relativas ao conjunto das regulamentações, tanto externas como internas, acrescidas da análise do conjunto de dados coletados no campo curricular dos cursos de Pedagogia nos conduziram a explicitar os limites e as possibilidades decorrentes do processo de implementação das DCNCP.

⁶ Neste contexto o termo *consentidas* deverá ser entendido como as concepções acatadas e que se mostram mais evidentes na organização curricular dos cursos.

1 EXPLICITANDO A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1991, p.12).

A opção em tomar a Pedagogia e o curso de Pedagogia pós-DCNCP como objeto de pesquisa, instigou-nos a explicitar os desdobramentos característicos da implementação dos aspectos prático-organizacionais como também a incorporação de concepções e princípios decorrentes das normativas legais e da produção acadêmica. Esse processo contém em si o desafio de estabelecer complexas e ricas relações abrindo muitas possibilidades de análise. No sentido da afirmação de Suchodolski (2002, p. 12), que diz que “[...] as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelam sempre numerosos elementos de contato”.

Nosso primeiro desafio concentrou-se na elaboração de uma linha de raciocínio capaz de situar o contexto no qual se produziram as reformas curriculares, especificamente, para a formação de professores em curso de Pedagogia sem esvaziar a discussão do objeto em si. Para tanto foi necessário optar por uma abordagem teórico-metodológica na qual possibilitasse uma interlocução constante com a historicidade do próprio objeto como, também, dos elementos políticos, sociais e culturais presentes no processo de regulamentação e de implementação das DCNCP.

Tal entendimento nos mobilizou a organizar este capítulo com o objetivo de apresentar as principais referências teóricas e metodológicas que sustentam as análises dessa pesquisa demarcando o lugar a partir do qual falamos. O primeiro ponto refere-se ao processo de pesquisar e produzir conhecimento. Trata-se de uma abordagem sobre a concepção de mundo, homem e conhecimento implícita em uma produção acadêmica e como estas precedem, a nosso entender, as opções por determinadas teorias. O segundo ponto refere-se aos procedimentos metodológicos utilizados no processo da pesquisa. A articulação desses dois pontos revela a maneira como captamos e analisamos o movimento da realidade concreta e nossa posição político-ideológica frente à problemática levantada.

1.1 Algumas Considerações sobre o Processo de Pesquisar e de Produzir Conhecimento

A constituição de uma tese vincula-se à tarefa de produzir conhecimento a partir do uso adequado de uma metodologia. Esta não se constitui só por um conjunto de técnicas operacionais, mas também pela incursão teórico-metodológica que expressa pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.⁷ Implica reconhecer que, de forma inerente ao processo de produção de conhecimento, há uma concepção de ciência, homem e realidade. Isso está longe de um ser uma escolha neutra. Isso porque, ao assumir uma posição perante os fenômenos da realidade concreta, marcamos nossa posição político-ideológica que, por sua vez, expressa uma concepção de mundo.

Gramsci (1991) afirma que, pela própria concepção de mundo, pertencemos a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Ressalta que somos conformistas de algum conformismo ou homens-massa ou homens-coletivos. A questão é saber qual é o tipo histórico de conformismo e homens-massa a que pertencemos. Também sublinha que pertencemos a uma multiplicidade de homens-massa e que, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, configuram-se elementos tanto de uma cultura antepassada como elementos de uma ciência moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas como também intuições de uma futura filosofia. Assim, Gramsci (1991, p.12) destaca que

criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

⁷ Os fundamentos epistemológicos são definidos por Sanchez Gamboa (1997, p. 71) como “critérios de “cientificidade”, como as concepções de ciência, dos requisitos da prova ou de validez, da causalidade etc.”. Já ao pressuposto gnosiológico “correspondem as maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica, o que implica diversos modos de abstrair, conceitualizar, classificar e formalizar”. Referem-se, portanto, à construção do objeto e às formas que estabelecemos entre sujeito e objeto. O pressuposto ontológico relaciona-se com “as concepções do homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade que se articulam na visão de mundo implícita em uma produção científica”.

Fazer um inventário significa descrever ou fazer uma relação daquilo que marca nossa história.⁸ Isto é, “não podemos ser filósofos [...] ter uma concepção crítica coerente sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”. (GRAMSCI, 1991, p. 13).

Desse modo, para Gramsci (1991) não existe filosofia geral, e sim uma variedade de filosofias ou concepções do mundo; **o que se faz é uma escolha entre elas**. A preocupação do autor reside em evidenciar como acontece esta escolha e se ela é um fato meramente intelectual ou algo mais complexo. Para tanto levanta um questionamento sobre qual a verdadeira concepção do mundo: Será aquela vinculada ao fato intelectual ou aquela resultante da atividade real de cada um, que está implícita em sua ação?

[...] A ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida em sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má fé. (GRAMSCI, 1991, p. 14).

Tal existência corresponde à natureza histórico-social dos grupos sociais. Gramsci (1991) exemplifica dizendo que isso ocorre quando um grupo social, detentor de uma concepção de mundo própria que se demonstra na ação, ao movimentar-se como um conjunto orgânico, toma emprestado de outro grupo social, por razões de subordinação e submissão, uma concepção que lhe é estranha, afirmando-a por palavras esta concepção. Por esse motivo, “[...] não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos”. (GRAMSCI, 1991, p. 15).

Nesse aspecto específico, o pensamento de Gramsci contribuiu para elucidar as questões relativas aos princípios e concepções engendrados nas práticas institucionais e nas ações dos docentes. No caso dessa pesquisa, como os princípios e as concepções anunciadas em relação aos aspectos teórico-científicos da Pedagogia e dos aspectos prático-organizacionais do curso de Pedagogia são materializadas nas práticas institucionais, especificamente na organização curricular. O que estas concepções revelam? A que grupo

⁸ É interessante destacar que nossa história é tanto individual como a coletiva. Nesta se inserem um conjunto de condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais que marcam a história do homem como ser de relações sociais. Ou seja, um ser social que produz cultura e é produzido por esta.

pertencem? A que propósitos servem? Quais os desdobramentos para a formação de professores?

O primeiro passo residiu no esforço em entender que toda concepção de mundo não se caracteriza por ser singular, única, reduzida à criação individual de cada sujeito e, portanto, baseada num relativismo em que coexistem tantas concepções de mundo como de verdade.

Mas é, antes de tudo, resultado do processo da construção histórica da humanidade⁹ marcada pelas relações sociais. O que faz com que cada homem, a partir de sua história, incorpore por meio de sua prática todas as formas da humanidade, como os instrumentos, símbolos e códigos que pertencem à cultura. Então, uma concepção antes de pertencer ao indivíduo é uma produção sócio-histórica, significa dizer que toda concepção é resultado do modo como os homens vão produzindo a vida, e nesta também se insere o processo de conhecimento.

Essa questão é explicitada por Pinto (1969, p. 18), ao afirmar que

[...] o conhecimento só pode existir como fato social. Por conseguinte, a formação da consciência em sua contradição com o mundo não conduz ao estabelecimento de uma entidade subjetiva solitária, incomunicada com as demais, porém se faz exatamente pelo surgimento da representação individual em conjunto com as outras e em função de finalidades de ação próprias, fundamentalmente, não do indivíduo particular que conhece, mas do grupo.

Esse entendimento faz com que o autor afirme que o conhecimento pressupõe alguma forma de apreensão do estado presente do mundo e a capacidade de dar respostas a ele. “A realidade, ao se refletir no pensamento do homem, dota-o de ideia e vai engendrando o mundo da subjetividade”. (PINTO, 1969, p. 31). A subjetividade é uma construção da relação do homem com o mundo e se faz presente no interior de cada homem mediante seus sentimentos, emoções, pensamentos, valores e crenças. Assim, o mundo objetivo, exterior ao homem, gera outro elemento que é o mundo subjetivo, estes presentes na produção do conhecimento.¹⁰

Implica reconhecer que o modo de se conceber esta relação determina diferentes maneiras de se conhecer, de analisar e de se apropriar da realidade. Eis aqui uma questão

⁹ A humanidade é entendida como o resultado da relação homem/natureza. Nessa relação, dinâmica e processual, o homem não apenas se adapta à natureza, mas adapta a natureza a si, isto é, transforma e é transformado. É pelo trabalho que o homem se humaniza. Desse modo, a humanidade é o conjunto de elementos produzidos no processo de trabalho pelo homem. Tais elementos não se constituem só na produção de instrumentos e objetos materiais vinculados às necessidades básicas de subsistência, mas também na produção de símbolos e códigos que vão constituir o mundo da cultura.

¹⁰ Não é nossa intenção discorrer nesse espaço a trajetória histórica das concepções que marcam a história da ciência. Nosso propósito é apenas situar elementos que nos ajudam a compor e explicitar nossa opção metodológica.

fundamental, pois o modo que cada pesquisador define a relação sujeito/objeto demarca a maneira pela qual este se apropria e explica os fenômenos da realidade, isto por sua vez vincula-se a uma concepção de mundo.

Logo, nesta pesquisa tanto o aspecto objetivo (no sentido de referir-se ao objeto do qual há um reflexo específico) quanto o aspecto subjetivo (relativo ao papel ativo do sujeito) passam a ser entendidos como dimensões indissociáveis. Ou seja, permeado por uma historicidade, tanto do objeto como do sujeito que pesquisa. Isso porque consideramos que, para se apropriar do real, do fenômeno em questão, o sujeito, sendo aquele que conhece e fruto das relações sociais, introduz algo de si na produção do conhecimento. Nessa perspectiva o sujeito é ativo, pois a maneira de analisar, de construir seus argumentos e escolher o referencial teórico exclui toda passividade ou neutralidade política e científica que separa sujeito e objeto.

Por conseguinte, a construção dos caminhos dessa pesquisa resulta de nossa inserção política nas discussões sobre os rumos para o curso de Pedagogia. No processo evidenciamos as posições que estiveram em disputa tanto na elaboração das DCNCP como no processo de implementação em âmbito local. Significa dizer que os caminhos seguidos na educação, especificamente para a formação de professores no curso de Pedagogia, não foram lineares e únicos, foram permeados por movimentos que expressam conflitos e contradições. Sob este prisma, foi necessário ampliar nossa visão da problemática estudada, considerando a constituição histórico-social desses problemas.

O grande desafio residiu na escolha de uma base teórico-metodológica possível de articular as duas dimensões desta pesquisa. A primeira refere-se à maneira como apreendemos o movimento do real e organizamos nossa linha de raciocínio. A segunda alude aos elementos da produção teórica sobre o currículo, uma vez que o nosso objeto de análise passa pela regulamentação e implementação das DCNCP.

Em relação ao modo de captar o movimento da realidade, buscamos sustentar nossas análises a partir da lógica dialética. “[...] A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. (KOSIK, 1986, p. 32).

Esse caminho requereu considerar algumas categorias de análise, quais sejam: a totalidade, a contradição e a mediação.

Na lógica dialética a realidade não é eterna, fixa e imutável; ela tem um sentido porque estuda o processo, uma ordem lógica de funcionamento, um todo estruturado denominado de totalidade, isto é, tudo está interligado em constante tensionamento. “A categoria da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”. (LÖWY, 1996, p. 16).

Nessa perspectiva não há como separar teoria e prática, sujeito e objeto, ser e pensamento, qualidade e quantidade. Esses elementos não se opõem em campos distintos ou separados, cuja relação seria uma sequência linear, um depois do outro. Diferentemente, eles fazem parte da mesma realidade e, portanto, são elementos indissociáveis no processo de conhecimento sobre as políticas curriculares para a formação de professores.

Desse modo, nossas análises sobre a Pedagogia nos cursos de Pedagogia da Unioeste pós-DCNCP, não foram tratadas como fato isolado, uma mera abstração, mas apreendidas como expressão de um determinado todo, isto é, uma explicitação do universal. Como bem afirma Vázquez (2007, p. 220): “Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem falar em atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total [...]”.

Para tanto, a categoria totalidade se expressou na relação do objeto em questão com os aspectos, econômicos, políticos, sociais que definem e marcam cada momento histórico. Pois é só “em sua relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando [...]”. (LÖWY, 1996, p. 16). Nesse caso, por exemplo, as reconfigurações do curso de Pedagogia passaram a ser entendidas a partir do contexto em que foram produzidas, e isso nos possibilitou caminhar do todo para as partes e das partes para o todo.

Na lógica dialética o conhecimento se processa num movimento em espiral.

[...] É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade [...] todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1986, p. 41-42).

Então, o conhecimento do real, do concreto, pressupõe a apropriação das inúmeras relações históricas, materiais, nas quais o empírico se inscreve, incluindo seu movimento e as contradições inerentes à sua existência. A totalidade apresenta contradições. Para tanto é

necessário captar o movimento da realidade mediante esta categoria entendida como a luta dos contrários. Trata-se de não fracionar o real em polos opostos – isto é, o lado bom e o lado ruim, o escuro e o claro, a teoria e a prática. A contradição é a mola propulsora da transformação, é na relação entre antagônicos que se produz algo novo, pois a interação permanente dos opostos possibilita a passagem do inferior para o superior e do superior para inferior. A tensão que um elemento exerce no outro faz surgir um novo elemento, porém o novo não elimina o velho de maneira absoluta, mas cria outras propriedades que vão envelhecer e vão ser negadas por outro fenômeno. Isso possibilita que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

A outra categoria denominada de mediação “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais”. (CIAVATTA, 2001, p. 132). Ela expressa uma concepção da realidade como a unidade entre a essência (estrutura, coisa em si, devir) e a aparência (representações, pseudoconcreticidade) do objeto de pesquisa.

Dada a abrangência da temática pesquisada, procuramos estabelecer as mediações a partir da construção sócio-histórica dos conceitos de Pedagogia, dos cursos de Pedagogia no Brasil, bem como da trajetória sócio-histórica da Unioeste e dos cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Isso possibilitou demarcar as posições antagônicas e que estiveram em disputa tanto na realidade macrossocial como na microssocial. Esse movimento permitiu explicitar os conflitos e as contradições decorrentes do processo da constituição dos currículos dos cursos de Pedagogia da Unioeste, estabelecendo a relação entre o universal (social) e o particular (caso Unioeste).

Em relação aos elementos da produção teórica sobre o currículo, aproximamo-nos das teorias críticas do currículo em especial as contribuições neomarxistas de Apple (1997; 2006) e a abordagem processual ou prática de Gimeno Sacristán (2000).

As teorias críticas concebem o currículo como um espaço de disputa que ultrapassa a mera gestão científica do ensino, pois busca estabelecer a relação do currículo com o poder, com o controle social, com a ideologia e com a cultura. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 17), “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Apple (1999, p. 86), ilustra bem essa questão ao afirmar que currículos não são impostos: “[...] são muitos mais, o produto de intensas negociações e conflitos e de tentativas

de reconstrução do controle hegemônico, pela real incorporação do conhecimento e das perspectivas dos menos poderosos, ao abrigo dos discursos dos grupos dominantes”.

Nessa ótica, a fim de realizar uma pesquisa sob as bases do ponto de vista crítico, faz-se necessário, segundo Apple (2006, p. 182), considerar um objeto relacionalmente. Isso implicou observar duas ocorrências. “Primeiro, qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação a suas raízes históricas – como evoluiu, de que condição surgiu, etc. – e as suas contradições e tendências latentes no futuro”. (APPLE, 2006, p. 182). Demandou entender, segundo a análise crítica, que as estruturas existentes estão em constante movimento. Ou seja,

As contradições, a mudança e o desenvolvimento são a norma e qualquer estrutura institucional é meramente um estágio do processo. Dessa forma, a reificação institucional é problematizada, assim como os padrões de pensamento que sustentam essa falta de mudança institucional. (APPLE, 2006, p. 182).

De acordo com Apple (2006), o segundo requisito foi considerar que a investigação de qualquer objeto não se caracteriza pelas evidências do que é óbvio, mas pelos laços implícitos a outros fatores. “São de fato esses laços ou relações que fazem a matéria que se estuda ser o que é dando-lhes seus significados primordiais. Dessa forma nossa capacidade de esclarecer a interdependência e a interação de fatores, expande-se consideravelmente”. (APPLE, 2006, p. 182).

Para este autor, escolher a visão relacional em uma investigação consiste contrariar o conceito tradicional segundo o qual tudo o que vemos é o que parece ser. Isso nos permite estabelecer um diálogo com o pensamento de Kosik (1986, p. 35), quando nos diz que “[...] o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade explícita ou implícita”. Mas o que é a realidade? É muito mais do que aquilo que eu vejo, ou seja, “[...] o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente [...] Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade”. (KOSIK, 1986, p. 24).

As posições acima descritas servem para esclarecer que, para conhecer, é necessário despojar-se do mundo das aparências – aquilo que apenas observamos e pensamos que é – para desvelar o mundo da essência – a síntese do fenômeno considerada em suas múltiplas determinações. Isso nos possibilitou teorizar e investigar a totalidade e a historicidade que se reveste “a Pedagogia nos cursos de Pedagogia pós-DCNCP”.

O ponto de partida foi o empírico, que é o real aparente, o fenômeno como ele se apresenta à primeira vista, caracterizando-se como a dimensão imediata. No caso das DCNCP, esta dimensão se configurou pela identificação dos indicativos requeridos à formação do licenciado em Pedagogia e sua relação direta com o que se expressa nos PPPs dos cursos pesquisados. Na medida em que o objeto passou a ser analisado, a dimensão mediata ganhou espaço, pois, ao problematizar os objetos, começamos a estabelecer inúmeras relações, e isso propiciou reconstruir, aos poucos, o objeto a partir do processo histórico e social.

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos apresentados, construímos uma linha de raciocínio centrada na pesquisa denominada crítico-dialética. Segundo Mecksenas (2002, p. 104), a pesquisa crítico-dialética consiste “na identificação dos dissensos mais do que os consensos; isto expressa que a crítica daquilo que é investigado não visa apenas a negar experiências e práticas de sujeitos, mas o exercício de ‘ler’ nos conflitos das práticas analisadas sinais de inovação e transformação”.

Assim, o estudo de caso como método de pesquisa articulado à análise de documentos representam a possibilidade de explicar e compreender a realidade. Nesse caso os cursos de Pedagogia da Unioeste.

1.2 O Estudo de Caso

O estudo de caso como método de pesquisa é apenas uma das maneiras de realizar a investigação. Nossa opção por este método decorre do fato de tomar como referência de unidade de análise a implementação das DCNCP num contexto particular de cursos de Pedagogia em uma universidade pública estadual brasileira.

Segundo Yin (2010, p. 22), o estudo de caso é um método de pesquisa interessante de ser utilizado em três ocasiões: “a) As questões ‘como’ ou ‘por que’ são propostas; b) O investigador tem pouco controle sobre os eventos; c) O enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real”.

Para o autor, são essas três questões que distinguem a pesquisa de estudo de caso de outros tipos de pesquisa, de modo particular nas ciências sociais. Porém, ressalta que na

pesquisa do estudo de caso “[...] os métodos se sobrepõem de várias maneiras, sem a presença de limites rígidos”. (YIN, 2010, p. 22).

As condições apontadas por Yin (2010) alinham-se ao problema e aos objetivos traçados na pesquisa realizada, sustentando-se também em outro quesito essencial sobre a aplicação do estudo de caso: “[...] a tendência central de todos os estudos de caso é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões, por que ela são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado”. (SCHRAMM apud YIN, 2010, p. 38).

Nesse sentido, Yin (2010, p. 39) define em dois momentos o estudo de caso: no primeiro o estudo de caso é concebido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, e especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Uma vez que fenômeno e contexto não são distinguíveis nas situações reais, torna-se relevante instrumentalizar-se com coletas de dados e definir estratégias de análise.

Quanto ao segundo momento, é necessário entender que existirão muito mais variáveis de interesse do que ponto de dados. Por isso, o estudo de caso conta com múltiplas fontes de evidência e beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análises dos dados. (YIN, 2010).

O autor destaca muitas variações em relação ao estudo de caso como método, tal como podemos ver:

[...] o método de estudo de caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”
[...] alguma pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa. Além disso, os estudos de caso não precisam sempre incluir a evidência observacional direta e detalhada marcada pelas outras formas de “pesquisa qualitativa”. (YIN, 2010, p. 41).

Tal observação nos fornece a possibilidade de concentrar nossas análises em alguns momentos no aspecto quantitativo como, por exemplo, na análise da organização dos componentes curriculares em relação à carga horária total dos cursos distribuída em disciplinas, número de aulas, estágio supervisionados, atividades práticas como componente curricular (APCC). Os dados quantitativos interpretados qualitativamente contribuíram para desvelar como o predomínio de algumas áreas sobre as outras condiciona a constituição do curso de Pedagogia.

São muitas as convergências da proposta de pesquisa apresentada com o estudo de caso. Então, buscamos explicitar as evidências relativas ao fenômeno mediante a análise de documentos por considerar que estes expressam a construção coletiva, em âmbito local, da reconfiguração dos cursos de Pedagogia representando a ação e a concepção coletiva de um grupo de docentes e de representantes discentes. Esse procedimento sustenta-se pelo modo e a maneira de conceber a organização das práticas institucionais em âmbito local.

Cada IES constrói uma maneira particular de organizar suas atividades, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão articuladas com modelos de gestão institucional. A organização interna da Unioeste, baseando-se no princípio de autonomia universitária e no princípio de uma gestão democrática, acontece através de instâncias colegiadas com o compromisso político de deliberar sobre as atividades da vida acadêmica. Observadas as normativas legais federais e estaduais, estas instâncias são fóruns permanentes de discussões e debates abrindo espaço para a participação dos envolvidos.¹¹

Consideramos que o PPP, documento central da coleta de dados, além de ser um documento da prática institucional, é um compromisso político e pedagógico assumido em cada curso pelo seu coletivo. “É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] é político no sentido de um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas”. (VEIGA, 1995, p. 13). Desse modo, expressa em seu conjunto pressupostos teórico-metodológicos construídos a partir das mediações e interlocuções realizadas no decorrer da trajetória histórica particular de cada curso.

No caso do objeto em estudo, nosso propósito foi demonstrar a construção do processo teórico-científico da Pedagogia e a relação com a dinâmica de funcionamento da organização político-social dos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia da Unioeste. Para tanto, foi necessário realizar uma análise ampla da organização institucional e das regulamentações que configuraram os projetos locais.

¹¹ O colegiado de cada curso é composto pelos professores com atividades no curso de Pedagogia e representantes discentes. Mensalmente são realizadas reuniões ordinárias e extraordinárias relativas à demanda administrativa e pedagógica.

1.3 A Pesquisa Bibliográfica e a Análise Documental Como Recurso Metodológico

No que se refere ao objeto específico desta pesquisa – a Pedagogia nos cursos de Pedagogia –, nossa pretensão foi explicá-lo não como um fim em si mesmo, mas a partir do contexto em que se desenvolveu a produção do aspecto epistemológico da Pedagogia (campo teórico-científico) como também o aspecto prático-organizacional (como curso de formação de professores).

Dessa forma, o grande desafio foi retomar a produção acadêmica em relação à temática pesquisada utilizando-se da pesquisa bibliográfica. Por ser a base para as demais pesquisas, esta exigiu da pesquisadora uma exaustiva incursão teórica sobre a produção na área. Para isso, foi imprescindível percorrer caminhos já trilhados por outros pesquisadores na tentativa de extrair conceitos, preposições, teorias, dados quantitativos, capazes de auxiliar na composição dos argumentos.

Toda produção acadêmica contém em si uma multiplicidade de sínteses e, na medida em que vão sendo apropriadas, possibilitam compor outras sínteses. Isso denota o entendimento no qual o conhecimento, sendo um processo, é histórico e progressivo por essência, demarcando o caráter dialético do conhecimento. Assim, o estudo bibliográfico nos possibilitou fundamentar as análises da pesquisa documental.

Na realização desta pesquisa utilizamos como recurso metodológico a análise documental, uma vez que no processo de elaboração e implementação das DCNCP produziu-se uma ampla documentação. Segundo Fachin (2001, p. 152), “a pesquisa documental consiste na coleta, classificação, seleção difusa e na utilização de toda espécie de informações”. Para tanto, foram considerados como fontes pareceres, decretos, resoluções e leis referentes à política de formação nacional; também resoluções internas que dispõem sobre a organização do campo institucional, PPPs definidores da organização curricular de cada curso, atas de reuniões, memorando internos e outros documentos que se mostraram importantes na elucidação do problema.

No entanto vale considerar que

as fontes não falam por si, [...], mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos [...] Daí a necessidade de enfatizar que são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos. (CASTANHA, 2011, p. 311-312).

O autor nos adverte que não basta interpretar a lei pela lei, não é suficiente coletarmos e nos cercarmos das leis relativas à educação na tentativa de produzir um estudo coerente e consistente – no caso dessa pesquisa as resoluções que instituem as DCNs. “É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos”. (CASTANHA, 2011, p. 312).

Castanha (2011) indica alguns passos orientadores para analisar a legislação. Afirma que uma lei é a síntese de múltiplas determinações e que, então, é necessário analisar e compreender as múltiplas dimensões envolvidas no processo de discussão, aprovação e execução. Para isso, é fundamental fazer a devida contextualização.

Esse primeiro passo articulou-se com um dos objetivos da pesquisa, conforme abordagem do capítulo 2. Aqui situamos as legislações para a formação de professores explicitando os projetos e as concepções que estiveram em disputa na elaboração das DCNs a partir do contexto histórico, político, econômico e social.

Todavia, não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc. (CASTANHA, 2011, p. 320).

Nesse caso, transcender as análises relativas aos documentos e tentar traduzi-las para o campo da práxis requer centralizar as investigações também na realidade onde a prática se inscreve. Isso sugeriu analisar a implementação tanto no campo institucional como no campo curricular das IES.

Nesse sentido, Castanha (2011) ressalta que não se trata apenas de situar a legislação ao contexto macro, isto é, aos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, pois “[...] conforme a legislação em análise é necessário se ocupar do contexto micro, ou seja, compreender os meandros da hierarquia administrativa, dos colegiados e instituições de ensino”. (CASTANHA, 2011, p. 320).

Como o fenômeno pesquisado centrou-se na relação dinâmica entre os aspectos teórico-científicos da Pedagogia e os aspectos prático-organizacionais do curso de Pedagogia pós-DCNCP, tomamos como universo os três cursos de Pedagogia da Universidade Estadual

do Oeste Paraná (Unioeste) para explicar como esses aspectos se materializaram nas práticas institucionais.

Por ser uma universidade multicampi, os cursos de Pedagogia inserem-se em três ambientes físicos distintos: o campus de Cascavel, o campus de Foz do Iguaçu e o campus de Francisco Beltrão. Sendo assim, cada curso elabora o seu PPP, regimentos relativos ao Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC). Tais documentos são regulamentados por legislação institucional necessitando de aprovação nas instâncias superiores.

Os documentos principais analisados foram os PPPs dos três cursos de Pedagogia da Unioeste. Para tanto, utilizamos o roteiro de análise formulado por Scheibe (2010). A autora considerou cinco grandes dimensões na análise de 30 projetos de cursos de Pedagogia em âmbito nacional pós-DCNCP. a) turno de oferta; b) distribuição da carga horária na matriz curricular; c) dinâmica da organização curricular do curso; d) estágios supervisionados e suas ênfases; e e) componentes curriculares indicativos dos conhecimentos nas matrizes curriculares.

Relacionado com estas categorias, analisamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os PPPs a partir da terminologia que configura os documentos. A escolha dos documentos seguiu critérios de acordo com os objetivos da pesquisa cotejando com ampla pesquisa bibliográfica.

Os dados coletados foram analisados a partir da triangulação entre três âmbitos: o âmbito da regulamentação, o âmbito da implementação e o âmbito da projeção. As orientações externas, ou seja, as indicações das DCNCP e das demais legislações para a formação dos professores configuram-se como o âmbito das regulamentações. A elaboração do coletivo dos professores do colegiado de cada curso expresso na forma do documento denominado PPP configura-se como o âmbito da implementação. O resultado das discussões internas e externas, os conflitos e as contradições evidenciados entre a regulamentação e a implementação, cotejados com a produção acadêmica da área, caracteriza-se como o âmbito da projeção – aquilo que pode vir a ser. O esquema abaixo representa a triangulação entre regulamentação, implementação e projeção:

Figura 1 – Triangulação dos Dados: Regulamentação – Implementação – Projeção



Fonte: Elaborado pela autora.

Os três âmbitos articulados foram acionados no processo de análise, considerando o que se manifestou e o que está latente em relação aos aspectos teórico-científicos da Pedagogia como nos aspectos prático-organizacionais do curso de Pedagogia. O primeiro movimento foi identificar a concepção de Pedagogia expressa nas DCNCP, nos PPPs conforme está registrado em cada PPP dos cursos de Pedagogia da Unioeste. Isso envolveu também destacar a concepção sobre docência, gestão, teoria e prática e trabalho pedagógico. O segundo movimento foi explicitar, os elementos constitutivos da estrutura curricular. O resultado da sistematização e análise dos dois movimentos possibilitou a formulação da síntese sobre a Pedagogia anunciada e consentida nos cursos de Pedagogia da Unioeste.

2 AS REFORMAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se o fato educativo é um politikum e um social, consequentemente é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.
(MANACORDA, 1996, p. 360)

A elaboração e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP), Resolução n. 1/06 do CNE/CP, situam-se num contexto marcado pela definição de reformas¹² em vários segmentos sociais. No campo educacional tais definições, decorrentes da reestruturação produtiva caracterizada pelas novas estratégias do capital, efetivam-se mediante a elaboração de documentos oficiais que agregam um conjunto de indicativos aos quais as instituições formadoras de professores deverão se adequar. Isso demanda eleger uma concepção de Pedagogia condizente com a lógica do projeto social.

Desse modo, as análises sobre os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais relativos aos cursos de Pedagogia pós-DCNs apontam para a necessidade de tomar como ponto de partida a construção das DCNs, situando-as no contexto político-histórico-social em que foram produzidas. Isso implica trazer os elementos constitutivos das políticas de formação de professores, cujas referências centrais são os documentos oficiais constituídos pelo Parecer CNE/CP n. 9/2001, a Resolução CNE/CP n. 1/2002, relativos à instituição das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E, também o Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.

O enfoque abordado visa estabelecer a relação entre as políticas educacionais e a sociedade e as implicações decorrentes dessa relação para o campo pedagógico explicitando a concepção de Pedagogia adotada¹³ nas reformas curriculares para os cursos de formação de

¹² Vale considerar que entendemos a definição de reforma conforme Popkewitz (1997, p. 11): “[...] uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e à relações de poder na definição do espaço público”. Desse modo, a palavra reforma “não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.” (POPKEWITZ, 1997, p. 12).

¹³ A concepção adotada nas reformas deve ser entendida como a concepção que embasa os documentos oficiais. E não necessariamente a concepção assumida na práxis pedagógica das instituições formadoras.

professores. Assim, o propósito é apresentar considerações relativas às políticas educacionais, a partir da década de 1990, especificamente para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, destacando os princípios que sustentam o conteúdo das reformas, bem como a concepção de Pedagogia que demarca as DCNs para a formação de professores evidenciando como a concepção de Pedagogia atrela-se a uma concepção de sociedade.

2.1 O Contexto das Reformas Curriculares dos Anos de 1990

As políticas públicas para a educação, intensificadas na década de 1990, situam-se no contexto da reforma do estado e da reestruturação produtiva, desencadeadas no final do século XX. Segundo Harvey (2001), a transição para novas formas de acumulação capitalista, denominada por esse autor de acumulação flexível, ampara-se na flexibilidade dos processos dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo estabelecendo um confronto direto com a rigidez do fordismo. “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (HARVEY, 2001, p. 140).

Dessa forma, o redimensionamento do processo de produção e do mundo do trabalho condiciona a redefinição do papel do Estado e das formas ideológicas e culturais de legitimação. Por essas vias, assistimos a minimização do papel do estado em relação às políticas sociais, à privatização das instituições públicas, à flexibilização, a racionalização e a equidade em relação às condições de trabalho.

A sustentação desse ideário ocorre, segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), em um contexto particular do capitalismo que, após a fase expansionista pós-guerra, vive um período de crise – o que faz com que se criassem novas estratégias de superação como o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via. Tais estratégias, decorrentes da mundialização do capital, materializam-se pela intensificação do ajuste econômico em todos os campos.

Na tentativa de separar o econômico e o político, potencializam-se ações de descentralização e transferência do setor público para o setor privado, o fortalecimento do modelo gerencial de gestão, o terceiro setor responsável para implementar as políticas sociais

e o deslocamento do foco da participação da sociedade civil. Desse modo, há uma redefinição do papel do estado no que tange, principalmente, às políticas sociais.

A racionalidade conferida a esse movimento marca a nova relação entre Estado e políticas sociais.

[...] Cabe ao estado transferir ao setor público não estatal (ou setor não lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos (escolas, hospitais, institutos de pesquisa), mantendo, no entanto o seu papel social de democrata de principal provedor de fundos (financiamento) para essas atividades. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767).

O discurso liberalizante sobre o papel do Estado, a partir da década de 1970, enfatizou a ineficiência do Estado brasileiro em suas ações. Para tanto, foi necessário colocar limitações em suas atividades no que tange às intervenções na economia, defendendo a privatização e rentabilização de suas empresas, marcando aquilo que veio a ser chamado de neoliberalismo. (BRUNO, 2003).

Segundo Vieira (2001), no apogeu da social-democracia¹⁴ desenvolve-se o neoliberalismo. Um conjunto de ideias exposto pelo economista Frederich Hayek, que exaltou a eliminação de barreiras entre os mercados, submetendo a economia e os direitos sociais às suas leis. Conforme Vieira (2001), Hayek formula a teoria da desigualdade produtiva postulando que não haveria nada mais improdutivo do que a igualdade. A desigualdade gerava competição, a competição geraria qualidade e a quantidade aumentaria a riqueza. A sociedade transformar-se-ia em uma sociedade livre e, ao mesmo tempo, unida, sem pobres. O mercado faria tudo.

Na ótica neoliberal o mercado é entendido como mercado natural, é o centro das relações sociais e o propulsor da organização social. Bianchetti (1996, p. 87) ilustra bem essa questão ao afirmar que

as relações de mercado são comparadas, pelos liberais, com as relações que se podem estabelecer em um jogo onde só existem certas regras que é necessário respeitar. Por isso, rechaçam qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, a ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo.

¹⁴ Segundo Vieira (2001), com a grande crise mundial da década de 1930, admitiu-se que o capitalismo gerencie suas crises. De acordo com o autor, houve o objetivo de *humanizar o capitalismo*, sobretudo durante e após a Segunda Guerra Mundial, com o predomínio da teoria keynesiana do Estado de bem-estar (o *welfare State*) na Inglaterra e nos Estados Unidos. O Estado de bem-estar social representou uma criação do capitalismo nos países altamente capitalizados. A base é construir um estado com amplos serviços sociais. Ou seja, uma rede de proteção social sustentada por um plano econômico-social com certa homogeneidade.

Para tanto, o neoliberalismo distingue-se de algumas concepções liberal-sociais, pelo fato de utilizar a lógica de mercado em todas as relações sociais, acentuando a ideia de um Estado mínimo. Ou seja, “[...] o Estado Nacional estaria afastado de qualquer ação regulatória da economia, conferindo toda a amplitude e ação para os mecanismos de mercado, isto é, para as próprias empresas em inter-relação”. (BRUNO, 2003, p. 13).

No campo das relações sociais essa lógica permite uma cooperação entre as pessoas, no entanto mascara o individualismo característico da concepção liberal ao enfatizar que as ações das pessoas devem partir da motivação e interesse pessoal de cada um. O indivíduo é produto da sorte que segundo Friedman (apud BIANCHETTI, 1996, p. 72).

[...] determina nossos genes e através deles afeta nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental. A sorte fixa todos os demais recursos que possamos herdar de nossos pais ou de algum benfeitor.

Para Bianchetti (1996), a isso também se agrega a ação voluntária de cada um e a relação com os outros indivíduos. Essas são questões importantes principalmente por definir uma concepção de homem e sociedade estando implícitas nas políticas educacionais e nas teorias pedagógicas que a sustentam.

Assim, segundo o mesmo autor a análise das orientações das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo requer considerar dois aspectos: o primeiro refere-se às *tendências teóricas coincidentes com essa concepção social* no qual se sedimentam os objetivos propostos pelo sistema educativo no que diz respeito à formação e capacitação das pessoas. Bianchetti (1996) se refere às políticas educacionais relativas “às orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos do currículo. [...] elas dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos”. (BIANCHETTI, 1996, p. 93). Isso pode ser encontrado nos exemplos históricos de resistência ou apoio dentro do sistema educativo a partir da estrutura do poder político.

Ainda o autor identifica entre as tendências coincidentes com a filosofia neoliberal a teoria do capital humano e a teoria das decisões públicas. A teoria do capital humano incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado. Desse modo, a “função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção”. (BIANCHETTI, 1996, p. 94). O sistema educativo articula-se com o sistema produtivo. O primeiro deve

responder de modo direto às demandas do segundo. Já a teoria das decisões públicas preocupa-se com a organização do aparelho de produção dos bens públicos, isto é, com os valores característicos da esfera do Estado, tais como: defesa nacional, a administração da justiça, a aplicação da igualdade e da liberdade. E com o “sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem à produção dos ‘bens públicos’”. (Idem, ibidem, p. 94). A lógica do mercado também rege as análises na teoria das decisões públicas.

O segundo aspecto evidenciado por Bianchetti (1996) são as *políticas para a educação desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais* e se manifestam em um conjunto de propostas para o sistema educativo. “[...] as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social”. (BIANCHETTI, 1996, p. 94).

O autor ainda ressalta que os dois aspectos estão inter-relacionados. No que se refere às tendências teóricas coincidentes com a concepção social, ele destaca que “a hegemonia de determinadas concepções de grupos que não estão diretamente representados no governo pode ser um obstáculo para a efetivação de determinados objetivos de quem exerce o governo”. (Idem, ibidem, p. 95). Em relação às políticas para a educação, afirma que “a estrutura formal do sistema educativo pode ser modificada, dentro da concepção política dominante, com a intenção de favorecer seus projetos políticos, mesmo sem conseguir modificar a tendência hegemônica”. (Ibidem, p. 95).

A opção de Bianchetti (1996) é seguir as análises tomando como mote de pesquisa o aprofundamento do segundo aspecto, especificamente as propostas de financiamento e descentralização no âmbito do sistema educativo.

Isso nos forneceu a possibilidade de aprofundar as análises relativas ao segundo aspecto, principalmente as tendências coincidentes com o projeto social, uma vez que elas se manifestam na estrutura curricular dos cursos de formação. Para tanto, é necessário explicitar como os princípios neoliberais orientam as reformas curriculares para o campo da formação de professores.

Cumprido frisar que no Brasil as ideias neoliberais começaram a ser discutidas quando já estavam sendo “sepultadas” nos países altamente desenvolvidos, devido à crise financeira que atinge as bolsas de valores da América Latina, sudoeste asiático e leste europeu. Por ser um neoliberalismo tardio, Vieira (2001, p. 22) sinaliza que “aquilo que se aplicou na América

do Sul, na América Luso-Hispânica, não é o neoliberalismo, mas ‘um conjunto de diretrizes’ elaboradas por organismos internacionais ou nacionais”. Aparece no plano diretor da reforma do aparelho do Estado (1995) e consolida-se numa série de indicações para todos os campos no sentido de ajuste econômico.

Em sua tese de doutoramento intitulada *As Reformas na Estrutura Curricular de Licenciatura na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)*, Krahe (2000, p. 14) apresenta a grande influência dos indicativos das agências financeiras para o sistema educacional latino-americano. Aponta o Chile como o primeiro país a adotar as reformas indicadas pelas agências configurando-se como exemplo a ser seguido pelas demais nações da região. Tal modelo incidiu prioritariamente na privatização da educação, resultado dos ajustes econômicos requeridos pelos agentes neoliberais. Os desdobramentos dessa medida não deixam intacto o campo da formação de professores.

Bernstein (1990) também ressalta que, nas últimas décadas do século XX, com o desemprego crescente, a revolução nas comunicações e a competição internacional em ascensão, estreita-se o vínculo entre produção e educação. Assim, atribui-se o fracasso do desenvolvimento econômico ao fracasso da educação por não fornecer as destrezas relevantes. Nesse sentido, “a educação é vista como muito abstrata muito distante do trabalho [...] A educação se torna vocacionalizada¹⁵, mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo”. (BERNSTEIN, 1990, p. 215).

Vale mencionar o que escreve Laval (2004, p.15) a respeito do assunto:

A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

Para o campo educacional, a medida é instituir o princípio da flexibilidade nos sistemas de ensino, pois o ideal é o *trabalhador flexível*. O trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido. O trabalhador não se define mais em termos de emprego, e em aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional. (LAVAL, 2004).

¹⁵ Esta terminologia é utilizada pelo autor no sentido da formação ser voltada para o treinamento estreito e estrito para as ocupações.

Laval (2004) ressalta ainda que a Comissão da Comunidade Europeia indica a necessidade de instalar sistemas mais flexíveis e abertos de formação e o desenvolvimento das capacidades de adaptação dos indivíduos, pois, ao longo da vida, esses trabalhadores deverão trocar muitas vezes de atividade profissional. Assim, a exigência dos empregadores é por trabalhadores não só qualificados, mas também leves e aptos a se formar. Para produzir esses assalariados adaptáveis,

[...] a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas, quanto às necessidades diversas dos indivíduos. [...] não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o 'destinatário do serviço', a saber, a empresa. [...] o sistema educativo deveria preparar para situações de incerteza crescente'. (LAVAL, 2004, p. 16).

Tais considerações são imprescindíveis para explicar e compreender como estes princípios se materializam nas reformas dos sistemas educativos. Isso faz com que escola e as instituições de educação superior elaborem currículos adequados à mudança do mundo do trabalho.

Essa afirmação respalda-se nos estudos de Neves e Pronko (2008), que analisam, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as diretrizes políticas do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a formação para o trabalho complexo¹⁶ dos países em desenvolvimento, estabelecendo nexos entre as diretrizes e os enunciados dessas políticas na atualidade brasileira.

Neves e Pronko (2008) apontam que boa parte as mudanças atuais para a formação do trabalho complexo no Brasil decorrem da maneira como o Brasil vem se inserindo na nova divisão internacional do trabalho no atual estágio do capitalismo mundial. Dessa forma, a financeirização mundializada da produção da existência requer adoção de medidas internacionalizadas que garantam a reprodução ampliada do capital e a reprodução da dominação burguesa sobre o conjunto das sociedades contemporâneas.

Estas autoras destacam também que, em 1994, redefiniram-se os objetivos estratégicos do BM e da UNESCO em relação à formação para o trabalho nos países de capitalismo dependente. De trabalho simples para todos, passa-se a trabalho complexo para todos. **O foco é a educação superior.**

¹⁶ Em qualquer organização societária o trabalho divide-se em simples e complexo. O trabalho simples caracteriza-se por sua natureza indiferenciada, dispêndio de toda força de trabalho que todo homem comum possui em seu organismo. Já o trabalho complexo caracteriza-se por ser de natureza especializada, requerendo, portanto, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo.

As mudanças atuais na formação para o trabalho complexo, sob a direção desses organismos internacionais, efetivaram-se em dois momentos, a saber:

O primeiro momento – A realização de ajustes estruturais e superestruturais com vistas a retomar com segurança o processo de crescimento econômico interrompido pela crise mundial do capitalismo *industrial*. O desmonte do modelo educacional vigente e fomento à privatização, estímulo à criação de instituições não universitárias públicas e privadas, a formação para o trabalho em um mundo em transformação, a diminuição do gasto público e o aumento da participação da iniciativa privada.

O segundo momento – A garantia de uma maior organicidade ao novo modelo de formação em processo de implementação, a definição de parâmetros e estrutura curricular e a expansão de forma acelerada das possibilidades de acesso à educação superior. (NEVES; PRONKO, 2008).

Especificamente sobre as reformas curriculares para os cursos de Ensino Superior, incide como princípios balizadores o ideário da racionalização, da flexibilização e da equidade. A chancela desse ideário é explicitada pelas políticas veiculadas para a educação na América Latina e Caribe e ganham notoriedade com a vasta produção documental emitida por organismos internacionais como a UNESCO, o BM e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Tais documentos elegem a educação como forma de combate à pobreza e exclusão social enfatizando que a qualidade da educação é uma estratégia para garantir a melhoria das condições econômicas e, conseqüentemente, do desenvolvimento social.

Tais medidas se sustentam pela emissão de dois documentos, sendo o primeiro, publicado em 1996, um relatório para a UNESCO feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, que indica princípios para todos os níveis de ensino. Destaca a importância do professor no processo ensino-aprendizagem e estabelece como eixos condutores: o **aprender a conhecer** (cultura geral, “que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 2006, p. 101)), o **aprender a fazer** (qualificação profissional por meio de competências para enfrentar inúmeras situações e trabalhar em equipe), o **aprender a viver juntos** (educação aberta ao desenvolvimento da compreensão, respeito pelos valores do pluralismo) e o **aprender a ser** (comportamento justo e responsável). Esses eixos, conhecidos como os quatro pilares da educação, são tomados como referenciais em muitos PPPs institucionais.

O segundo documento trata, especificamente, da Educação Superior; é a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. É uma visão e uma ação resultantes da Conferência Mundial, realizada em Paris, em 1998. Este último congrega, além das recomendações do relatório Jacques Delors, a definição de que as instituições superiores de educação devem trabalhar a capacidade de viver a incerteza, o financiamento privado, a autonomia e a responsabilidade social das instituições. (UNESCO, 1998).

No entanto, o debate relativo à reforma da universidade, intensificado na última década, aponta contradições em relação aos princípios que sustentam as propostas para universidade no século XXI. A defesa dos princípios de autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão encontram-se vinculadas a um triângulo de interesses imperativos conflitantes. Espera-se que a universidade seja produtora de conhecimentos, formadora de quadros de profissionais para a sociedade e por último formuladora de projetos para dar respostas aos problemas sociais. Porém, a defesa em exigir da universidade responsabilidade social situa-se num contexto político-social marcado pela necessidade de estabelecer soluções padronizadas fornecidas a custos mínimos.

Esses apontamentos, discutidos na linha de pesquisa *Universidade: teoria e prática*, sob a responsabilidade social da universidade na constituição dos sujeitos políticos,¹⁷ indicam que no seio da reestruturação do capital acentuam-se a crise da universidade e, contraditoriamente, a exigência de vincular suas atividades à responsabilidade social.

Para elucidar essa discussão, recorreremos às pesquisas de Boaventura de Sousa Santos que no início da década de 1990 identificava três crises nas quais se encontrava a universidade: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. Tais crises, no longo e médio prazo, condicionariam a precarização da universidade pública.

Segundo Santos (2010), a crise da hegemonia seria resultado das funções tradicionais da universidade atribuídas ao longo do século XXI. Assim, o autor destaca dois movimentos que se articulam de maneira contraditória: a produção da alta cultura e a produção de padrões culturais médios. Em relação à produção da cultura, delega-se à universidade a elaboração de conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos aliados ao pensamento crítico. Tais conhecimentos são decorrentes da necessidade da formação das elites, tarefa que a universidade vem se preocupando desde a Idade Média. Já em relação à produção de padrões

¹⁷ As discussões ocorreram no Seminário Avançado chamado “Universidade e Sociedade: tecendo a formação política”, ministrado pela professora Dra. Maria Elly Genro (2011).

culturais médios, o foco seria os conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.

A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrou numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2010, p. 10).

A segunda crise, denominada por Santos (2010) como a crise de legitimidade, assenta-se na contradição entre a hierarquização e democratização. A hierarquização vincula-se aos saberes especializados mediante as restrições de acesso e credenciamento das competências. Já a democratização responde pela reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

Por último, a crise institucional, resultado da contradição entre reivindicação da autonomia e submissão a critérios já definidos. A autonomia seria exercida mediante a definição de valores e objetivos pela universidade. No entanto, intensificou-se uma forte pressão para submeter os valores e os objetivos “a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. (SANTOS, 2010, p. 10).

Tais análises, realizadas em meados da década de 1990, impulsionou o autor a projetar o caminho da universidade. Para Santos (2010), essas três crises estariam interligadas e só poderiam ser enfrentadas juntamente com amplos programas de ação gerados dentro e fora da universidade. Ele previu que a concentração na crise institucional resultaria na falsa resolução das duas outras crises:

[...] uma resolução pela negativa; a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. (SANTOS, 2010, p. 15).

É interessante ressaltar que as análises de Santos (2010) incidem sobre a realidade de países centrais e europeus. Porém, as crises que afetam a universidade não são resultados de uma conjuntura local, mas produzidas pelo contexto geral marcado pela mundialização do capital. Isso faz com que se manifestem, com outras particularidades, em diferentes países.

No Brasil esse processo ganha materialidade mediante a promulgação da LDB, n. 9394/96, que, pelo seu caráter amplo, possibilitou a abertura para uma série de indicativos para a reforma da universidade. Leite (2002) destaca a introdução dos procedimentos

avaliativos, a diversificação da missão das universidades, expansão do sistema educativo, principalmente o privado, ampliação das matrículas, realocação de recursos públicos, modificação da porcentagem do Produto Interno Bruto nacional para os diferentes níveis de ensino, uma menor parcela para a educação superior e a submissão às recomendações de órgãos financeiros internacionais.

Assim, a crise da hegemonia da universidade, marcada pela contradição, produção da alta cultura *versus* produção de padrões culturais médios, acentua-se com a prerrogativa regulamentada pela LDB, n. 9394/96, que amplia a diversificação das instituições de educação superior. Em seu Art. 45, fica estabelecido que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Tal dispositivo admite uma variedade de instituições de ensino superior, denominadas de universidade, centro universitário, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores.

Logo, a medida resultou na expansão das instituições particulares de educação superior e se intensificou na década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Dessa medida decorre um intensivo empresariamento da educação, primordialmente na educação superior, com a redução de financiamento ao ensino público e pelo estímulo estatal aos empresários do ensino. Desse modo, um dos aspectos da crise da hegemonia confirma-se pela diversidade e criação de instituições com os mais variados fins. Dependendo do caráter jurídico de cada instituição, define-se sua responsabilidade social. Para a universidade, a incumbência é o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, caracterizada por autonomia didática, administrativa e financeira. Já as outras instituições se caracterizam por oferecer ensino e, às vezes, pesquisa e extensão.

Como as crises estão interligadas podemos dizer que essa medida configura-se no agravamento, também, da crise da legitimidade da universidade. Isso porque, ao assegurar o acesso à educação superior não pela via da universidade pública mas pela via de instituições privadas, tenta-se reduzir a exigência de um saber especializado como critério de acesso à universidade pelo aumento significativo de vagas nas IES particulares, que recorrem aos mais variados critérios de seleção e ingresso. Veicula-se ideologicamente o discurso da democratização da igualdade de oportunidades; no entanto, o que ocorre é uma massificação do ensino superior.

As análises de Freitas (2002) contribuem para elucidar essa questão, principalmente no que diz respeito à formação de professores. A autora indica que desde 1998 aumentou

significativamente o número de instituições superiores. Consta que a área da educação – curso de Pedagogia e algumas licenciaturas (Letras e Matemática) – é uma das áreas de maior crescimento: “somente no ano de 2000 foram autorizados 142 novos cursos de Pedagogia nos diferentes estados [...] observa-se a expansão desordenada e, portanto com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para a formação de professores”. (FREITAS, 2002, p. 145).

Vale destacar também a produção de Gatti e Barreto (2009) que, no documento elaborado para UNESCO intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios*, identificam uma explosão na oferta de cursos de licenciatura presenciais no período de 2001 a 2006. Em 2001 havia 4.531 e em 2006 contávamos com 7.456 cursos de licenciaturas. Um crescimento de 64,60% de novos cursos. No entanto, constatam que o crescimento desses não correspondeu ao crescimento da matrícula. Em 2001, a matrícula correspondia a 834.384 e em 2006 a 1.162.115, um aumento de 39,10%.

Comparando com o crescimento de cursos e matrículas na modalidade de educação à distância, os dados apresentados no relatório revelam um aumento substancial. Em 2000, havia 10 cursos e no ano de 2007 contávamos com 408 cursos de educação à distância.¹⁸ As matrículas nessa modalidade no ano de 2000 eram de 1.682 e em 2007 de 369.766.

A princípio, podemos supor que o aumento quantitativo pode não representar um aumento qualitativo. Para elucidar essa questão tomamos como referência o pensamento de Gramsci (2001, p. 260), que a partir do mundo da produção afirma que o binômio quantidade e qualidade significa apenas *barato* e *caro*. Isto é, “[...] satisfação ou não das necessidades elementares das classes populares e tendência a elevar ou baixar seu nível de vida [...]”. Observa também que “a política da qualidade determina quase sempre seu oposto: uma quantidade desqualificada”. (GRAMSCI, 2001, p. 261). Isso nos faz entender que uma política de quantidade também pode determinar uma quantidade desqualificada.

[...] dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade, toda contraposição dos dois termos é racionalmente um contrassenso [...] sustentar a qualidade contra a quantidade significa apenas isto; manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros, pura qualidade. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

¹⁸ Em relação à educação a distância, Silva Junior (2003) diz que nesta modalidade o sujeito é colocado em um plano secundário, numa posição passiva, instrucional “sem que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais lhe são efetivamente impostos como a referência de especialistas, mediada, por processos tecnológicos” (SILVA JUNIOR, 2003, p. 92).

É nesse sentido que, para Gramsci, quantidade e qualidade são entendidas com base na unidade dialética. Não se opera uma relação de oposição entre os contrários, mas de unidade. Desse modo, não há possibilidade de haver quantidade sem qualidade e vice-versa.

Ao tratar da quantidade e qualidade, Gramsci (2001) tece suas análises a partir do mundo da produção, ou seja, refere-se à produção industrial de objetos de consumo. Como entender a questão qualidade/quantidade quando se trata da formação para o trabalho e, especialmente, a formação de professores? É preciso reconhecer que a polarização entre quantidade e qualidade legitima-se na lógica do senso comum ao admitir a democratização da educação superior apenas pela via da expansão de cursos e aumento de matrículas, sem considerar o projeto de formação implícito nesta política como as condições em que se dá tal formação.

Assim, a ênfase no caráter técnico-instrumental caracteriza a grande maioria dos novos espaços formativos e busca responder às expectativas da juventude por educação em nível superior, no entanto oferta-se “uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado”. (FREITAS, 2002, p. 145). Nessa perspectiva, “a universidade adestra mão de obra e fornece força de trabalho”. (CHAUI, 2001, p. 52).

Nessa ótica vale ressaltar o que escreve Silva Junior (2003, p. 81) a este respeito, que diz que

em meio à reforma educacional produzida no núcleo estratégico do Estado, destaca-se a sua dimensão docente, posto ser o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar.

A investida na dimensão docente cumpre um duplo propósito: adequar à formação inicial dos professores as concepções subjacentes do projeto hegemônico do capital e tornar o professor um disseminador de tais concepções por meio de sua prática pedagógica. Para tanto, um série de medidas são apontadas, a começar pelo *locus* de formação.

Atualmente segundo documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, a formação de professores no Brasil vem ocorrendo em cinco formatos educacionais: a) escolas normais (Ensino Médio); b) universidades que oferecem os cursos compartilhados de licenciatura entre os institutos de conhecimento específico e as faculdades centros/departamentos de educação (oferecem o curso de Pedagogia e a complementação

pedagógica das demais licenciaturas); c) instituições de ensino superior: faculdades isoladas, centros universitários que oferecem cursos de licenciatura em geral; d) institutos superiores de educação, criados pela LDB, n. 9394/96, para funcionar no interior das instituições de ensino superior e assumir toda a formação inicial e continuada de professores; e e) centro federal de educação tecnológica (os CEFETs) ou institutos federais de educação tecnológica (os IFETs), que poderão oferecer licenciatura, além de licenciaturas específicas para educação profissional.

A diversificação de modelos, chancelada pela LDB, n. 9394/96, descaracteriza as universidades, uma vez que concebe a organização de universidades especializadas por campo de saber revelando uma estratégia deliberada de desqualificar a universidade como *locus* de formação de professores. Para Scheibe (2002), a distinção entre instituições de ensino e instituições de pesquisa normatizou uma hierarquia no interior da educação superior. Disso decorreu “[...] a determinação de estabelecer para a formação de professores como *locus* privilegiado o nível mais baixo da hierarquia, ou seja, instituições não universitárias”. (SCHEIBE, 2002, p. 19).

Segundo CONAE 2010, isso pode ser confirmado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2007) em que o quadro de formação inicial e continuada de professores não é satisfatório, pois 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais estão no setor privado, tendo a maior parte em instituições não universitárias e sendo em cursos noturnos. “Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária em termos, sobretudo, da qualificação/ titulação do corpo docente, projeto acadêmico dos cursos e bibliotecas. No entanto, em virtude do menor custo de oferta, as licenciaturas foram historicamente privilegiadas por essas instituições”. (CONAE, 2010, p. 85).

Nesta direção, Kuenzer (1999, p. 182) afirma que

ao retirar da universidade a formação do professor; o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador, eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas [...].

Portanto, a redefinição do *locus* de formação passa a ser estratégia para a implementação das reformas. Isso requer efetivar algumas adequações, tais como: a ampliação da oferta do ensino noturno, em contraposição ao ensino integral oferecido por outras áreas do conhecimento; a flexibilização dos currículos com possibilidade de abreviar a

formação inicial, uma vez que permite integralizar um curso de licenciatura em três anos; a intensificação da oferta de vagas em instituições privadas sem compromisso com pesquisa e extensão e a ênfase na modalidade de educação a distância. Somam-se a esses elementos a racionalidade pragmática implícita nas atividades das instituições formadoras e que são referendadas pela emissão de pareceres, decretos e formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação superior.

Com efeito, tanto a crise da hegemonia como a crise da legitimidade carregam estreita vinculação com a crise institucional, cuja contradição reside na reivindicação da autonomia e submissão a critérios já definidos. Ao mesmo tempo em que se confere à universidade autonomias didática, administrativa e financeira marcadas pela responsabilidade social, criam-se instrumentos de avaliação no intuito de formatar as atividades exercidas por ela visando a competitividade do mercado.

No entanto, tal direcionamento não se define como unilateral: constitui-se de resistência e alternativas contra-hegemônicas por parte dos educadores. Cumpre destacar que o conteúdo expresso nas diretrizes, embora atrelado a uma política de reforma geral do Estado, representa uma expectativa histórica dos educadores que, a partir do processo de democratização da sociedade, intensificam o debate no que tange a construção de uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado que correspondam às reais necessidades da educação escolar brasileira.

Desse modo, Freitas (2002) evidencia a contribuição dos educadores brasileiros no sentido de olhar a escola e o trabalho pedagógico a partir da relação entre educação e sociedade, considerando a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Ressalta as discussões ocorridas a partir dos anos de 1980, destacando o papel fundamental da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, até os dias atuais, da ANFOPE.

As discussões desencadeadas na década de 1980, no âmbito do movimento dos educadores, produziram uma extensa crítica ao caráter tecnicista da educação das décadas de 1960 e 1970 evidenciando “[...] concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 2002, p. 140).

Encontramos tal preocupação no documento final da III Conferência Brasileira de Educação sobre a *Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. Neste documento reconhece-se a necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Todavia, tanto os educadores como os educandos reunidos nessa conferência na cidade de Niterói reafirmaram “[...] que tal reformulação deve ultrapassar a dimensão do simples ‘reformismo’, expressando uma concepção de educador comprometido com a democratização da sociedade e da educação brasileira” (BRASIL, 1984, p. 1).

A trajetória histórica permite visualizar projetos distintos para a formação dos professores. Um deles apregoa a defesa pela valorização e profissionalização do magistério, considerando a universidade como lugar privilegiado para uma sólida formação teórica, a pesquisa como articuladora entre teoria e prática considerando o professor como intelectual; a descentralização do poder de decisão, interno e externo, baseando-se nos princípios da gestão democrática; outro representado pelo poder político governamental, que a partir dos princípios neoliberais indicam uma formação aligeirada, sem espaço para a reflexão, restringindo o papel do professor a mero executor, no qual faz da certificação um precário processo de formação e não qualificação do trabalho docente.

Vale ressaltar que, no âmbito da sociedade civil, colocam-se vários projetos societários, o que indica a coexistência de distintos projetos para a formação de professores. Em face disso, tais projetos geram o entendimento de que a formação de professores pode ser traduzida por uma matriz que possibilita ao futuro professor problematizar a realidade conduzindo a novas formas de intervenção nas ações e práticas instituídas ou uma matriz legitimadora de um projeto societário conservador. É no conflito entre projetos distintos que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

2.2 A Concepção de Pedagogia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Em relação à política de formação para a educação superior destacamos o parecer CNE/CP n. 9/2001, que precede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica. No documento consta que a necessidade de profissionais qualificados decorre da internacionalização da economia.

[...] quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001, p. 4).

Ressalta a existência de um preparo inadequado dos professores na atualidade. De modo geral nos projetos formativos não se contemplam elementos indispensáveis para o desempenho das atividades docentes, tais como:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4).

O documento também destaca que as mudanças necessárias nos cursos de formação de professores dependem de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2001, p. 5).

Os elementos acima descritos indicam uma revisão nos modelos até então existentes para a formação de professores. Sugerem a necessidade de fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, tais como: qualificar os docentes formadores; considerar os formatos de preparação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação relacionando teoria e prática; e atualizar acervo bibliográfico e tecnológico em todas as instituições.

No Parecer abordam-se questões históricas que deverão ser enfrentadas na formação de professores. Uma delas é o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e sua adequação à situação pedagógica. Isso demanda sanar problemas do campo institucional e do campo curricular. No campo institucional observa-se a diferença de exigência de formação entre os níveis e as etapas de educação. Para um professor de educação infantil e anos iniciais, a exigência mínima é Ensino Médio; e para um professor que queira trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a exigência mínima é o Ensino Superior. O Parecer considera que a complexidade nos dois casos é similar, portanto é imprescindível uma proposta de formação articuladora das diferentes etapas. Outras questões referem-se à submissão da proposta pedagógica à organização institucional, ao isolamento das escolas de formação e ao distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino de Educação Básica.

No campo curricular, destaca a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, o tratamento inadequado dos conteúdos, a falta de oportunidades para desenvolvimento cultural, o tratamento restrito da atuação profissional, a concepção restrita de prática, a inadequação do tratamento da pesquisa, a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos alunos da Educação Básica, bem como as áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular. Para tanto, lembra que é necessário “[...] enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma profissão de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica”. (BRASIL, 2001, p. 29).

Diante de tais desafios definem-se alguns princípios norteadores da reforma curricular dos cursos de formação de professores. Esses são expressos pela política de formação para o ensino superior sendo homologado pela Resolução CNE/CP 1, de 18/2/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Art. 3º define um conjunto de princípios nos quais consideram a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor tendo em vista a simetria invertida; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; a avaliação como parte

integrante do processo de formação e a pesquisa com foco no processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2002).

Ao expressarem a centralidade na dimensão prática como componente na formação de professores, as DCNFP potencializam, de certo modo, a discussão sobre o antagonismo entre racionalidade técnica e racionalidade prática.

Krahe (2000) entende que no modelo da **racionalidade técnica**, “[...] a construção da identidade profissional se dá no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da matéria na qual o licenciando se especializará e do preparo básico nas metodologias e técnicas pedagógicas.” (KRAHE, 2000, p. 113). Destaca a visão taylorista da educação, na qual o marco geral e poderoso da organização curricular fixa-se na ideia de treinamento, ou seja, na racionalidade meios/fins. Em contrapartida, o modelo da **racionalidade prática** concebe o docente “[...] como um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores, inseguranças, etc.” (KRAHE, 2000, p. 113).

Na tentativa de suplantando o modelo da racionalidade técnica, que prevê uma relação linear e mecânica entre conhecimentos técnico-científicos e prática pedagógica, destacam-se as contribuições oriundas da pesquisa internacional, visto que valorizam o conhecimento derivado da prática docente e propõem uma formação baseada na epistemologia da prática. Esta perspectiva elege o professor como centro das atenções e elege, também, a sala de aula como espaço constituído de muitas possibilidades de investigação dos saberes dos professores.

Segundo Pimenta (2002), essas pesquisas são traduzidas através da concepção do professor reflexivo e pesquisador (SHÖN, 1992; ZEICHNER, 1998) e disseminam-se no Brasil, pela difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor Antônio Nóvoa.

Nas investigações relativas à formação dos professores, despontam as contribuições de Tardif (2002) sobre os saberes mobilizados pelos docentes no exercício de sua profissão. Em busca de compreender o que pensam os professores a respeito de seus saberes, este formula a ideia de pluralidade. Isto é, o trabalho docente é constituído por uma pluralidade de saberes. Para o autor, o saber docente é “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

(TARDIF, 2002, p. 54). Na atividade docente Tardif (2002) considera a existência de quatro tipos de saberes: **os saberes da formação profissional**, aqueles decorrentes das ciências da educação e das teorias pedagógicas; **os saberes disciplinares**, baseados no conjunto dos objetos das diferentes áreas do conhecimento, tais como a linguagem, ciências humanas, biológicas, naturais, etc.; **os saberes curriculares**, representados pelos componentes relativos aos programas curriculares, tais como objetivos, conteúdos, metodologia, etc. Trata-se da maneira como as instituições de ensino organizam os conhecimentos produzidos socialmente; e, por fim, **os saberes da experiência**, aqueles produzidos nas e pelas vivências do próprio exercício profissional.

Semelhante à ótica de considerar um conjunto de saberes à profissão docente, destacam-se também as pesquisas de Gauthier (2006) que concebe o “ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino”. (GAUTHIER, 2006, p. 29). O *reservatório* se constitui de um conjunto de saberes descrito pelo autor como: **saber disciplinar** – são os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas das diversas disciplinas científicas, é a matéria propriamente dita; **saber curricular** – relativo aos programas de ensino, estes podem ser produzidos pelos professores ou outros agentes, como especialistas de diversas disciplinas, funcionários do Estado ou pelas diversas editoras; **saber das ciências da educação** – configuram-se como os conhecimentos profissionais, tais como as noções sobre o desenvolvimento da criança, das classes sociais, dos estereótipos, da diversidade cultural, da violência entre jovens, do sistema educacional etc.; **saber da tradição pedagógica** – pode ser chamado como a maneira de dar aula e abrange as representações que cada um tem da profissão e da escola antes de ingressar em um curso de formação de professores, serve de modelo para guiar o comportamento dos professores; **saber experiencial** – refere-se aos saberes decorrentes das experiências realizadas no exercício da atividade docente, ou seja, são os truques, as maneiras de realizar cada atividade, os estratagemas, o modo particular e privado de cada professor elaborar os encaminhamentos de sua ação pedagógica; **saber da ação pedagógica** – corresponde ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público, isto é, testado através de pesquisas realizadas em sala de aula.

Tais pesquisas contribuem para focalizar as investigações no âmbito da docência e da prática pedagógica requerendo a profissionalização da docência. No entanto, é interessante observar que as discussões sobre essas perspectivas epistemológicas são introduzidas no

Brasil no mesmo período em que se discute a implantação de diretrizes curriculares para a formação de professores. Logo, as pesquisas relativas ao currículo, conduzidas por Gimeno Sacristán (2000), evidenciam a atenção dirigida à renovação curricular nos períodos em que se toma consciência sobre a falta de qualidade do sistema educativo. Disso decorre eleger imediatamente como foco central dois aspectos: o conteúdo do ensino e a metodologia das aulas. No entanto, ressalta que “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 29).

A centralização do ensino e da pesquisa à esfera da prática, se por um lado contribui para fortalecer a profissionalização docente, por outro constituiu-se em alvo de inúmeras contestações por parte de educadores brasileiros por reduzir os condicionantes históricos, políticos e econômicos do trabalho educativo e das condições em que são formados os professores. (DUARTE, 2003; SERRÃO, 2002; KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Conforme Saviani (2008b), a base do ideário contido nas políticas de formação é uma orientação escolanovista articulada a uma nova reestruturação do construtivismo, do tecnicismo e do pragmatismo. O autor destaca o lema do aprender a aprender em que “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”. (SAVIANI, 2008b, p. 431).

Configuram-se neste novo ordenamento as matrizes orientadoras para a formação dos professores. Assim sendo,

[...] a nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. (LAVAL, 2004, p. 17).

Nas DCNFP, demarca-se a opção pela Pedagogia das competências. A noção de competência designa a capacidade do sujeito de realizar tarefas com a ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais. “[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva”. (LAVAL, 2004, p. 55). Assim, a competência assume um significado de “um saber de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de

atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”. (KUENZER, 2002, p. 1).

Os estudos de Ramos (2002) evidenciam que a noção de competência, abordada pelas DCNFP, relaciona-se à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da imprevisibilidade do mundo do trabalho e das mudanças das relações de produção. Ressalta o tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competência. Adota como referência as três dimensões propostas por Schwartz (1995) em relação à qualificação: as dimensões conceitual, social e experimental.

Schwartz (apud RAMOS, 2002) define a dimensão conceitual como o registro dos conceitos teóricos e formais, vinculados aos títulos e diplomas. A dimensão social demarca a qualificação como o conjunto das relações sociais estabelecidas entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, isto é, o que se construiu coletivamente em relação às regras e direitos relativos ao exercício profissional. Já a dimensão experimental relaciona-se com o conteúdo real do trabalho, aí estão inseridos tanto os conceitos como o repertório de saberes necessários a realização do trabalho.

Ramos (2002) considera que, no contexto das transformações do mundo do trabalho, há um redirecionamento dessas três dimensões em relação à qualificação. Na dimensão conceitual os saberes formais, chancelados pelos diplomas, perdem legitimidade pelos saberes tácitos e sociais. Na dimensão social, com a crise do emprego e a valorização das potencialidades individuais, as negociações antes conquistadas pelo coletivo das categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras, que embora sejam elaboradas coletivamente aplicam-se individualmente. Desse modo a dimensão experimental se sobressai em relação às dimensões conceitual e social. “A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção dos atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”. (RAMOS, 2002, p. 407).

Para isso, espera-se das instituições formadoras uma adequação de seus projetos político-pedagógicos a um ensino cuja centralidade não seja mais os conteúdos das disciplinas, mas o desenvolvimento de habilidades a partir de situações determinadas que maximizem a eficiência. Fica perceptível que o objetivo “[...] é tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade”. (SAVIANI, 2008b, p. 438).

Assim sendo, “um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas”. (RAMOS, 2002, p. 409).

Para isso, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, n. 1, de 18/2/2002, espera-se que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, sejam consideradas competências relativas: ao compromisso com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, Art. 6º, 2002).

Desse modo, caracteriza-se uma concepção de formação cuja finalidade é dotar os sujeitos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Nisso também não pode ficar ileso a própria função da universidade.

[...] a própria universidade tende a tornar-se uma organização empresarial, com orientação produtivista e funcional, racionalizada e modernizada segundo critérios do mercado competitivo [...] as funções clássicas da universidade, ligadas ao desenvolvimento científico-tecnológico, com vistas ao desenvolvimento nacional e social, estão sofrendo profundas transformações. Isto não ocorre apenas no interior da universidade tradicional pelas novas funções que assume, mas se reflete no surgimento de novas instituições que roubam da universidade a hegemonia pela sua relação com um estado que abdicou de suas prerrogativas em favor do mercado. (GEORGEN, 2003, p. 119).

Quando Georgen (2003) ressalta que o modelo tradicional da universidade está em crise, porque o Estado abdicou suas prerrogativas a favor do mercado, não significa um abandono apenas de questões financeiras, mas uma abdicação de um projeto de formação pautado na educação como bem público e não como uma mercadoria. Assim, como bem se pronunciou Bordas (2009, p. 8):

O descaso ou a ignorância quanto a essas determinações impede que o ensino de graduação se constitua para os professores e estudantes em uma instância de compreensão crítica do real, de interpretação das razões que mantêm os modelos dominantes de desenvolvimento no interior dos sistemas sociopolíticos que os sustentam.

Implica dizer que a universidade, ao esquecer sua responsabilidade formadora das gerações de acadêmicos, esquece também de seu dever formativo que é intrínseco ao compromisso político e social. E é nesse sentido “que a universidade, por meio de seus pesquisadores e docentes, precisa indagar-se a respeito do sentido (social) daquilo que está praticando em termos de produção de conhecimentos, de formação profissional e extensão à comunidade” (GEORGEN, 2003, p. 118), bem como a concepção de formação e a racionalidade que sustenta as atividades que a universidade realiza.

Desse modo, a centralidade na dimensão prática como componente curricular, conforme os indicativos da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, n. 1, de 18/2/2002, merece ser analisada. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 209) são contundentes ao afirmar que

[...] a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando a relação entre teoria e prática, que ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda.

A pertinência da teoria, secundarizada nos documentos oficiais, é reafirmada por Scheibe (2002) como instrumento da profissionalidade docente para a compreensão do real. Isto é, para criticar, interpretar e avaliar os fatos é necessária apropriação teórica.

Assim sendo, a função da universidade, que deveria, segundo Nagel (2007, p. 20), ser “aquela em que o cidadão, por intermédio do conhecimento, pode [...] analisar os modos de convivência, pode obter e organizar dados que permitem exames mais profundos não só dos vínculos coletivos como dos resultados de certas práticas políticas e/ou econômicas”, passa a ser aquela que tem como função formar para suprir as exigências do mercado, cujas práticas institucionais sustentam-se em uma concepção de ciência utilitarista e pragmatista, descaracterizando “[...] a formação científica que permite ultrapassar o senso comum, as bizarrices e, com possibilidade maior de eficácia, direcionar ações menos danosas ao ser humano e todos os domínios da vida”. (NAGEL, 2007, p. 20).

Nagel (2007) fornece indícios sobre como essas práticas passam a ser decodificadas por pais, professores e alunos na mesma dimensão reduzida da instituição educativa, o mercado reproduzido é visto como condição de felicidade individual. Nessa ótica, destacam-se as instituições que apresentam em seu currículo um conjunto de competências requeridas pelo mercado.

É nessa direção que as pesquisas de Apple (2006) sobre a ideologia e o currículo destacam a compreensão de que as escolas – e podemos também entender as instituições de ensino superior – “criam e recriam formas de consciência que permitam a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”. (APPLE, 2006, p. 37).

Nessa perspectiva, a incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da competência nas práticas institucionais e nas ações docentes representa uma opção político-ideológica que pode ser denunciada como uma prática hegemônica.

Em suas análises, Apple (2006) busca estabelecer a relação entre dominação econômica e dominação cultural. Para tanto, elege as categorias de ideologia, hegemonia e tradição seletiva – controle e organização da vida social – para analisar os currículos das instituições educativas. Referindo-se ao pensamento de Gramsci, destaca a incorporação do pensamento hegemônico por meio de uma saturação ideológica que se incorpora ao senso comum.

O entendimento das relações hegemônicas, segundo o autor, requer recordar algo que Gramsci sustentava: que há duas exigências para a hegemonia ideológica.

Não é que nossa ordem econômica simplesmente “crie” categorias e estruturas de sentimento que saturam nossas vidas diárias. Acrescente-se a isso um grupo de “intelectuais” que empregam e dão legitimação a essas categorias, que fazem as formas ideológicas parecerem neutras. Assim, um exame das próprias categorias e procedimentos que “intelectuais” como os educadores empregam precisa ser um dos primeiros enfoques de nossa investigação. (APPLE, 2006, p. 44).

O pensamento hegemônico, concebido como direção e domínio, materializa-se por meio da persuasão e do consenso. Não opera apenas nos aspectos econômicos e políticos da sociedade, mas também na maneira de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer a realidade.

O trabalho de Apple (2006) contribui para explicar, posteriormente, como as instituições educacionais, neste caso a universidade, podem a partir da seleção e organização curricular legitimar ou negar as propostas caracterizadas pelas DCNs, que, por sua vez, fundamentam-se em uma Pedagogia.

3 DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA À COMPETÊNCIA DA PEDAGOGIA

É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia.
(HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Ao analisar os documentos relativos às políticas para a formação de professores, observamos a incidência da centralidade do termo competência no conteúdo das DCNFP. Tal centralidade denominada de Pedagogia da competência seria um conjunto de indicativos correspondentes à formação de um comportamento flexível visando à adaptação no processo de trabalho e na sociedade. No ensino o foco deixaria de ser os conteúdos das diversas áreas do conhecimento para ser o desenvolvimento de determinadas habilidades visando à eficiência e à produtividade.

A opção das DCNFP pela Pedagogia da competência produziu um movimento crítico por parte de educadores brasileiros cujo propósito foi explicitar os pressupostos teórico-metodológicos sustentadores dessa Pedagogia. Evidenciou-se que a Pedagogia da competência seria a reestruturação do tecnicismo e do pragmatismo, como também se destacou a polissemia engendrada no conceito de competência.

As ponderações de Fernandes (2010) sobre essa questão são importantes, pois a autora nos alerta que o conceito de competência é polissêmico, não se tratando de negar uma competência profissional, mas sim compreendê-la “[...] como competência profissional no contexto da Educação como uma prática social, um fato social e existencial e, também, um fenômeno cultural”. (FERNANDES, 2010, p. 1). Apoiando-se nos pressupostos de Rios (2005), Fernandes (2010, p. 2) destaca que na formação de professores a competência significa “[...] saber fazer bem seu trabalho profissional com as dimensões: técnica, política, estética e ética”.

As reflexões referentes a esse processo geraram a necessidade de investida teórica sobre a Pedagogia no sentido de demarcar a multiplicidade de interpretações sobre os aspectos teórico-científicos e sobre as matrizes filosóficas que a sedimentam.

Assim, a competência assume aqui a busca de explicitar o campo científico¹⁹ da Pedagogia e as matrizes filosóficas sustentadoras das teorias pedagógicas. Em relação ao campo científico, pretendemos discorrer sobre a constituição da Pedagogia e como esta se produziu historicamente. Para isso, será necessário destacar os conceitos de Pedagogia como correlato de educação, Pedagogia e filosofia, Pedagogia como ciência, pautada nas ciências da educação ou como uma ciência autônoma. A constituição desses conceitos representa a tentativa de conferir à Pedagogia legitimidade como produtora de um saber específico com o propósito de direcionar a prática educativa. Ghiraldelli Júnior (2007) ressalta que a Pedagogia designa muito mais do que uma atividade: “a Pedagogia transformou-se em um conceito a respeito do que fazer com a educação”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 21). Afirma que num conceito podemos ter várias definições, isso faz com que a Pedagogia tenha várias doutrinas.

Desse modo, ao nos referirmos à competência da Pedagogia não pretendemos elencar um conjunto de atribuições relativas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas explicitar que a competência da Pedagogia está intimamente interligada à educação e, portanto, a um projeto de sociedade. Assim, as concepções de Pedagogia também são portadoras de contradições, pois estão engendradas no movimento da realidade sócio-histórica.

A partir do percurso reflexivo empreendido, pretendemos apresentar como o campo teórico-científico da Pedagogia permeia atualmente a organização didático-curricular dos projetos de formação da educação superior, especificamente os cursos de Pedagogia formadores de professores.

3.1 A Pedagogia e a Constituição dos Aspectos Teórico-científicos

Compreender os aspectos teórico-científico da Pedagogia e as matrizes filosóficas faz-nos reportar ao campo da educação, pois a Pedagogia esteve sempre atrelada a esse campo,

¹⁹ Para Bourdieu (2004), o campo científico seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo este autor, a sociedade é composta por vários campos, espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

chegando muitas vezes a ser entendida como correlata deste. Encontraremos na história da educação ocidental a construção do que veio a ser denominado mais tarde de Pedagogia.

Consideramos que as necessidades humanas são históricas e socialmente determinadas, pois o homem, no decorrer de sua existência, vai criando necessidades. Uma vez dominadas as necessidades básicas, derivadas da relação homem/natureza, criam-se as verdadeiras necessidades humanas: os símbolos, a arte, a cultura, a educação.

A educação se encontra em todas as sociedades: de modo simples e homogêneo nas comunidades primitivas, de modo complexo e diversificado nas sociedades atuais. “Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam”. (SAVIANI, 2000, p. 83). Isso reflete uma educação assistemática, ou seja, acontece uma atividade educacional, mas no nível da consciência irrefletida, a partir da intencionalidade do desenvolvimento de outra atividade.

Podemos destacar a exigência da educação como uma necessidade humana, sendo ela própria é um processo de trabalho e que se articula com a própria especificidade da educação. Dessa forma, segundo Saviani (1997, p. 17, grifo nosso),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.**

As formas mais adequadas para se atingir os objetivos educacionais passam a ser objeto de reflexão quando o homem descobre que precisa educar e não sabe como educar. Desse modo, a educação sistematizada configura-se quando o homem considera a educação objeto explícito de atenção e busca intencionalmente realizar determinadas atividades de maneira planejada. “Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a *paidéia* grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo Pedagogia”. (SAVIANI, 1997, p. 1).

A esse respeito Gauthier (2013) afirma que o ensino começa com os gregos que “apesar de terem inventado o ofício de docente, de terem ensinado, os gregos não refletiram

sistematicamente no ensino, nas maneiras de organizar a classe e transmitir os conhecimentos. Não encontramos entre eles nenhum tratado de pedagogia”. (GAUTHIER, 2013, p. 103).

Embora não haja um tratado específico sobre a Pedagogia entres os gregos, há movimentos latentes no ideal de educação grega que impulsionaram o que se convencionou a chamar de Pedagogia. Essa questão pode ser compreendida a partir de Saviani (2007), que diz que na Grécia antiga o conceito de Pedagogia desenvolveu-se a partir de dois aspectos: um ligado à filosofia como finalidade ética guiadora da atividade educativa, outro ligado ao sentido empírico e prático inerente à *paidéia*²⁰ como formação da criança para a vida. Segundo Saviani (2007), isso reforçou o aspecto metodológico da Pedagogia já presente em seu sentido etimológico: *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

O autor ainda ressalta que, ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi se constituindo como correlato da educação, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo. No entanto o termo Pedagogia esteve associado a diferentes conceitos. E um conceito representa ou reproduz as forças político-sociais presentes em cada momento histórico. Ou seja, conceitos são “vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social”. (MYNAIO, 2010, p. 19). Então, para um melhor entendimento de alguns conceitos sobre Pedagogia, julgamos pertinente nos reportar a alguns elementos que influenciaram o seu aparecimento.

Gauthier (2013) afirma que no século XVII inaugura-se uma nova prática de ensino: o método, entendido como Pedagogia. Indica alguns fatores que influenciaram o aparecimento da Pedagogia e suas consequências. Como primeiro fator, ele destaca a Reforma Protestante. Influenciada por Lutero, esse movimento sugere que “cada indivíduo deve ter a capacidade de interpretar as Escrituras. É preciso suprimir intermediários e não deixar a autoridade papal interpretá-las no lugar de cada um”. (GAUTHIER, 2013, p. 108). Isso fez com que se tornasse um movimento determinante na criação de escolas e na escolarização das massas.

Outro fator é a Contrarreforma Católica. Inicialmente a Reforma Protestante não teve grandes impactos na organização das escolas católicas, pois estes preservavam uma atitude defensiva, assegurando que os mestres fossem somente os autênticos católicos. No final do XVI os católicos assumiram uma postura mais ofensiva “pois perceberam que não bastava

²⁰ A *paidéia* era o ideal de formação dos gregos. No decorrer da história grega esta palavra vai ganhando diferentes significados. Inicialmente significa apenas “criação dos meninos” (*pais*, *paidós*, “criança). Mas com o tempo a palavra adquire nuances, podendo ser entendida como a busca do sentido de uma teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade.

pregar e ouvir confissões; era necessário estabelecer um instrumento ainda mais eficaz para dominar as almas”. (GAUTHIER, 2013, p. 109). O grande destaque é a ordem dos jesuítas que utilizavam a leitura como meio de evangelização. Decorre daí a criação de muitas escolas católicas.²¹ Gauthier (2013, p. 110) enfatiza que “a clivagem entre católicos e protestantes acarretou a criação de escolas”.

O terceiro fator é o novo sentimento em relação à infância no século XVII. “A infância torna-se uma preocupação moral para o adulto”. (GAUTHIER, 2013, p. 110). Ou seja, sua leviandade (entendida como desordem, vício, pecado) deve ser corrigida. Assim, “a infância é vista durante nessa época como um período negativo da vida, que deve ser objeto de tratamento”. (Idem, ibidem, p. 110). Disso decorre substituir a educação da família por agentes externos, como os religiosos, os quais realizam seu trabalho em instituições. O novo olhar sobre a criança impulsionou, de certo modo, a criação de escolas.

O problema urbano é o quarto fator apresentado por Gauthier (2013). O crescente número de jovens desocupados que vagavam pelas ruas dos bairros aos poucos se torna um problema pelo fato de mendigarem e roubarem ocasionando uma onda de medo entre os habitantes. Nesse cenário, segundo Gauthier (2013, p. 111), foi muito bem acolhida a ideia de Charles Démia ao declarar que “abrir uma escola era fechar uma prisão”. A falta de instrução dos filhos do povo ocasionava a libertinagem, então era necessário educá-los. Pela primeira vez argumenta-se sobre a utilidade social da escola. “Essa nova utilidade social da escola teve, pois, como efeito favorecer a educação do povo e, por conseguinte, a criação de escolas”. (GAUTHIER, 2013, p. 111).

A articulação entre os quatro fatores, apresentados por Gauthier (2013), produziu como efeito a criação de um número significativo de escolas e o aumento significativo da chegada à escola dos filhos do povo, das crianças errantes e das mais jovens.

Se há muitas crianças de idades diferentes que frequentam a escola durante períodos de tempos mais longos, isso não deixa de criar problemas pedagógicos porque até então era utilizada uma pedagogia no singular, isto é, uma pedagogia em que o mestre recebia sucessivamente os alunos (que são poucos na sua classe) e em que o único saber pedagógico verdadeiramente estabelecido consistia em conhecer a matéria ensinada. Ora, a chegada de um maior número de crianças à escola, com frequência mais assídua, torna-se revelador da insuficiência dos métodos de ensino [...]. (GAUTHIER, 2013, p. 112).

²¹ Para termos uma ideia da influência da Companhia de Jesus (os jesuítas) na criação das escolas e no ensino, destacamos a passagem feita por Gauthier (2013, p. 110), em que diz: “Os jesuítas abriram muitos colégios que conheceram uma grande fama. Por exemplo, contavam-se na França cerca de 300 colégios de jesuítas em 1600 e, no fim do século XVIII, seu número eleva-se a mais de 1500. Vários grandes espíritos, como Descartes, foram educados em colégios jesuítas”.

Desse modo, torna-se difícil ensinar grupos de crianças, pois o mestre deveria enfrentar não só o domínio do conteúdo, mas também problemas de motivação, de disciplina, da organização da classe etc. Tal atividade passa a requerer dele a utilização de um sistema de regras e procedimentos capaz de inserir o contexto da sala de aula.

Essa ocorrência impulsionou os mestres-escolas a buscarem uma solução para os problemas de ensino. A solução é aquilo que se convencionou chamar de Pedagogia, isto é,

[...] o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula. Esses processos implicam a consideração da organização do tempo, do espaço dos conteúdos a serem vistos, da gestão disciplinar; em suma, trata-se de um método que rege a totalidade da vida escolar, dos microacontecimentos aos aspectos mais gerais [...]. (GAUTHIER, 2013, p. 113).

Nesse contexto a Pedagogia torna-se instrumento de reflexão consciente e ordenada em relação ao modo de fazer e organizar a classe. “Ela deriva, entre outros aspectos, da aparição de um cuidado moral em relação à infância e de um aumento no número de alunos e de escolas. Ensino simultâneo, gestão do tempo e do espaço, enquadramento das crianças e organização dos saberes”. (GAUTHIER, 2013, p. 102).

Para Gauthier (2013), é a necessidade de instruir e educar grupos de alunos que mobiliza muitos filósofos e pedagogos, como, por exemplo, Comênius (1592-1670), a aperfeiçoar diversos procedimentos.

Imbuído dos princípios da modernidade, Comênius, em sua obra *Didática Magna: a arte de ensinar tudo a todos*, realiza um esforço para equacionar a questão metodológica da Pedagogia construindo um sistema pedagógico articulado em que os fins da educação fossem definidores dos meios. (SAVIANI, 2007). No entanto foi Johann Friedrich Herbart (1776-1841) quem identificou os dois aspectos como distintos, mas unificados, num sistema coerente. “Os fins da educação que a Pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia”. (SAVIANI, 2007, p. 2).

Herbart (2003) é o precursor da psicologia experimental aplicado à Pedagogia. Assume uma posição intelectualista privilegiando o conhecimento, uma vez que considera o sentir e o querer derivações da tendência idealista. Critica o trabalho de Rousseau por ter desvalorizado a instrução como também a educação tradicional por ensinar coisas inúteis à ação. Isso faz com que preceitue o uso rigoroso do método e formule orientações pedagógicas com base em três aspectos: governo, ensino e disciplina.

O governo é o controle da agitação infantil por meio da submissão das crianças às regras do mundo adulto. Tal submissão poderá ser adquirida através de castigos, punições sanções, enfim uma constante vigilância ao comportamento infantil.

Quanto ao ensino, considera o procedimento principal da educação vinculando-a ao desenvolvimento dos interesses. Não separa instrução intelectual e moral, pois entende que a formação moral da criança passa pela educação de sua vontade e isso pode ser feito pela clarificação das representações das ideias na mente das crianças.

Por fim, a disciplina é a autodeterminação característica do amadurecimento moral responsável pela verdadeira formação do caráter. Chega-se à disciplina mediante o governo.

Segundo Guiraldelli (2007), Herbart também propõe os cinco passos formais que propiciam o desenvolvimento do aluno: a) preparação: o mestre retoma o já sabido; b) apresentação: apresentação do conteúdo novo ao aluno; c) associação: capacidade do aluno comparar o novo com o velho, as similaridades e as diferenças; d) generalização: capacidade do aluno em abstrair chegando a concepções gerais; e e) aplicação: os alunos mostram que sabem por meio de exercícios em que aplicam o que aprenderam em exemplos novos.

Da sistematização e do rigor aos passos deriva-se a sequência didática. Por conta de sua proposta Herbart é considerado o organizador da Pedagogia como ciência. Assim, “a Pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo. No entanto tem de possuir conhecimentos que lhe permitam comunicar. Desde já confesso não conceber a educação sem ensino [...] não concebo um ensino que não eduque em simultâneo”. (HERBART, 2003, p. 16).

Vale destacar que as propostas pedagógicas de Comenius e Herbart diferenciam-se pelo fato de Comenius tentar organizar o processo didático a partir dos fins da educação enquanto Herbart tenta tal organização a partir da instrução com base na psicologia experimental. “[...] O educador deve formar o caráter moral do estudante, com base no desenvolvimento de sua vontade. A seu ver, isso só é possível com a instrução educativa: ‘a instrução forma primeiramente o complexo de ideias, a educação o caráter; mas a educação é nada sem a instrução’”. (FRANCO, 2008, p. 33).

A contribuição de Herbart significou a elevação da Pedagogia como campo científico. No entanto, a concepção de ciência que marca sua obra é a concepção de uma ciência voltada à objetividade, mensuração e controle. A ponto de tentar até mesmo controlar o sentir e o querer. Assim, “[...] com Herbart inicia-se uma postura positivista na ciência da educação, e,

paradoxalmente, inicia-se um fechamento da pedagogia como ciência”. (FRANCO, 2008, p. 34). A autora argumenta que isso decorre da concepção de Herbart em reduzir o educacional no instrucional (ensino formal) indicando que a partir da instrução que se organizará a educação. Essa é uma questão epistemológica fundamental, pois

[...] quando considero que a educação deve organizar-se em torno de um projeto político-social, cabe à pedagogia, como ciência da educação, ser a mediadora entre as demandas políticas e as expectativas e interesses emanados da práxis educativa. Se, por outro lado, considero, conforme Herbart, que a educação se concretiza na instrução, caberá à pedagogia um papel menor, mais diretivo, menos dialético e, por certo, pouco transformador. (FRANCO, 2008, p. 35).

Tais considerações nos remetem à tendência construída historicamente na qual incide na polarização entre a instrução e a educação. Uma tendência que desloca a Pedagogia como mediadora crítica dos processos sociais para uma Pedagogia centrada nos aspectos instrucionais.²² Herbart atribui uma prioridade à teoria enfatizando que “[...] somente uma determinação teórica de sentido da educação pode revelar ao educador uma orientação para sua prática”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 33). Ao conferir prioridade absoluta da teoria frente à prática, cria entraves relativos à compreensão dos problemas e fins educacionais, estes constituintes das teorias da educação.

É no âmbito do positivismo que a Pedagogia vai ser assimilada à prática educativa. Um dos expoentes foi o autor francês Émile Durkheim (1858-1917). Como sociólogo preocupou-se inicialmente com a educação esforçando-se para distinguir os termos educação, Pedagogia e ciências da educação. A educação é a ação exercida pelos pais e professores sendo constante e geral. Em todo momento da vida as gerações mais novas estão em contato com os mais velhos, o que faz com que recebam uma influência educadora. Para Durkheim (2011, p. 75), existe uma educação inconsciente e incessante, pois por meio dos exemplos, das palavras proferidas e dos atos, “[...] executamos e fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante”. O objetivo primordial da educação é promover e desenvolver na criança, os aspectos físicos, intelectuais e morais, requisitados pela sociedade política e pelo meio a que a criança particularmente se destine. Desse modo, a educação satisfaz antes de tudo as necessidades sociais.

Para Durkheim (2011), a Pedagogia é completamente diferente. “Ela consiste não em ação, mas sim em teorias”. (DURKHEIM, 2011, p. 75). Tais teorias expressam as maneiras de

²² Tanto a Pedagogia positivista como a Pedagogia idealista fragmenta a questão da instrução e educação. A possibilidade de unidade entre esses dois aspectos terá uma forte incidência nas referências marxistas, principalmente na proposta de Gramsci da escola unitária na primeira metade do século XX.

conceber a educação, e não de praticá-las: “[...] a educação constitui apenas a modalidade prática da Pedagogia, que por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas a educação”. (Idem, *ibidem*, p. 75). Se a Pedagogia tem a ver com teoria, e se a educação com a prática, resulta então caracterizar a Pedagogia como a teoria prática preocupada no fenômeno educativo, opondo-se à teoria científica preocupada no conhecimento do fato educativo, incumbido esta à Sociologia.

O mérito de seu trabalho é ter evidenciado o caráter social dos fins da educação, assim como delegar à Pedagogia autonomia disciplinar desligando-a da filosofia, da moral e da teologia. Porém, o limite de sua abordagem reside no fato de enfatizar a origem social da educação a partir de uma concepção determinista na qual a sociedade não só define como impõe os padrões de comportamento.

Em relação à Pedagogia, Fabre (2004) destaca que as análises durkheimianas produzem um triplo sentido de Pedagogia. A primeira entendida como arte do educador. A arte exige o contato com as coisas as quais se deve exercer a ação, portanto depende da prática, da ação e não da teoria dessa ação. A arte envolve uma reflexão em ação e não uma reflexão sobre a ação. O segundo sentido refere-se à Pedagogia como reflexão sobre a ação educativa. Essa não é mais uma prática, mas uma teoria deslocando-se da maneira de praticar a educação para a maneira de concebê-la. Por fim, o terceiro sentido remete à noção de Pedagogia como doutrina educativa. No âmbito da educação, a reflexão pedagógica surge quando a rotina e a tradição faltam e a inovação é requisitada. Assim, a reflexão pedagógica pode se formalizar em doutrina, uma vez que a reflexão sobre a ação ancora-se em proposições metafísicas, éticas e pragmáticas ao mesmo tempo.

É a segunda noção de Pedagogia que se mostra mais esclarecedora para Durkheim, pois a Pedagogia consiste, de certa forma, em refletir sobre as coisas da educação. “A Pedagogia não é, pois, uma prática. É, sim, uma teoria, mas uma teoria não científica, praxiológica: uma reflexão sobre a ação educativa em vista de melhorá-la”. (FABRE, 2004, p. 99). As pretensões da ciência da educação são da ordem da compreensão ou da explicação dos fenômenos educativos, sendo o propósito da Pedagogia avaliar ou transformar a ação educativa. Assim sendo, “Ciência da educação e Pedagogia têm o mesmo objeto – a educação – mas não o consideram sob o mesmo ponto de vista.” (Idem, *ibidem*, p.100).

Conforme Houssaye (2004), de nada adiantou Durkheim ter observado no ano de 1911, que a Pedagogia era uma teoria prática; pois essa foi reduzida a uma prática de aplicação de uma teoria científica externa. Todavia, Fabre (2004) observa que a fascinação de

Durkheim pelo cientificismo gerou, ao mesmo tempo, os instrumentos intelectuais que permitem se libertar dele pelo fato de deixar pensar o que é próprio da Pedagogia.

É com Durkheim que as abordagens relativas à Sociologia da Educação começam a aparecer e influenciam de modo substancial a crítica e a ancoragem em outros pressupostos sobre a relação sociedade/educação/pedagogia. Assim, as discussões relativas ao caráter epistemológico da Pedagogia assumem diferentes configurações na história, uma delas incorporada por diferentes reações colocando uma forte crítica à incidência do pressuposto positivista.

Nesse contexto sócio-histórico insere-se o movimento da escola nova, tentativa de superação da escola tradicional excessivamente rígida e demasiadamente preocupada com a memorização dos conteúdos. A ascensão da escola nova é acentuada no final do século XIX, quando a burguesia começa a requerer uma escola mais realista adequada ao mundo que estava em constante transformação devido à expansão da revolução industrial.

[...] A escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto as experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorias pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p. 513).

O movimento da escola significou uma reviravolta radical na educação influenciando as práticas cotidianas principalmente da educação escolar. O foco de suas proposições recai na aprendizagem, cujo elemento central passa a ser a criança a partir de suas necessidades e capacidades. Para tanto, o fazer deve anteceder ao conhecer procedendo-se do geral para o particular num plano operatório, conforme indicou Piaget.

A grande contribuição desse movimento confirma-se pelo legado deixado na escola contemporânea e na Pedagogia atual. Caracteriza-se pelas propostas de educação integral, entendida como o desenvolvimento intelectual, moral e físico, educação ativa, educação prática sendo obrigatórios os trabalhos manuais, atividades relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e ao ensino individualizado, internato e outras²³.

Como expoente dessa Pedagogia, destacam-se as contribuições de John Dewey (1854-1952), suas ideias se disseminaram no mundo inteiro, lançando as bases de uma Pedagogia centrada não mais no ensino, mas na aprendizagem. Considerado um dos maiores pedagogos

²³ Cambi (1999) destaca, além de Dewey, outros teóricos da escola nova, também denominada escolas ativas: Decroly, Claparède, Ferrière e Maria Montessori.

americanos e um crítico contundente do intelectualismo e da memorização – base da pedagogia tradicional defendida por Herbart –, Dewey opunha-se à ideia da educação pela instrução indicando uma educação pela ação. Influenciado pelo pragmatismo²⁴ de William James, considerava o conhecimento como uma atividade voltada para a experiência.

Ao formular a filosofia da educação implícita nas práticas da nova educação, Dewey (2011, p. 23) destaca alguns princípios comuns em meio às diversas escolas progressistas.

O cultivo e a expressão da individualidade se opõe à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe a disciplina externa; aprender por experiência em oposição a aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondam às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo o presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com o mundo em constante processo de mudança em oposição e objetivos e materiais estáticos.

Dewey (2011) considera esses princípios de natureza abstrata, tornando-se concretos nas consequências que resultam de sua aplicação. Em termos gerais, a Pedagogia de Dewey caracteriza-se como: a) uma Pedagogia fundamentada nos princípios do pragmatismo em constante relação com momento teórico e o prático sendo o fazer do educando o ponto central da aprendizagem; b) uma Pedagogia construída a partir das pesquisas oriundas das ciências experimentais, em especial as da psicologia e as da sociologia, nas quais a educação deverá recorrer para definir seus problemas; e c) uma Pedagogia empenhada em construir uma filosofia da educação assumindo uma relevância no campo social e político cujo propósito é o desenvolvimento de uma sociedade democrática. (CAMBI, 1999).

Há de ressaltar que Dewey não descarta a filosofia de sua Pedagogia, mas subverte a consagrada relação entre filosofia e educação. A filosofia deveria fazer investigações sobre suas perguntas particulares seguindo a experiência. Segundo Ghiraldelli Junior (2007), para Dewey a filosofia vivia um impasse, pois não conseguia responder às perguntas que fazia. Para sair dessa situação deveria começar a observar os objetos que queria investigar. Então, se

²⁴ O pragmatismo, tendência filosófica desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, opõe-se à filosofia idealista criticando o conhecimento contemplativo, puramente teórico. Nesse sentido, ele destaca a prática e a experiência. “O pragmatismo é a expressão de uma posição empirista e uma das tendências do espírito positivo, interessado em descobrir os critérios objetivos que permitem avaliar as ideias morais e as instituições políticas. A filosofia deveria ocupar-se não dos problemas dos filósofos, mas dos problemas humanos: deveria transformar-se visando ao útil e proveitoso para nossas vidas. Nessas teorias científicas, as ideias sociais e os princípios morais devem ser focalizados de tal maneira que sejam instrumentos para buscar o máximo aproveitamento que seria posto em função dos objetivos práticos. A teoria pragmatista da verdade aceita como conhecimento autêntico o útil e passível de verificação prática. O mandamento moral do pragmatismo consiste em fazer o que é rentável e o que proporciona lucros. A verdade define-se pelo êxito”. (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 37).

o objeto a ser investigado fosse o conhecimento, deveria ir onde ele estivesse ocorrendo. Em tese, esse lugar seria a escola, o lugar da infância que se constituiria o laboratório da filosofia.

Assim, para Dewey (2011) a Pedagogia seria a filosofia educacional a qual deveria ser formulada como um plano. “Uma filosofia da educação, como toda teoria, tem que ser formulada em palavras, em símbolos. Porém mais do que verbal, ela é uma plano para conduzir a educação. Como qualquer plano, deve ser construído com base no que deve ser feito e em como deve ser feito”. (DEWEY, 2011, p. 29).

Desse modo, não considera a filosofia como a orientadora prévia dos problemas da educação, pois não acredita nos fins educacionais distanciados da ação atual.

Esses fins serão identificados na intermediação entre ação educacional e reflexão filosófica [...] a filosofia da educação não estabelece fins, mas trabalha no sentido instrumental, regulando e acompanhando os fins alcançados, as consequências, e analisando os valores construídos. (FRANCO, 2008, p. 43).

É inegável a contribuição de Dewey na reconfiguração epistemológica da Pedagogia pela confluência de saberes que indicam a estruturação da ciência da educação. No entanto, essa ciência será constituída quase exclusivamente a partir dos problemas didáticos da reflexão sobre a prática.

As pesquisas de Cambi (1999) identificam que, na segunda metade do século XX, completa-se definitivamente a transformação da Pedagogia deslocando seu eixo epistemológico. “Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou ao das ciências”. (CAMBI, 1999, p. 595).

Vale lembrar que tal passagem não foi resultado apenas das discussões epistemológicas sobre o campo da Pedagogia, como um fim em si mesmo, mas que foi gerada a partir dos conflitos sócio-históricos da sociedade. Tal observação remete-nos ao processo social inovador desencadeado durante o século XX nas esferas da economia, política e cultura.

Na economia, a elevação do capitalismo monopolista, a criação do estado do bem-estar social e a propagação de uma sociedade emergente, centrando-se no consumo e no crescimento da classe média, impulsionaram a renovação do capitalismo como sistema produtivo que, para manter-se hegemônico, reestrutura-se passando da centralidade da indústria para a dos serviços. A expansão desse sistema atinge várias áreas como Ásia,

América latina, Europa oriental e Oriente Médio. Contrapondo-se a esse sistema teremos o fortalecimento do socialismo inspirando um modelo coletivo que supere a propriedade privada dos meios de produção. A tensão gerada dessa história econômica produziu grandes tensões, contraposições e modelos de Estado, alternativas radicais. Em relação à política confrontam-se os regimes democráticos e os totalitários durante todo o século como a ideologização e a hiperespecialização da cultura.²⁵ (CAMBI, 1999).

De maneira exponencial essas mudanças condicionaram também a educação como a Pedagogia. Nesse cenário a Pedagogia Nova vai ganhando sinais de esgotamento, uma vez que não responde aos desafios colocados à qualidade do ensino relativos ao acesso e à permanência das classes populares na escola. Ao centralizar sua preocupação no âmbito técnico-pedagógico, desconsiderando o âmbito político atinente à sociedade e seu conjunto, desenvolve um ensino adequado aos interesses dominantes, ao mesmo tempo em que se torna hegemônica como concepção teórica, portadora de todas as virtudes, revela-se ineficaz em relação a todos que estavam excluídos do processo. Por outro lado, a excessiva preocupação com os métodos pedagógicos escolanovistas facilita a adequação do ensino à eficiência instrumental, corolário da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 1999b).

A Pedagogia tecnicista parte dos pressupostos do positivismo nos quais se concebe a ciência como neutra e objetiva. Para tanto, é necessário tornar o processo educativo objetivo e operacional. “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. (SAVIANI, 1999b, p. 23). Através da tecnologia educacional, aspira-se adequar o sistema de ensino ao modelo organizacional característico do sistema empresarial. A Pedagogia tributária dessa organização sustenta-se nos princípios de racionalização, eficiência e produtividade da teoria geral de administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor. Sua teoria apoia-se na racionalização do processo produtivo mediante a fragmentação do trabalho de quem planeja e controla e de quem executa. Essa concepção, aliada às técnicas da psicologia behaviorista, cuja preocupação consiste na mudança de comportamento, este capaz de controle e experimentação, marca a identidade dessa Pedagogia. Nesse caso a Pedagogia passa a ser entendida como a organizadora do processo de instrução mediante o controle dos meios. Estrutura-se na ênfase dos objetivos instrucionais, no planejamento e na organização racional do trabalho

²⁵ Cambi (1999) apresenta importante análise do aspecto econômico, político e cultural em relação ao início do século XX. Nosso objetivo reserva-se a chamar a atenção para que a alteração do caráter epistemológico da Pedagogia não se configura com um fim em si mesmo, mas que é condicionada pelas tensões desses três campos.

pedagógico, bem como no parcelamento do trabalho com a especialização das funções, aplicação de várias técnicas de ensino, como a instrução programada, tele-ensino, máquinas de ensinar e o excesso de controle nas atividades desempenhadas pelo professor resultando na burocratização do ensino.

Ao se transformar em disciplina científica operativa, a Pedagogia desencadeia também [...] uma nova concepção de currículo, bem organizativo, pontual, detalhado, instrumental, que expressa bem o papel do professor: executor de um plano detalhado de ações previsíveis e organizado anteriormente”. (FRANCO, 2008, p. 51).

A crítica oriunda das ciências humanas à sociedade condicionou, de certo modo, a apropriação de outros aportes teóricos em relação à educação e a Pedagogia. Uma forte discussão em relação aos pressupostos positivistas e idealistas na Pedagogia originou-se das pesquisas realizadas com base no referencial marxista.

A centralidade dos estudos de Marx (1818-1883) recai na crítica à ordem econômica capitalista explicitando a contradição entre capital e trabalho. Seu empenho residiu na compreensão científica das leis de transformação e desenvolvimento do processo histórico. Implícita em sua obra está a impossibilidade de referir-se a um projeto de educação desconsiderando a realidade socioeconômica e a luta de classes decorrentes da divisão do trabalho.

Em linhas gerais Cambi (1999, p. 554-556) fornece-nos indicativos sobre os aspectos principais de uma Pedagogia marxista: 1) uma conjugação dialética entre educação e sociedade, uma vez que todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, vinculados à estrutura econômico-política da sociedade que a expressa e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2) estreito vínculo entre educação e política; 3) centralização do trabalho na formação do homem e a prioridade deste no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4) formação integralmente humana de todo homem, “multilateral”, libertando-o de condições inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5) oposição a toda forma de espontaneísmo e naturalismo ingênuo enfatizando a disciplina e o esforço próprio de toda educação eficaz.

Foram inúmeros os estudiosos que se empenharam em analisar a educação e sociedade a partir da base teórica de Marx. Neste trabalho destacamos a obra do italiano Mário Alighiero Manacorda (1991) por ter uma grande repercussão nos ciclos acadêmicos do Brasil.

Especificamente em sua obra *Marx e a Pedagogia moderna*, o autor faz uma releitura dos textos marxianos observando que a temática pedagógica é abordada de maneira ocasional em seus aspectos específicos, mas situada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais. Manacorda (1991) não apresenta nesta obra a preocupação em conceituar a Pedagogia, se ela é uma teoria, uma ciência ou arte. Sua preocupação reside em problematizar os aspectos educativos contidos nas produções marxianas explicitando concepções sobre a instrução e trabalho e a educação do homem relacionada a um conteúdo pedagógico.

Uma das questões centrais apontadas pelo autor incide no entendimento de que a divisão do trabalho produz uma educação unilateral. “A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem [...]”. (MANACORDA, 1991, p. 67). Isso pode ser representado pela fragmentação do trabalho em manual e intelectual, trabalhadores e proprietários e formação unilateral e onilateral. “A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como no signo oposto da onilateralidade [...] reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana”. (Idem, ibidem, p. 69).

Contraopondo-se ao desenvolvimento unilateral do homem “[...] está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades da sua satisfação”. (MANACORDA, 1991, p. 79). Para tanto, o desenvolvimento onilateral²⁶ é considerado o fim da educação e consiste no desenvolvimento total do homem em sua dimensão intelectual, física e tecnológica.

Esta proposta também encontra sustentação em Gramsci (1891-1937), ao realizar a crítica à organização escolar de sua época,²⁷ propõe a escola única. Uma escola de cultura geral, humanista, formativa com base no desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

²⁶ Assim, a onilateralidade – definição feita por Marx – se realiza com base em sua atividade vital: o trabalho. Para Marx (2004, p. 36), “o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Marx define trabalho como sendo toda ação criadora e transformadora da natureza. Pressupõe sempre uma intencionalidade e racionalidade e interações com outros seres sociais. Assim, o homem ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, sendo pelo trabalho que ele se humaniza.

²⁷ “Em 1923 introduziu-se na Itália a Reforma Gentile que estabelecia a divisão entre escola humanista – destinada a formar segmentos restritos da classe dominante – e escola profissional – destina a qualificar a mão de obra dos trabalhadores para impulsionar a produção e modernizar o país”. (SEMERARO, 2011, p. 144).

Segundo Semeraro (2011), além de opor-se à concepção elitista, dualista e autoritária de escola nova Gramsci formula críticas as teorias derivadas da escola ativa e progressista. Apesar de reconhecer as inovações relativas aos princípios da Pedagogia moderna (no caso a Pedagogia nova), ele faz um alerta sobre a incidência do espontaneísmo na educação das crianças. Argumenta que o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade não é suficiente, pois a escola ativa apenas inverte o centro das atenções pedagógicas do professor para o aluno. No entanto, ao valorizar os interesses do aluno acaba desvalorizando as relações com os outros acentuando o afastamento dos problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classes. Já denunciava naquela época que “[...] as ‘novas’ teorias pedagógicas tendem ao desdobramento sobre si e ao fechamento na esfera do particular”. (SEMERARO, 2011, p. 6).

Semeraro (2011) destaca profundas diferenças entre as propostas educativas de Dewey e de Gramsci. Dewey denomina a educação como uma reconstrução ou a reorganização da experiência, além de favorecer a interação ativa com o ambiente procura assegurar seu constante reequilíbrio. Gramsci considera que educar é superar a subordinação das classes subalternas transformando toda relação de hegemonia em uma relação pedagógica.²⁸ “Se a primeira está pensada para promover a harmonização entre as classes de modo a obter uma melhor manutenção do sistema, a segunda visa desestabilizar a ordem existente e construir a hegemonia das classes populares. Há, portanto, um abismo entre escola progressista (ativa) e escola unitária [...]”. (SEMERARO, 2011, p. 8).

Aproximando-se dessa perspectiva, sobressaem-se os trabalhos de Schmiel-Kowarzik (1983) sobre a Pedagogia dialética. Define Pedagogia “[...] como uma ciência prática da e para a práxis educacional”. (SCHMIEL-KOWARZIK, 1983, p. 19). Procura construir seus argumentos problematizando a relação entre teoria e prática afirmando ser essa relação fundamental à Pedagogia. Assim, evidencia a interdependência recíproca entre Pedagogia e educação explicitando que

[...] a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a pedagogia de uma práxis educacional anterior. Por isso a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. (SCHMIEL-KOWARZIK, 1983, p. 24).

²⁸ Para Gramsci (1991, p. 14), “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

A relação dialética entre a diretriz pedagógica e a práxis educacional confere à Pedagogia ser ciência prática da e para a educação apenas quando há uma compreensão racional da ação educativa direcionada à humanização das gerações em desenvolvimento, consciente de que isso se realiza mediatizado pelo educador. “Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. [...] é ciência prática da e para educação unicamente quando se submete ao primado da prática em que o educador exerce sua práxis”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129).

Assim, a Pedagogia não transforma por si a práxis, ela é um instrumento para ação dos educadores e consiste não apenas em compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática indicando seu aprimoramento. “A questão colocada à pedagogia será a de formar indivíduos na e para a práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica”. (FRANCO, 2008, p. 67).

A exposição realizada a partir dos estudos de diferentes matrizes teóricas nos permite elaborar, de maneira provisória, a síntese na qual entende que o conhecimento teórico-científico da Pedagogia produziu-se a partir das necessidades colocadas pela e em função da prática educativa. Na busca de formular uma teoria científica em relação ao fenômeno educativo, a Pedagogia foi se configurando com base na filosofia, nas ciências da educação chegando a uma abordagem específica mediante dois polos que se apresentam de maneira conflituosa: a teoria e a prática.

3.2 A Relação Teoria/Prática como o Problema Central da Pedagogia

A trajetória histórica da discussão sobre teoria e prática é analisada por Sanches Gamboa (1995), o qual evidencia que essa é objeto de diversas interpretações destacando duas concepções sobre o modo de relacionar teoria e prática. Na primeira a relação é tomada como união entre os dois polos e na segunda como conflito. As interpretações que apregoam a união ou equilíbrio entre teoria e prática ganham sustentação nas abordagens racional-idealista e pragmatista-utilitarista, e a que propõem o conflito e a tensão dialética entre os dois polos é denominada de concepção dialética.

Em relação à abordagem racional-idealista “[...] a teoria tem primazia já que os conjuntos de conceitos e representações são formados independentemente da prática dos

homens. A prática vem a ser a projeção e extensão das ideias”. (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 36). A teoria é o modelo ideal que serve de critério compreensivo a ação humana. O filósofo precursor dessa abordagem é Platão (427-342 a.C.), e na modernidade está representada por autores como Leibniz (1646-1716), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Dilthey (1833-1911).

Contrapondo-se às proposições acima emerge a abordagem do pragmatismo-utilitarismo, que subverte a relação da abordagem anterior considerando que a prática é o critério de verdade das teorias. Considera como conhecimento autêntico o que é útil e passível de verificação prática. Segundo Sanches Gamboa (1995), a base desta concepção está na filosofia anglo-saxônica e seus principais representantes são: David Hume (1711-1776), J. Bentham (1748-1832), Stuart Mill (1806-I 873), Pierce (1839-1914), William James (1842-1909) e John Dewey (1859-1952). Tais filósofos consideram que “[...] a prática experimental é o único critério da verdade científica e a teoria forma-se com base nos resultados eficazes da ação humana”. (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 37).

As diferenças entre as duas abordagens incidem no critério de verdade cuja supremacia ora está na teoria ora na prática. O propósito das duas abordagens é aproximar teoria e prática adequando uma à outra sendo necessário buscar como verdadeiro nessa relação o acordo, a identidade ou a aproximação entre elas.

A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que esta mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação. A prática que encarna o pensamento, a ação, que executa a ideia, são mais verdadeiras na medida em que diminuem as diferenças em relação ao pensamento e/ou a ideia (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 39).

Em contraposição às abordagens anteriores, onde há uma tentativa de estabelecer por justaposição a integração entre teoria e prática, desponta a concepção dialética, pois, “[...] a polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática”. (FERNANDES; GENRO, 2009, p. 198). Assim, na concepção dialética a relação teoria/prática é concebida a partir do conflito e tensão entre os dois polos sendo necessário reconhecer algumas condições para compreender a inter-relação proposta por essa abordagem.

Uma das condições refere-se à unidade dos termos. Não há como separar teoria e prática, isto é, o ser separado do pensamento. A existência delas depende de uma relação

mútua. “[...] Não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. E a própria relação entre elas que possibilita a sua existência”. (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 39).

A outra condição diz respeito à necessidade de articular a relação teoria e prática aos contextos interpretativos mais amplos. Ou seja, tanto a prática como a teoria sobre essa prática não estão isoladas em si mesmas. Toda prática por fazer parte do contexto da ação histórica da humanidade tem um sentido social e histórico, pois procura ser construtora de um novo projeto e de uma nova realidade. Assim sendo, a relação entre teoria e prática situa-se na dinâmica do movimento contraditório “[...] numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto de tempo longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico”. (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 39).

Sanches Gamboa (1995) indica o termo “práxis” como esclarecedor da abordagem dialética destacando que, no marxismo, o sentido da práxis é o da atividade humana (teórico-prática) transformadora da natureza e da sociedade. Também destaca a posição de Gramsci ao considerar o marxismo a filosofia da práxis. “[...] Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividades da matéria, o sujeito do objeto; se faz esta separação, cai-se numa das tantas formas de religião ou de abstração sem sentido”. (GRAMSCI apud SANCHES GAMBOA, 1995, p. 39).

Nessa ótica a prática pedagógica não se restringe ao fazer pedagógico, mas é uma análise teórica da prática e assim devem ser o ponto de partida e o de chegada. O que pressupõe, segundo Vázquez, (1977, p. 117) que “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. A práxis representa a possibilidade de transformar o mundo e a si mesmo, pois a práxis “se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

O problema central da Pedagogia reside na relação entre teoria e prática, isso pode ser evidenciado nos pressupostos dos autores clássicos revisitados quando procuram definir o campo da Pedagogia. Ora se estabelece como ponto de partida para o entendimento do fenômeno educativo a prática, ora a teoria e ora a relação dialética entre teoria e prática. “É nessa produção específica da relação teoria/prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia”. (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Cumprer destacar que a teoria e a prática se constituem mediante a ação educativa na qual se inserem educador e educando. Logo, a Pedagogia tenta equacionar de alguma forma o problema da relação entre educador e educando, no caso da educação escolar o problema reside na relação professor/aluno, orientando o processo ensino-aprendizagem. Assim, “[...] não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa²⁹”. (SAVIANI, 2007, p. 2).

Em síntese, aliando o desenvolvimento onilateral como o fim da educação às contribuições da Pedagogia dialética e à concepção dialética da relação teoria e prática configura-se uma proposta de formação em que não seja possível fragmentar: teoria/prática, conteúdo/forma, instrução/educação, ensino/aprendizagem, formação geral/formação humanista, disciplina/liberdade, espontaneidade/criatividade, formação intelectual/formação manual. Isso nos remete a questionar qual a possibilidade de materialização desses princípios na organização didático-curricular dos cursos de formação.

Ao longo da trajetória sócio-histórica da Pedagogia há uma tentativa de delimitar seu campo de atuação outorgando-lhe um estatuto epistemológico próprio. As discordâncias derivadas dessa questão são marcadas por posições que se excluem, se negam ou se complementam. Ou seja, todo conceito por conter muita ação social é portador em si de uma concepção de homem, sociedade e mundo. Isso demonstra a não desvinculação da Pedagogia a uma matriz filosófica. Logo, buscar a competência da Pedagogia significa apreendê-la a partir do processo da historicidade do seu campo teórico-científico considerando a complexa relação teoria/prática sedimentadas pelas matrizes filosóficas.

A relação da Pedagogia com as matrizes filosóficas são objeto de estudo de Suchodolski (2002), autor que discorre sobre duas tendências fundamentais na história do pensamento pedagógico. Uma Pedagogia baseada na essência do homem e outra Pedagogia baseada na existência. Para o autor a Pedagogia da essência estaria vinculada a uma concepção ideal de homem, que destaca o racionalismo de Platão e a vertente cristã de São Tomás de Aquino. A outra designa uma concepção de homem tal como ele é e não como ele deveria ser sendo expoentes Rousseau e Kierkegaard.

Podemos dizer que a Pedagogia da essência aproxima-se dos pressupostos da Pedagogia tradicional: a busca pela educação do homem ideal por meio de conteúdo, disciplina e método adequando a educação do homem a esse formato. Já a Pedagogia da

²⁹ Saviani (2007) descarta todas as teorias da educação oriundas das ciências humanas que se voltam à análise do fenômeno educativo. Como ocorre na sociologia da educação, psicologia educacional e outras.

existência aproxima-se com a corrente da Pedagogia nova. Na qual vê a criança como centro de toda atividade.

Suchodolski (2002) atribui a essência e a existência como o conflito fundamental do pensamento pedagógico. Tal afirmação fornece indicativos de como essas duas correntes podem se constituir na síntese de outra Pedagogia, síntese que ocorre não por um processo de exclusão ou de um ecletismo cujo propósito seria a junção dos elementos de cada Pedagogia. Mas a incorporação dos elementos constitutivos de cada teoria que, tensionados em seus contrários, explicitam contradições gerando possibilidades de novas formulações em relação à Pedagogia.

Neste momento específico, o estudo realizado até então forneceu os fundamentos iniciais sobre a Pedagogia sem os quais não há possibilidade de avançarmos com as pesquisas de como os aspectos teórico-científicos se articulam aos aspectos prático-organizacionais nos cursos de Pedagogia.

4 A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS DA PEDAGOGIA NA CONSTITUIÇÃO DOS ASPECTOS PRÁTICO-ORGANIZACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Incorporam-se os novos conteúdos e meios às velhas estruturas, às velhas relações.
(MANACORDA, 1991. p. 8)

Ao lançarmos nosso olhar sobre as bases epistemológicas da Pedagogia identificamos de maneira imediata a influência dessas concepções no ideário da educação brasileira, especificamente na organização didático-curricular dos cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, Ghiraldelli Junior (2007) destaca três estudos educacionais que sustentaram o conceito de Pedagogia, provenientes da Alemanha, França e Estados Unidos, e portanto produzidos por três culturas distintas. Em síntese afirma que da Alemanha o grande destaque foi o pensamento de Johann Friedrich Herbart ao converter pioneiramente a Pedagogia em ciência da educação embasando-a em informações derivadas da psicologia experimental centralizando a Pedagogia na instrução. Sua teoria foi alvo de várias críticas desencadeando a ressignificação de sua proposta a partir de outras matrizes filosóficas e epistemológicas. A formulação dos passos pedagógicos e da sequência didática serviu de base para a elaboração de novas propostas configurando-se em conteúdo didático nos cursos de formação de professores.³⁰

Da França, o mesmo autor destaca a sociologia positivista de Émile Durkheim (1858-1917), cuja preocupação inicial foi com a educação. A Pedagogia não foi vista propriamente como teoria da educação, mas como literatura de contestação da educação relacionada ao pensamento utópico. E dos Estados Unidos o expoente é Dewey (1859-1952) cuja preocupação foi subverter a consagrada relação entre filosofia e educação. A filosofia deveria fazer investigações sobre suas perguntas particulares seguindo a experiência. A ciência

³⁰ Vale mencionar o quadro comparativo elaborado por Ghiraldelli Junior (2007) em relação aos aspectos constitutivos da sequência didática formuladas por diferentes autores. **Herbart**: preparação, apresentação, associação e assimilação, generalização e aplicação. **Dewey**: atividade e pesquisa, eleição de problemas, coleta de dados, hipótese, experimentação e/ou julgamento. **Paulo Freire**: vivência, temas geradores, problematizações, conscientização e ação política. **Saviani**: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. **Guiraldelli**: narrativa, narrativa e romance pessoal, construção da articulação entre a narrativa e o romance pessoal, avaliação da narrativa e conversação sobre sua integração no romance pessoal e ação cultural, social e política.

pedagógica será constituída basicamente a partir dos problemas didáticos enfrentados no espaço da sala de aula.

Ghiraldelli Junior (2007), ainda ressalta que, no Brasil, as ideias de Durkheim e Dewey foram articuladas possibilitando referenciar a Pedagogia como um conceito de dupla face. Ora como filosofia da educação, que fixa objetivos educacionais com base em valores, ora tangenciada ao conceito das ciências da educação, no sentido de utilizar uma metodologia científica. Para o autor, as produções de Dewey e Durkheim produziram a maneira como entendemos Pedagogia, bem como o modo pelo qual organizamos a grade curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil a partir de 1939.

Essa posição é reiterada por Franco (2008), que afirma que a Pedagogia pragmatista-utilitarista de Dewey influenciou tanto as práticas como as políticas de formação. Isso decorre do fato de Anísio Teixeira, um dos principais atuantes do Manifesto dos Pioneiros de 1932, ter sido aluno de Dewey. No entanto, a autora ressalta que fomos incorporando outras práticas e outras concepções produzindo muitos projetos sobre a Pedagogia.

Nessa ótica, cumpre ressaltar a afirmação de Gauthier e Tardif (2013) sobre as história da Pedagogia.

A história da pedagogia não é um trem de ideias que avança em linha reta: tampouco uma longa caminhada mecânica para o Progresso sem fim da Educação. Em vez disso, ela é um espaço cultural, intelectual, institucional e pragmático que é colocado constantemente em tensão por diferentes ideias (ou ideologias) que esbarram entre si, se misturam, se opõem e se imbricam umas nas outras, como se tratasse de um mosaico movente. Essas ideias não flutuam no vazio: em cada época e em cada sociedade, elas são carregadas por pessoas, grupos, instituições, práticas educativas, suscitam paixões, debates, lutas, às vezes, latentes outras vezes, abertas.

Com base nas considerações realizadas passamos a estabelecer as relações iniciais sobre a incidência do modo de conceber a Pedagogia na organização dos cursos de Pedagogia a partir do conjunto de normativas legais que regulamentaram os vários formatos do curso de Pedagogia no Brasil.

4.1 Os Rumos da Pedagogia nos Cursos de Pedagogia no Brasil

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia, no ano 1939, definiu a orientação dos cursos superiores de Educação no Brasil. O curso de Pedagogia,³¹ juntamente com os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, teve como propósito formar o bacharel e o licenciado. No bacharelado, com duração de três anos, estudavam-se as disciplinas específicas de cada curso. Na licenciatura, com duração de um ano, estudavam-se as disciplinas voltadas para uma formação didática. Essa composição passou a ser denominada de “esquema 3+1”. O campo de atuação do pedagogo bacharel era o cargo de técnico em educação e, como licenciado, seu principal campo de atuação era o Curso Normal.

Tal configuração instituiu-se mediante currículos plenos para todos os cursos. Especificamente para o curso de Pedagogia deveriam ser contempladas as seguintes disciplinas na matriz curricular: 1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

Subsequente à formação do bacharel ofertava-se a formação didática. O curso de Didática, com duração de um ano, congregava as seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. No caso do bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado. A incidência da disciplina de Psicologia da Educação, em todos os anos do curso, como a significativa presença da Sociologia e Sociologia da Educação configuram a tendência de uma organização estruturada a partir dos estudos das ciências da educação.

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo

³¹ Nas últimas décadas muitos pesquisadores focalizaram suas análises sobre a trajetória história do curso de Pedagogia no Brasil. Demarcaram regulamentações, propostas, identidade do curso, bem como questões epistemológicas da pedagogia. Destaque para as obras de Scheibe e Aguiar (1999), Scheibe (2002; 2007), Silva (2006), Saviani (2007; 2008), Libâneo (1999; 2002; 2006 2010), Brzezinski (2009), Pimenta (1996; 1999; 2010) e Franco (2008; 2010).

implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar. (SAVIANI, 2007, p. 118).

Silva (2006) evidencia alguns elementos de tensão relativos à estrutura curricular do curso. Destaca a inadequação do perfil profissional em relação ao campo de trabalho. Para o bacharel, técnico em educação, ainda não estavam definidas as funções para esse profissional uma vez que não se dispunha de um campo profissional que o demandasse no âmbito da sociedade. Para o licenciado havia restrições do campo de trabalho, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n. 8.530/46 – fixava a exigência para lecionar em tal curso o diploma de ensino superior. Atribuiu-se ao licenciado o direito de lecionar as matérias Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio. Outro foco de tensão corresponde à polarização entre bacharelado e licenciatura representando o tratamento dicotômico entre dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Os conteúdos referem-se ao objeto de ensino de cada área do conhecimento e o método refere-se às formas por meio das quais se realiza o referido processo.

Segundo Silva (2006), o modo de introduzir os estudos superiores em educação marcou incisivamente a organização da Faculdade de Filosofia, fazendo-se presente ainda hoje. A cisão entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico relaciona-se com os modelos de formação de professores: “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático”. (SAVIANI, 2008a, p. 155). Acentua-se por esse formato a dicotomia entre cursos que formam professores das áreas específicas e cursos que formam para o campo da gestão.

A configuração inicial do curso de Pedagogia manteve-se até a aprovação da LDB, n. 4.024/61, através do parecer 251/62 que estabelece ao curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e os profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional – os técnicos em educação.

Considerando que as leis exteriorizam os modelos de desenvolvimento adotados em nosso país, podemos afirmar que a educação na LDB, n. 4024/61, é vista como um fator de desenvolvimento social. O período que antecedeu a promulgação desta lei é marcado pelo populismo, pela esperança de um desenvolvimento acelerado da economia brasileira, pela instalação de multinacionais no país. Como o país caminhava para um desenvolvimento acelerado, não era possível conceber que mais da metade da população em idade escolar estivesse excluída desse processo. A democratização da educação perpassou a via da

universalização da escola básica, impulsionando também a necessidade de contratação de outros profissionais para dar suporte ao trabalho docente. Vai se configurando por essa via a necessidade de garantir nas escolas e nos sistemas de ensino a figura do técnico em educação.

No entanto, o Parecer n. 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas, aborda a fragilidade do curso de Pedagogia demarcando o conflito entre mantê-lo ou extingui-lo. Sustenta o argumento de que a extinção vai decorrer da falta de conteúdo próprio do curso, pois a formação para o mestre primário passará a ser realizada em curso de nível superior e as de técnico em educação em estudos posteriores ao da graduação. Destaca a existência provisória do curso anunciando a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”³² como também a possibilidade de formar o pedagogo no âmbito dos cursos de pós-graduação, aberto aos licenciados e bacharéis de qualquer procedência.³³

Desse modo, estabelece que o curso de Pedagogia forme professores para os cursos normais e os profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional – os técnicos de educação ou especialistas de educação. Com base em uma estrutura mais flexível, possibilitava cursar as disciplinas da licenciatura concomitante às do bacharelado.

Saviani (2007) destaca que o conjunto de disciplinas sofreu algumas alterações que não tiveram caráter substantivo, conserva o caráter generalista não introduzindo as habilitações técnicas. Observa que, diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Tal incumbência deveria ser realizada pelas instituições.

Cumprе ressaltar, que desde o início da década de 1960, o Brasil vive uma séria contradição entre o modelo econômico e a ideologia política. A ideologia política reivindicada pelo nacionalismo reforçava a identidade nacional e a independência econômica, ao passo que o modelo econômico se internacionalizava, submetendo-se ao controle de grupos estrangeiros.

Desse modo, houve uma grande preocupação em defender a educação, pois esta seria um dos fatores que aumentariam a produtividade individual, beneficiando a política

³² Este é um importante indicativo, pois neste período os professores primários (atualmente professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental) formavam-se no Curso Normal, equivalente à formação de Ensino Médio.

³³ Tal indicativo inspirou, de certo modo, o conteúdo da LDB n. 9394 relativo ao Art. 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

desenvolvimentista do país. O interesse passou a ser o suprimento do mercado de trabalho, a formação de mão de obra especializada para atender à divisão técnica do trabalho.

Especificamente sobre o ensino superior, a reorganização ocorreu através da lei n. 5.540/68, também conhecida como Lei da Reforma Universitária. Essa lei desencadeou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, estabelecendo, através do Parecer n. 252/69, também formulado por Valnir Chagas, a estrutura que vigorou até a promulgação da LDB 9.394/96. A Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 2/69, que acompanha o Parecer, estabelece a função do curso de Pedagogia: formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Assim, a formação para as habilitações contemplava uma parte comum, caracterizada pelas matérias de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática e um conjunto de matérias específicas para cada habilitação.³⁴

Para a Orientação Educacional, o enfoque residia nas matérias de Princípios e Métodos da Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais. Já para Administração Escolar as matérias específicas eram Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística aplicada à Educação. Para Supervisão Escolar, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Currículos e Programas. Por fim para a Inspeção Escolar Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino. Todas as habilitações também compreendiam a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Essas normatizações também criam um impasse em relação ao direito ao magistério primário. A legislação não contemplou esse campo de atuação para o pedagogo, passando a ser permitido ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o Ensino Normal. Isso gerou o questionamento: Quem pode mais pode também menos? (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A resolução determina a obrigatoriedade da realização do estágio supervisionado para cada uma das habilitações e define a exigência de experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. Porém, não há especificação do tempo de duração e do momento em que essa experiência deve ocorrer. (SAVIANI, 2008a).

³⁴ Cf. SAVIANI, 2008a.

Tal questão será retomada pelo Parecer n. 867/72, com a determinação de “exigência de experiência de magistério ‘anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, com duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e há um semestre letivo nos demais casos”. (SAVIANI, 2008a, p. 48-49).

A organização do curso de Pedagogia em habilitações desencadeou a exigência de conteúdos específicos, denominado de matérias. Este formato produziu inúmeras críticas, pela incidência na fragmentação do trabalho pedagógico, pela concepção de gestão focalizada no modelo gerencial das empresas, pela polarização entre planejar e executar, configurando-se na cisão entre o pensar e o fazer. Ou seja, entre especialista denominado pedagogo e professor denominado docente. Cumpre destacar que essa configuração estruturou-se com base na Pedagogia tecnicista.

No ano de 1976, há uma tentativa do CFE de reformular os cursos por meio do *pacote pedagógico* composto pelas indicações de Valnir Chagas (1975; 1976). As indicações foram aprovadas somente no âmbito do CFE, tendo em vista que os educadores pressionaram o MEC a sustar as indicações por entenderem que elas mudavam o rumo do curso de Pedagogia e significavam ameaça de extinção do curso, além de contestarem as deliberações que o CFE tentava impor. (BRZEZINSKI, 2009).

Segundo Brzezinski (2009), algumas das indicações propostas por Valnir Chagas, consideravam que a formação do especialista deveria ser em qualquer curso de licenciatura, a partir de uma base de formação docente e precedida de comprovada experiência no magistério; poderia ser em habilitação polivalente (englobando administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar); a formação do professor para as séries iniciais de escolarização seria em nível superior; a médio e longo prazo extinguir-se-ia a habilitação magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau.

O movimento dos educadores brasileiros começa a se articular em torno da problemática da formação dos profissionais da educação no final da década de 1970. Com a realização, no ano de 1980, da I Conferência Brasileira de Educação materializou-se a organização dos educadores sob a forma do Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse comitê inaugurou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, no início da década de 1990, transforma-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE).

Em encontro, realizado em Belo Horizonte no ano de 1983, é firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. O Movimento Nacional apontava que o *locus* de formação do professor das séries iniciais deveria ser o curso de Pedagogia. Nesse sentido, a partir de 1986, diversas universidades passam a realizar a opção pela docência como núcleo fundamental do curso de Pedagogia, tornando obrigatória a formação do professor das disciplinas pedagógicas do 2º Grau ou a formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau, ofertando, frequentemente, as duas ao mesmo tempo. (BRZEZINSKI, 2009).

Nos anos seguintes o movimento dos educadores volta-se para a formulação de propostas para o capítulo referente à educação na Constituição da República de 1988. O ponto de partida foi a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia, em agosto de 1986, cujo tema era “A educação e a Constituinte.” A partir da promulgação da Constituição, a luta começou a ser pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após quase dez anos de discussões, projetos e emendas, jogos de poder, num cenário político bastante conturbado, aprova-se em 20/12/1996 a nova LDB.

Segundo Krahe (2000), esta lei, embora não tenha incorporado muitas das reivindicações do movimento dos educadores, apresenta inovações, principalmente no que se refere à formação de professores. Especialmente os artigos 61 a 65 são inovadores por impulsionarem, de certo modo, a elaboração de uma legislação subsequente, gerando reflexões, discussões e questionamentos a este aspecto específico da educação brasileira, bem como o papel que os professores formadores de professores assumem neste processo.

Uma questão bastante questionada decorre das indicações do Art. 63. Esse define a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como o *locus* dos cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, incluindo a criação do Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

A opção de formação em universidade ou instituto foi reiterada pelo Decreto n. 3.276, de dezembro de 1999, que em seu artigo 4º autorizava o oferecimento dos cursos em ISE ou universidades, como também no artigo 3º, parágrafo 2º, designava a formação do magistério para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Silva (2006, p. 85) alerta que, diante desse Decreto, “pode-se supor que restaria ao curso de Pedagogia a função voltada à preparação de qualquer outro profissional da educação que não fosse professor”, ou seja, possivelmente, passaria a formar

apenas os especialistas. O conteúdo desse Decreto desconsiderou o processo de construção dos educadores em relação à identidade do curso de Pedagogia. Desse modo, as entidades³⁵ reunidas num fórum em defesa da formação de professores assim se pronunciaram:

Remete a formação de professores exclusivamente para cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, segregada da formação geral dos demais profissionais da educação; cria um mercado cativo para as instituições privadas de ensino com possibilidade de financiamento público, [...] desperdiça uma capacidade instalada, com recursos humanos e materiais financiados ao longo do tempo pelo poder público, como são os cursos de Pedagogia nas Universidades. (FORUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 340-341).

Inúmeras foram as críticas à criação do Curso Normal Superior, dentre elas destacam-se: a tentativa de desvincular a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do âmbito da universidade e a centralidade da dimensão prática que caracterizava a estrutura curricular do Curso Normal Superior.

A ampla mobilização dos educadores sobre essa matéria resultou na substituição do Artigo 3º, parágrafo 2º, do Decreto n. 3.276/99. Este foi alterado pelo Decreto n. 554/2000, passando a vigorar com a seguinte redação: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

Em consequência, a alteração de exclusivamente para preferencialmente possibilitou a coexistência de cursos de Pedagogia e cursos normais superiores. Tais cursos, constituídos por diferentes conteúdos curriculares, carregavam em si o mesmo propósito: formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos subsequentes, o enfoque incidiu sobre a crítica ao conteúdo relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. A partir da homologação os cursos de licenciatura, passaram a reformular seus projetos pedagógicos de acordo com as normativas propostas.

No entanto, o curso de Pedagogia preservava questões polêmicas em relação à especificidade e identidade, isto é, aos rumos dados ao mesmo. A dicotomia entre licenciatura e bacharelado, especialista e professor, Pedagogia e docência, curso Normal Superior e curso

³⁵ FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANDES SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

de Pedagogia foram temas de acirrados debates e conflitos.³⁶ Isso ocasionou a demora na elaboração de uma Diretriz cujo propósito ensejava dar maior organicidade e unidade ao curso nacionalmente.

De certo modo, isso secundarizou as discussões sobre o aspecto epistemológico da Pedagogia bem como a redução dessas questões no campo curricular. No próprio Parecer CNE/CP n. 5/2005 consta a justificativa de que a formulação para o curso de Pedagogia, produto de longo e amplo processo de estudos e discussões, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica uma vez que o momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria. O parecer já acena para a necessidade de avaliação, estudos e futuras atualizações desta norma nacional.

No Brasil a denominação de Pedagogia como correlato de curso de formação superior consolidou historicamente o arranjo entre formação geral e formação específica com base nas ciências da educação. A formação geral diluiu a Pedagogia nos fundamentos da educação, muitas vezes utilizando-se da reflexão do fenômeno educativo a partir dos objetos específicos de cada ciência, subvertendo a relação. A formação específica foi se constituindo com base nas habilitações, nas metodologias específicas articuladas ao estágio curricular. A divisão entre as disciplinas de fundamentos da educação e as disciplinas de metodologias nas matrizes curriculares, a primeira correspondendo ao polo teórico e a segunda ao polo prático, pode representar indícios da fragmentação dessa relação.

Ao longo da trajetória da configuração e reconfiguração do curso de Pedagogia, o espaço de discussão sobre a tradição epistemológica foi reduzido pelas discussões relativas ao campo de atuação do profissional pedagogo. O grande destaque residiu na transição entre a formação de técnicos, especialistas, professores das matérias pedagógicas para a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A polêmica sobre essas questões foram acompanhadas de propostas sobre a estrutura na qual se deveria localizar os estudos da Pedagogia. Deveria a Pedagogia vincular-se a um curso de formação de professores, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil ou

³⁶ Cabe aqui mencionar o posicionamento de Apple (2006, p. 140) em relação ao conflito: “Os conflitos são os produtos sistemáticos da estrutura mutante de uma sociedade e, por sua natureza, tendem a conduzir ao progresso. A ‘realidade’ da sociedade é o conflito e o fluxo, não um ‘sistema funcional fechado’. Diz-se que a contribuição mais significativa feita por Marx para a compreensão da sociedade foi seu insight de que a maior fonte de mudança e inovação é o conflito interno”.

deveria a Pedagogia constituir-se de um curso específico congregando os vários espaços educativos? Ou ainda: Deveriam os estudos da Pedagogia elevar-se para a pós-graduação?

O conflito gerado entre as posições conceituais, teóricas e políticas relativas à estruturação do curso de Pedagogia resultou, de certa forma, na tentativa de estabelecer por consenso uma diretriz nacional para o curso de Pedagogia.

4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia

O processo de democratização e a abertura política da sociedade brasileira a partir da década de 1980 foram portadores de profícuos debates configurando-se em pesquisas sobre a educação e sociedade a partir de uma perspectiva crítico-dialético acenando para a retomada da dimensão política na formação. O debate em relação à luta de classes, à divisão do trabalho, ao autoritarismo que anulava o processo democrático e a toda forma de exclusão oriunda do modo de produção capitalista incorporou também as discussões sobre formação, trabalho docente, carreira e profissionalização. Defendia-se a tese de que não há como separar o projeto de formação inicial e continuada dos professores das condições de trabalho docente. Na mesma intensidade que se ampliou o debate sobre as questões acima citadas, retomava-se, por outras vias, “antigas” concepções pedagógicas não coerentes a esse discurso.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia nova e da Pedagogia tecnicista são reificados por meio de referenciais externos, inicialmente como princípios orientadores na formulação de políticas educacionais, mais tarde legitimados pela prática pedagógica de muitos professores. Ganha força o construtivismo – sustentador dos parâmetros curriculares nacionais, o pragmatismo e o tecnicismo – como matriz filosófica implícita nas políticas de formação de professores. No contexto do movimento no qual se exalta a crítica à racionalidade técnica, acolhe-se a racionalidade prática.

Desse modo, na década de 1990, no Brasil, vimos um ressurgir de uma literatura tomada por princípios que apregoam uma mudança na educação com base em questões didático-pedagógicas dissociadas do contexto mais amplo da sociedade. Satura-se no senso comum o discurso sobre currículo baseado em competência e habilidades, professor reflexivo, professor pesquisador. Terminologias assumidas na maioria das vezes sem a devida radicalidade que exige quando se opta por um projeto de formação. Mudam-se os nomes dos

princípios, mas a essência, fiel aos seus precursores, permanece. Como bem observou Manacorda (1991, p. 8): “incorporam-se os novos conteúdos e meios às velhas estruturas, às velhas relações”.

A partir desse movimento, é possível identificar uma questão contraditória: ao mesmo tempo em se eleva a formação dos professores da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental para o ensino superior, tendência já assumida na prática por muitos cursos desde a década de 1990, reduzem-se os conhecimentos relativos à Pedagogia entendida como campo teórico investigativo que estuda o fenômeno educativo na sua totalidade. O grande desafio reside no aspecto de como superar a dicotomia especialista/professor sem esvaziar o conteúdo próprio da Pedagogia.

A efetivação de uma diretriz geral para o curso de Pedagogia consolidou-se no ano de 2006. Para explicar essa questão tomamos como ponto de partida alguns elementos constitutivos das DCNCP.

4.3 A dimensão Curricular do Curso de Pedagogia e a Pedagogia

A pesquisa de Durli (2007), base de sua tese de doutorado, demarca a disputa entre projetos distintos de formação que estiveram presentes a partir da década de 1990, especificamente para o curso de Pedagogia.

O primeiro, elaborado no âmbito do aparelho do Estado pelo MEC e CNE, pautou-se nos princípios da reforma da Educação Superior advinda da LDB n. 9394/96 e culminou com o projeto de Resolução de 17 de março de 2005. (BRASIL, 2005). A proposta, sustentada por uma racionalidade técnica do trabalho docente, polarizava o bacharelado e a licenciatura reduzindo o curso de Pedagogia a professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino fundamental e das Matérias Pedagógicas do curso Normal (Ensino Médio).

Tal projeto foi alvo de inúmeras críticas conduzindo a uma ampla mobilização por parte dos educadores no sentido de se opor aos princípios que sustentavam o projeto. Segundo Durli (2007), essa mobilização gerou outras posições antagônicas. Destaca três posições aos indicativos do Projeto de Resolução proposto pelo MEC/CNE. A primeira da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a segunda do Fórum dos

Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) e a terceira do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. (MANIFESTO, 2005).

As proposições do FORUMDIR coadunaram-se, em grande parte, com as da ANFOPE, tanto que as duas entidades encaminharam em conjunto posicionamentos ao CNE. A partir de uma concepção ampliada de docência, numa perspectiva orientada pela racionalidade emancipatória, defendiam a docência como base da formação do pedagogo.

Contrariando a tese da docência como base do curso de Pedagogia, os pesquisadores das questões históricas do curso de Pedagogia Libâneo, Franco e Pimenta organizam o Manifesto dos Educadores Brasileiros, assinado por cerca de cem professores. Essa posição já havia sido revelada em encontros anteriores organizados pela ANFOPE. Tais autores questionam também o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE.

É interessante ressaltar que

este posicionamento, no entanto, não chegou a ser apreciado nas discussões realizadas no âmbito do aparelho de Estado por não se constituir enquanto manifestação vinculada a entidades representativas de movimento social. Deste modo, das propostas provenientes da sociedade civil, a da ANFOPE, com amplo apoio do FORUMDIR, CEDES e ANPED, esteve mais fortemente representada no processo de definição das DCNP. (DURLI, 2007, p. 2).

No processo de elaboração das DCNCP a ênfase recaiu nas novas configurações do campo de atuação profissional tangenciando a discussão sobre o conteúdo relativo à concepção de Pedagogia. Desse modo, a tendência atual considera o pedagogo *equivalente* ao professor, conforme expresso na Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (DCNCP) ao se referir ao curso de Pedagogia como:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, Art. 2^o).

Em conformidade com a LDB n. 9394/96, as DCNCP apontam, no Art. 4^o, o campo de atuação do pedagogo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]

Uma formação ampla, que possibilite ao egresso atuar em vários espaços, dá o tom para o novo curso de Pedagogia. Isso se relaciona à redefinição da qualificação na dimensão conceitual.

[...] mudanças associadas à dimensão conceitual da qualificação podem ser vistas na redefinição da formação, antes centrada nas habilitações, em função das áreas profissionais. O respectivo título deve expressar essa amplitude, para que tenha algum valor em termos da hierarquia socioprofissional. [...] o reconhecimento do título tende a ser transferido da habilitação – porque representa uma especificidade – para a área profissional, como expressão de uma potencial polivalência. (RAMOS, 2002, p. 410).

Isso pode ser corroborado no Art. 10 da Resolução do CNE/CP n. 1/2006, que assim diz: “as habilitações em curso de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Institui-se dessa forma a denominação *Licenciado em Pedagogia*, conforme o Art. 3º, parágrafo único, para designar a abrangência da área profissional. As ênfases, decorrentes das habilitações deverão ser ofertadas em cursos de formação continuada ou em cursos de pós-graduação.

Em relação à sua estrutura curricular, vemos que ela será constituída de núcleos seguidos das respectivas atividades que deverão ser realizadas pelos estudantes, conforme Art. 6.I – um núcleo de estudos básicos; II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III – um núcleo de estudos integradores.³⁷

Para tanto o curso terá uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, reservadas 2.800 horas para a assistência a aulas, seminários, pesquisa, para consulta a biblioteca atividades, práticas de diferentes naturezas, participação em grupos de estudo; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado que deverá ser realizado ao longo do curso e terá como prioridade a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e em outras áreas específicas conforme o projeto pedagógico de cada instituição e 100 horas de atividades teórico-práticas em aprofundamento de áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

³⁷ As atividades que deverão ser realizadas pelos estudantes relativas a cada núcleo estão descritas no capítulo 6 junto às análises dos dados coletados.

A carga horária é um destaque interessante se comparada com a Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nessa a carga horária será efetivada mediante a efetivação de no mínimo 2.800 horas. Para tanto os cursos deverão contemplar em seus projetos pedagógicos a articulação entre teoria e prática, considerando as seguintes dimensões:

- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2/2002).

Sob esse aspecto as normativas atinentes à política de formação de professores conservam a diferença entre a licenciatura em Pedagogia e as demais licenciaturas uma vez que estabelecem uma carga horária maior para o curso de Pedagogia.

O acréscimo de 400 horas para o curso de licenciatura em Pedagogia é justificado no Parecer CNE/CP n. 5/2005 pelo argumento da complexidade em relação à configuração do curso que se traduz “[...] na multirreferencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. (BRASIL, 2005, p. 14).

Isso possibilita problematizar a implementação nos projetos político-pedagógicos dos cursos do estudo de todas as temáticas, concernentes aos núcleos, contidas nas DCNCP, uma vez que houve um acréscimo de carga horária. Contudo não houve um prolongamento nos anos de oferta.

Se nas DCNFP explicita-se a centralidade na Pedagogia das competências, nas DCNCP tal concepção está implícita na linguagem utilizada e na abordagem dos conteúdos que deverão pautar a formação do licenciado. Os estudos da Pedagogia vão sendo

pulverizados por um rol de estudos de temáticas concernentes à sociedade contemporânea. Reserva-se ao licenciado uma formação geral prevalecendo um tratamento superficial sem a possibilidade de aprofundamento específico.

Por essa razão é pertinente a afirmativa de Saviani (2007) ao se referir às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia como restritas no essencial e extensivas no acessório.

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

O conteúdo formativo que deveria contemplar uma Pedagogia entendida como campo teórico-investigativo (sustentada nos fundamentos da educação) é substituído, aos poucos, por uma Pedagogia de como fazer.

Por exemplo, a partir da trajetória histórica da constituição do curso de Pedagogia é possível destacar que o curso de Pedagogia, ao formar tanto o técnico como o especialista em educação, contemplava na matriz curricular uma ênfase nos fundamentos da educação elevando os estudos da Pedagogia. Contraditoriamente, pode-se dizer que o curso de Pedagogia no momento que congrega a formação do professor enfatiza o conteúdo das áreas específicas e suas respectivas metodologias reduzindo os conteúdos da Pedagogia. A resposta prática encontrada para essa problemática encontra-se nas orientações das DCNCP, que tentam por justaposição e não por unidade contemplar elementos da docência e da gestão.

Ao ampliar o campo de formação/atuação profissional, sustentados pela crítica da fragmentação do trabalho pedagógico, não descaracterizamos a rica tradição da Pedagogia? Até que ponto essa Pedagogia não se assemelha como uma Pedagogia das competências?

Talvez essas questões possam ser respondidas pelo princípio da flexibilidade oriundas do setor produtivo e que atingem também os currículos de formação. Isso dá margem para inferir que estamos diante de um neotecnicismo, pois a ênfase não é mais no rígido controle do processo, como no velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, mas na flexibilização deste, como recomenda o toyotismo.

Para tanto, é necessário promover *uma nova* concepção de Pedagogia que se alinhe a tais princípios. O conteúdo formativo que perpassa os currículos esvazia-se da Pedagogia como campo de conhecimentos que se fundamenta nas ciências da educação com o propósito de teorizar e investigar a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, para uma Pedagogia centrada apenas na ação orientadora de como fazer.

No entanto, cabe-nos questionar em que medida avançamos no sentido de suplantar a crítica a Pedagogia da competência e aprofundar as questões relativas à competência da Pedagogia.

A especificidade da questão em relação à competência da Pedagogia não se limita a prescrever atribuições relativas à atuação profissional nem a definir o que é e o que não é Pedagogia. Trata-se de situar quais as dimensões da Pedagogia tiveram mais ênfase nos PPPs dos cursos pós-DCNCPs. No entanto, é necessário pontuar que uma Pedagogia não se efetiva por força legal, porém se efetiva com base na trajetória sócio-histórica das IES e da prática pedagógica dos sujeitos, os quais mediante sua concepção de mundo optam por uma Pedagogia, legitimando ou resistindo aos imperativos da proposta hegemônica.

Desse modo, apontamos para o prosseguimento desta pesquisa, analisando a reconfiguração curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste.

5 A REFORMULAÇÃO DOS PPPs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE: O TENSIONAMENTO ENTRE AS REGULAMENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

*O ato da crítica contribui para a emancipação,
ao demonstrar o caminho pelo qual as instituições sociais e linguísticas
foram reificadas ou coisificadas,
a ponto de os educadores e o público em geral terem esquecido por que tais instituições
são como são, e que foram as pessoas que as constituíram
e que, portanto, podem mudá-las.
(APPLE, 2006, p. 183)*

Entendemos que a constituição de um PPP expressa um conjunto de opções político-pedagógicas relativo à determinada etapa da educação, neste caso a educação superior, representado pelos cursos de Pedagogia da Unioeste. Na particularidade dessa instituição concebe-se o PPP como “[...] o instrumento balizador das ações acadêmicas, dando direção à gestão e às atividades pedagógicas no interior de cada curso de graduação da Unioeste”. (UNIOESTE, 2006, Art. 7º).

A elaboração desse documento exige uma tomada de posição em relação a um projeto de formação, no qual se explicitam os antagonismos das diversas concepções teórico-metodológicas resultando em um embate sobre quais pressupostos deverão fundamentar tal projeto. Isso exige uma retomada das posições individuais na tentativa de construir uma proposta coletiva, se não unitária, pelo menos coerente.

A opção por um projeto de formação apresenta-se com mais clareza na proposta curricular. A dimensão curricular, um dos elementos básicos³⁸ de um projeto político-pedagógico, retrata a organização do conhecimento, ou seja:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 1995, p. 27).

No entanto, há de se observar que, se o currículo é uma construção social do conhecimento, não é um instrumento neutro, pois seus conteúdos e suas formas não podem

³⁸ Veiga (1995) destaca sete elementos básicos na constituição de um PPP: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

ser indiferentes aos contextos nos quais se configura sendo permeados por uma série de condicionantes que tensionam a sua construção e o seu desenvolvimento.

Gimeno Sacristán (2000, p. 34) define o currículo como “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. A perspectiva apresentada sugere a presença de três elementos: os **conteúdos** que compõem o currículo, o **formato** que o currículo adota e as **condições** nas quais se desenvolve. Tais elementos situam-se a partir de três grandes grupos de problemas que estão em interação recíproca: a seleção de conteúdos, as condições político-administrativas e a filosofia curricular.

“O currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos* culturais em si peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35). No caso da formação de professores, especificamente o curso de Pedagogia, os conteúdos vinculam-se às disciplinas que por sua vez se vinculam às áreas de formação e atuação profissional. “No ensino universitário, se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Na composição curricular do curso de formação inicial de professores vários são os conteúdos que deverão ser considerados, conteúdos específicos das áreas do conhecimento que serão objeto da transposição didática do professor, conteúdos didático-pedagógicos de acordo com a etapa ou modalidade de ensino, conteúdos filosóficos e políticos e conteúdos dos fundamentos da educação.

A maneira de selecionar e organizar estes conhecimentos, na matriz curricular, revela uma filosofia curricular.

A organização do conhecimento corresponde a um formato cujo desenvolvimento se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. “Tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo tem”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Para Gimeno Sacristán (2000) os elementos acima estão condicionados por uma realidade mais ampla constituída pela estrutura de pressupostos, ideias e valores inerentes à seleção cultural. Todo currículo é portador de uma filosofia curricular ou uma orientação teórica “[...] síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas,

pedagógicas e de valores sociais”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35). O condicionamento cultural em relação às formas de conceber o currículo exerce uma ação nas formas de organizá-lo, pois “[...] É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática que acabam refletindo nela”. (Idem, ibidem, p.35). Assim sendo,

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção **às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas,** materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21, grifo nosso).

Ao destacar os condicionantes que intervêm no desenvolvimento curricular escolar Gimeno Sacristán (2002) nos fornece indicativos para explicar, a partir de um ponto de vista crítico, o processo de constituição curricular no ensino superior, especificamente do curso de Pedagogia. A esse respeito é oportuna a repetição da epígrafe deste capítulo, em que o autor afirma que as análises conferidas, a partir do ponto de vista crítico, precisam considerar um objeto relacionalmente, pois

[...] o ato da crítica contribui para a emancipação, ao demonstrar o caminho pelo qual as instituições sociais e linguísticas foram reificadas ou coisificadas, a ponto de os educadores e o público em geral terem esquecido por que tais instituições são como são, e que foram as pessoas que as constituíram e que, portanto, podem mudá-las (APPLE, 2006, p. 183).

Há de se ressaltar que nesta pesquisa utilizaremos alguns esquemas de análise propostos por Gimeno Sacristán (2000) para explicar a constituição curricular. Portanto nosso objetivo **não é analisar o formato e o desenvolvimento curricular**, mas utilizar os elementos dos conteúdos e das condições para explicar como estes condicionam a reestruturação da dimensão curricular pós-DCNCP. Isso se justifica pelo fato de não considerarmos como objeto dessa pesquisa o desenvolvimento curricular e, sim, a constituição curricular. Não faz parte do objetivo desta pesquisa considerar a análise da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos com o processo.

Disso decorre o objetivo deste capítulo: focalizar as análises nas condições políticas, administrativas e institucionais que tensionaram o processo de construção do campo curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste. No âmbito das políticas há um conjunto de orientações, já explanadas nos capítulos 2 e 4, cuja materialidade se expressa nas DCNCP e nas leis relativas às políticas educacionais.

Em grande parte a implementação destas dependem das condições institucionais de ordem pedagógica, administrativa e financeira. Esses aspectos são normatizados mediante regulamentações internas sustentadas pelo princípio da autonomia universitária previsto na Constituição da República, de 1988, em seu Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Concede-se à universidade a liberdade de construir seus regulamentos próprios direcionados à organização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ao trabalhar o termo autonomia, Fávero (2000) observa que o sentido etimológico de autonomia, representado pela forma grega, constitui-se de duas raízes: *auto* que significa si mesmo, algo que se basta e é peculiar e *nómos*, que significa tanto a lei como a regra. Da união entre esses dois termos resulta a palavra autonomia, “[...] podendo ser entendida como a lei de si mesma”. (FAVERO, 2000, p. 180). Desse modo, podemos dizer que a autonomia não é algo que se dá, mas algo que se constrói coletivamente a partir das e nas relações dos grupos que constituem as instituições.

Considerando o princípio da autonomia, observamos que a organização interna da Unioeste ampara-se em um regimento próprio, fruto da trajetória sócio-histórica dessa instituição. Se quisermos explicitar e compreender como as condições políticas e administrativas condicionaram a construção dos currículos vigentes dos cursos de Pedagogia, precisamos situar os elementos que condicionaram a construção da universidade em questão e dos seus cursos de Pedagogia.

Em busca de elementos elucidativos em torno dessa relação, reportamo-nos à trajetória sócio-histórica da Unioeste e à trajetória sócio-histórica particular de cada curso para, então, centrarmos nossas análises na constituição dos PPPs dos cursos de Pedagogia pós-DCNCP. Nas próximas seções destacamos as forças políticas e administrativas que estiveram presentes na constituição e no desenvolvimento da Unioeste e a maneira como essas questões de ordem estrutural e organizativa condicionaram o desenho curricular dos cursos de Pedagogia.

5.1 A Trajetória Socio-histórica da Unioeste e a Constituição do Curso de Pedagogia

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é uma instituição de ensino superior multicampi pública, mantida pelo governo do estado do Paraná. Atualmente compreende cinco campi, localizados nos municípios de Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão. No município de Cascavel está a sede da Reitoria. (Cf. ANEXO A).

A constituição da Unioeste, como uma universidade multicampi, relaciona-se com o processo de desenvolvimento da região oeste do Paraná e ao processo de democratização do ensino superior público estadual.

Em relação ao processo de desenvolvimento da região oeste, a pesquisa realizada por Orso (2009) demarca que a criação do ensino superior vincula-se à forma como ocorreu a colonização e o desenvolvimento dessa região. Observa a incidência de um longo período de uma economia predatória que, atrelada às crises decorrentes das demarcações de fronteiras, retarda a ocupação e colonização desta região. A região aqui considerada foi ocupada efetivamente entre os anos de 1940 e 1970 por colonos vindos do norte e do sudoeste do Paraná, e mais tarde por colonos descendentes de italianos e alemães vindos do norte do Rio Grande do sul e do oeste de Santa Catarina.

Inicialmente a economia era baseada no extrativismo vegetal, principalmente da erva mate. Depois, favorecida por solos férteis e planos, a produção agrícola assumiu a primazia. Mais recentemente, por um lado, os latifúndios e o agronegócio assumem o domínio da produção agrícola e, por outro, em função do êxodo rural e do aumento da urbanização, desenvolve-se o comércio, com um lento processo de industrialização. (ORSO, 2009, p. 238).

O rápido crescimento dessa região,³⁹ eminentemente rural no passado, impulsionou o predomínio da urbanização e do comércio requerendo outros desafios sociais. Para Orso (2009), os grandes desafios são a escola e a educação por se constituírem num importante fator de lutas e mobilizações sociais, uma vez que a ocupação dessa região acontece num momento em que a educação formal dissemina-se no Brasil e passa a ser compreendida como um importante instrumento de coesão, crescimento e integração social.

³⁹ “Na região Oeste, favorecida por sua posição geográfica e econômica, Cascavel, sede da Unioeste, impõe-se politicamente sobre os demais municípios. Segundo o IBGE, em 2007, sua população aproxima-se dos 300.000 habitantes”. (ORSO, 2009, p. 3). A região Oeste conta com 50 municípios e a Sudoeste, onde se localiza o município de Francisco Beltrão, conta com 42 municípios.

Desse modo, o rápido crescimento da região acelerou o processo de urbanização, industrialização e expansão do comércio, e isso condicionou, de certo modo, a exigência de um nível mais elevado de escolaridade, pois “[...] a ausência de um bom nível de escolaridade representava insegurança no trabalho e dificultava a ascensão social”. (ORSO, 2009, p. 239).

Na década de 1970, os centros urbanos mais desenvolvidos da região – Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu – sentiram a necessidade de, a partir de seu próprio processo de desenvolvimento, ampliar as condições e os níveis de escolaridade.

A demanda pelo ensino superior e a inviabilidade de recursos financeiros estaduais ou federais condicionaram a criação de fundações educacionais municipais. Pelo Decreto Federal n. 70.521, de 15 de maio de 1972, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL);⁴⁰ em 1979 é criada a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA), em 1980 a Faculdade de Ciências Humanas “Arnaldo Busato” de Toledo (FACITOL); e, no mesmo ano, a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR).

Tais faculdades, apesar de públicas não eram gratuitas, pois, ao se constituírem como fundações municipais, não previram nas leis que as criaram a existência de quadros de pessoal remunerado com os recursos das prefeituras. As subvenções do poder público eram insuficientes para mantê-las, então precisavam cobrar anuidades. “[...] Nelas, tanto o município quanto o estado ficavam impedidos de usar suas verbas para pagar o pessoal docente e administrativo, a que se destinava a maior parte dos recursos; as verbas públicas somente podiam ser empregadas em projetos específicos”. (CUNHA, 1991, p. 251).

Cunha (1991) aborda o processo de democratização no estado do Paraná em relação à educação. Aponta que neste estado há características bem distintas, principalmente pela significativa presença do setor público no ensino superior. No início dos anos de 1980 o ensino superior paranaense estava constituído pela Universidade Federal do Paraná e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica, mantidos pela União; três universidades estaduais, Londrina, Maringá e Ponta Grossa; uma federação em via de se transformar em universidade, na região oeste, centrada em Cascavel; e outras 11 instituições isoladas de ensino superior, mantidas pelo governo estadual e nove faculdades municipais. O ensino superior privado constituía-se pela Universidade Católica do Paraná e 21 faculdades isoladas, sediadas na capital e interior do estado.

⁴⁰ Em 1974, o nome da mantenedora foi alterado para Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL).

Nesse contexto, em 1983 “52% dos alunos do ensino superior estudavam em universidades, proporção superior à média nacional de 47%. [...] alta era a proporção de estudantes nas instituições públicas: 68%, enquanto a média nacional era de 40%”. (CUNHA, 1991, p. 250). Contudo, o ensino só era gratuito nas universidades federais, as demais instituições estaduais e municipais cobravam anuidades.⁴¹

Essas são questões importantes, pois a escassez de subvenção estadual vinculada ao pagamento de anuidades pelos estudantes contribuiu, de certo modo, para fortalecer a mobilização da sociedade pela estadualização ou federalização das fundações municipais da região oeste estado. A partir de 1984, iniciam-se intensas discussões entre sindicatos, representantes de associações e comunidade acadêmica. Ao longo dos anos de 1985 e 1986, o resultado das discussões indica a unificação das mantenedoras. Assim sendo, a lei n. 8.464 de 15 de janeiro de 1987 autorizou a criação da Fundação Federação de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná, constituindo o processo de estadualização das seguintes faculdades: Fecivel (em Cascavel), Facitol (em Toledo), Facimar (em Marechal Cândido Rondon) e Facisa (em Foz do Iguaçu). Este foi um grande passo em direção à constituição da universidade.

Durante o governo de Álvaro Dias (1987-1990) é criada a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (FUNIOESTE), mantenedora das quatro instituições de ensino superior da região naquele período. Em 16 de julho de 1991, a Fundação Universidade do Oeste do Paraná é transformada em autarquia estadual. Somente em 24 de setembro de 1992, CEE instituiu a Comissão Especial para Reconhecimento da Unioeste. Após a aprovação do projeto de reconhecimento da Unioeste em agosto de 1994 encaminha-se o processo ao MEC. A Unioeste é reconhecida como universidade em 23 de dezembro de 1994. (PINZAN; SHEEN, 2005).

Após o reconhecimento, o grande desafio da IES passou a ser a organização institucional, construir uma unidade considerando a especificidade e a diversidade de cada campus. Outro desafio foi mediar as discussões geradas pelo movimento em prol do ensino superior público no Sudoeste Paranaense. Nessa região, constituída por 42 municípios, estava a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL). Com uma estrutura de

⁴¹ A supressão do pagamento do ensino superior se efetivou com a lei estadual n. 8675 de 21 de dezembro de 1987, regulamentada pelo decreto estadual n. 2276 de 11 de janeiro de 1988. Este autorizava o poder Executivo tornar gratuito o ensino em todas as instituições de ensino superior mantidas pelo governo estadual. (CUNHA, 1991).

fundação municipal, ensejava a estadualização ou a federalização. As forças políticas daquele momento propuseram como alternativa viável incorporá-la a recém-criada Unioeste.

A transformação da Facibel em Unioeste foi marcada por muitas questões do campo político e jurídico, uma delas foi a incorporação do quadro de funcionários. A lei n. 12.235 de 24 de julho de 1998 autorizou o poder Executivo a incorporar a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão à Unioeste, prevendo a criação de cargos cujo provimento seria mediante concurso público de provas e títulos. Entretanto, a antiga Facibel já contava com um quadro de técnicos e docentes. Desse modo, no período de transição intensificam-se as mobilizações internas dos funcionários da antiga Facibel reivindicando a incorporação de seus cargos ao quadro de funcionários da Unioeste. Por questões legais, os funcionários não foram incorporados à nova instituição, ao contrário do que ocorrera com as outras quatro fundações. Em 23 de junho de 1999, através do Decreto n. 995/99 instituiu-se o campus de Francisco Beltrão.⁴²

Conforme Boletim de dados da Unioeste 2013,⁴³ a instituição oferece 62 cursos de graduação, 29 cursos de mestrado e 5 doutorados. Conta com 1.230 docentes (974 efetivos e 255 temporários), 1.267 agentes universitários (1.120 efetivos e 147 temporários) e 11.033 alunos.

Especificamente em relação ao curso de Pedagogia, esse é ofertado nos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Considerando o processo de criação da Unioeste, decorrente da junção e incorporação de fundações municipais, podemos dizer que os cursos também estão marcados por questões histórico-sociais específicas. Isso justifica a presença de cursos de uma mesma área de conhecimento na instituição com propostas de formação diferenciadas. Contudo, é necessário aos cursos adequarem os aspectos prático-organizacionais de suas propostas as resoluções internas da universidade. Os indicativos internos partem de normatizações comuns a todos os cursos, isso de certa forma padroniza os aspectos prático-organizacionais enrijecendo, eventualmente, a organização didático-curricular de cada curso em particular.

Essa é uma das questões apontadas no Parecer CNE/CP 9/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

⁴² É interessante pontuar a distância entre a sede da reitoria e os campi. A sede localiza-se em Cascavel a 47 km de Toledo, 86 km de Marechal Cândido Rondon, 144 km de Foz do Iguaçu e 182 km de Francisco Beltrão (Cf. ANEXO A).

⁴³ “O Boletim de Dados 2013 apresenta os principais dados Estatísticos das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, referente ao ano de 2012.” (UNIOESTE, 2013, p. 3).

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. “Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador”. (BRASIL, 2001, p. 18).

Diante disso podemos dizer que a elaboração de um PPP está marcada por uma dimensão triangular conflitante: as definições externas, as definições internas e a concepção dos professores que elaboram os PPPs.

As definições externas representam o conjunto de documentos que regem a formação do licenciado, são as leis, os pareceres, as resoluções, as diretrizes curriculares nacionais, etc. As normativas internas são as decisões coletivas, regulamentadas por resoluções, que estruturam a organização das atividades da universidade. E, por fim, a concepção dos professores que representa a opção coletiva por um projeto de formação. No momento da elaboração do PPP de cada curso evidencia-se o tensionamento entre essas três dimensões, pois os indicativos externos muitas vezes não são compatíveis com os indicativos internos e com a concepção dos professores.

Explicar essas questões torna-se imprescindível para subsidiar as análises relativas aos PPPs dos cursos de Pedagogia pós-DCNCP. Para isso, faz-se necessário demarcar alguns elementos constitutivos da trajetória histórica de cada curso, visando então focalizar nossa análise no processo de implementação das DCNCP pelos cursos de Pedagogia da Unioeste.

5.2 A Constituição dos Cursos de Pedagogia da Unioeste: campi de Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu

A criação dos cursos de Pedagogia da Unioeste está marcada pela totalidade de elementos sócio-históricos presentes no processo de criação da instituição como universidade. O curso de Pedagogia é ofertado nos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Cada proposta é definida pelo colegiado de curso de cada campus, em consonância com as DCNs e com as regulamentações internas. Os cursos, criados em momentos diferenciados, possuem PPPs com características distintas.

5.2.1 O Curso de Pedagogia Campus de Cascavel

O curso de Pedagogia de Cascavel criado na Facivel teve sua autorização de funcionamento pelo Decreto Federal n. 70.521/75 sendo reconhecido oficialmente pelo Decreto n. 77.308/76 de 17 de março de 1976. Organizou-se de maneira fragmentada contemplando as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º grau, Orientação Educacional e Administração Escolar. Tal organização correspondeu aos indicativos legais daquele momento cuja tendência para os cursos de Pedagogia no Brasil era a formação do Pedagogo Especialista. (UNIOESTE, 2007a).

Devido a avaliações constantes vinculadas às exigências do CNE sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, em consonância com a LDB 9394/96, processou-se no ano de 1997 a reestruturação do curso. Conforme consta no PPP (2007) o processo de reestruturação constituiu-se a partir das “avaliações realizadas constantemente pelos professores e alunos do curso, a inserção de novos docentes no Colegiado, as mudanças socioeconômicas e a exigência de adequação à legislação educacional”. (PPP, 2007, p. 4). A reavaliação, motivada por prerrogativas legais, considerou as indicações dos artigos 62, 64, 87 da lei n. 9394/96, as quais se referem à exigência de formação para atuar na Educação Básica e o *locus* de formação.

Desse modo, os PPPs anteriores são “expressões históricas da construção do curso de Pedagogia e expressam uma resposta social adequada à situação histórica do momento em que foram elaborados coletivamente, com alcances e limites específicos, incluindo adequação às exigências legais vigentes”. (PPP, 2007, p. 3).

A reestruturação do PPP em 1997, com sua implantação em 1998, foi antecedido por um amplo debate interno a partir de uma série de atividades com o objetivo de promover discussões sobre os rumos do curso. No documento citado – UNIOESTE, 2007a –, explicita-se que o processo de reestruturação do curso de Pedagogia esteve sempre orientado pela perspectiva de não romper com os princípios defendidos pelo movimento dos educadores. Ou seja, “[...] sempre reafirmou a formação do docente da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação do pedagogo enquanto articulador do trabalho pedagógico” (UNIOESTE, 2007a, p. 4).

Sendo assim, o curso de Pedagogia da Unioeste, campus Cascavel, com base na autonomia didática conferida à universidade e pelo compromisso acadêmico e político do colegiado, “permanecerá formando o profissional da educação numa perspectiva articulada de organização do trabalho pedagógico para atuar tanto na docência, quanto nas funções de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica”. (UNIOETE, 2007a, p. 4).

No documento fica claro que essa opção é fruto da constante avaliação realizada pelo colegiado de curso. Não se constitui como uma adequação às normativas legais, mas sustentam princípios já assumidos nas reestruturações anteriores.

Essas questões objetivaram um repensar contínuo da formação deste profissional da educação, sinalizando para a manutenção dos fundamentos e princípios norteadores do PPP, conforme a reestruturação ocorrida em 1998 e, posteriormente, em nova estruturação ocorrida em 2005.

Em relação ao PPP de 2007, com implantação em 2008, demarcou-se que a proposta não apresenta alteração substancial em sua grade, e sim uma adequação às exigências de caráter legal dos documentos: o Parecer n. 3/2006 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Assim, no entender do colegiado não houve justificativas necessárias e suficientes para uma alteração substancialmente diferenciada.

5.2.2 O Curso de Pedagogia Campus de Francisco Beltrão

O curso de Pedagogia do campus de Francisco Beltrão, criado na Facibel, é regulamentado pelo Parecer n. 254/93 C.E.E, autorizado pelo Decreto de 16/03/94 – DOU 17/03/94 – e reconhecido pelo Parecer n. 601/97 – CEE –, Decreto 3938 DOE 13/01/98. Sua primeira proposta contemplava as seguintes habilitações: Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério das séries iniciais do 1º Grau ou Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para a Pré-Escola. (UNIOESTE, 1999).

A opção pela oferta de tais habilitações insere-se no contexto das discussões sobre a fragmentação do curso de Pedagogia em relação à atuação do campo profissional, gerados pelas habilitações, como também das questões legitimadas pela LDB n. 9.394/96, sobre a

possibilidade de formação superior aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Devido às novas determinações da LDB n. 9.394/96 e orientações do Conselho Estadual de Educação do Paraná em 1997, o curso de Pedagogia da Facibel é reestruturado oferecendo as seguintes habilitações: matérias pedagógicas do Ensino Médio e Ensino Fundamental (quatro primeiras séries) e matérias pedagógicas do Ensino Médio e da Educação Infantil (creches e Pré-escolas). Em 1999, é aprovado já na Unioeste, após o processo de incorporação da Facibel, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia mantendo as mesmas características da proposta de 1997.

Ao analisarem o projeto pedagógico de 1999, Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009) evidenciam uma concepção de docência entendida como atuação em sala de aula.

A estrutura didático-curricular do projeto ratifica esse entendimento pela ênfase que atribui às disciplinas metodológicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao estágio supervisionado direcionado à atuação nessas áreas bem como para as matérias pedagógicas do Ensino Médio. (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO (2009, p. 194).

Desse modo não há evidências sobre uma formação voltada para o campo da gestão. Tal proposta vigorou até 2003, ano de aprovação de um novo PPP para o curso de Pedagogia.

O PPP de 2003 foi precedido por uma ampla reflexão do colegiado de curso a partir das discussões nacionais sustentados pela tese de que a docência é a base na formação do pedagogo. Contemplava-se no projeto a formação do especialista e professor no mesmo curso. O perfil profissional é descrito nos seguintes termos: “Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. (UNIOESTE, 2003, p. 40). No que se refere à atuação profissional, o PPP de 2003 habilitava para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar (organização do trabalho pedagógico).

Portelinha, Cortelini e Pilonetto (2009) também demonstram em suas pesquisas que a tese da Anfope, segundo a qual a docência é assumida como base para a formação do profissional da educação, sustenta a reformulação do PPP de 2003. Contudo, observam que “[...] a configuração do curso remete para uma clara dicotomia entre formar o pedagogo e formar o professor, dessa forma, o pedagogo é entendido como gestor e o professor, o

profissional de sala de aula”. (PORTELINHA; CORTELINI; PILONETTO, 2009, p. 194). Esta proposta manteve-se até a formulação em 2007 de um novo PPP em consonância com as DCNCP.

5.2.3 O Curso de Pedagogia Campus de Foz do Iguaçu

O curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu foi criado, conforme o Decreto n. 1384/99 do estado do Paraná, como uma expansão de vagas do curso de Pedagogia do campus de Cascavel. Em agosto de 2000 implantou-se a primeira turma, formado os primeiros pedagogos em setembro de 2004. “O curso constitui um anseio histórico de formar profissionais para atuarem na educação infantil, nas séries iniciais, na organização do trabalho pedagógico como supervisores, orientadores e gestores da área da educação [...]”. (UNIOESTE, 2007b, p. 3). Esse perfil associou-se às necessidades regionais, que buscaram atender os vários sistemas de ensino. Atende os 9 municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.

Ao longo dos anos de 2004 e 2005 foi possível a construção, tramitação e aprovação do PPP próprio do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu. Isso ocorreu devido à constituição de certo número de docentes e um corpo discente composto de quatro turmas, equivalentes às quatro séries do curso. Desse modo, o PPP do curso de Pedagogia do campus de Foz do Iguaçu foi o mesmo do curso de Pedagogia de Cascavel, até a alteração implantada em 2006 pela Resolução n. 264/2005 CEPE. Formando o Pedagogo articulador do trabalho pedagógico para atuar na administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica das unidades escolares e educativas, e docente para a educação infantil, educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. (UNIOESTE, 2007b).

Os elementos apontados permitem visualizar opções distintas em relação ao campo de atuação profissional do pedagogo. O curso de Pedagogia, campi de Cascavel e de Foz do Iguaçu, primaram desde o início para uma formação voltada ao Pedagogo, entendido como o articulador do trabalho pedagógico. O curso, criado a partir da perspectiva da formação do especialista, apresenta nas configurações posteriores rupturas em relação ao projeto inicial e avança no sentido de incorporar as indicações relativas à docência decorrentes das discussões realizadas em âmbito nacional pelas entidades representativas responsáveis pelas reformulações dos cursos de Pedagogia. O curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão,

instituiu-se a partir da tendência de agregar ao curso de Pedagogia a formação do professor de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Na reformulação dos PPPs se junta a formação das antigas habilitações.

A criação dos cursos acontece a partir de focos diferenciados em relação ao campo de atuação profissional. Cascavel e Foz do Iguaçu enfatizam a formação do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, e Francisco Beltrão enfatiza a formação voltada ao magistério para Educação Infantil, series iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Isso nos conduz à seguinte problematização: Qual a possibilidade de, a partir da aprovação das DCNCP, dar unidade institucional sem descaracterizar a diversidade do processo histórico de cada curso?

Nesse contexto, a reestruturação dos PPPs desencadeou-se pela necessidade dos envolvidos em organizar o curso de Pedagogia contemplando os conhecimentos relativos à docência e à gestão. A concepção de pedagogo unitário, elaborada no processo de avaliação e reestruturação dos PPPs aparece muitas vezes como junção entre conhecimentos relativos à organização do trabalho pedagógico e conhecimentos relativos à docência. Tal junção contribui para manter na organização didático-curricular a dicotomia professor/pedagogo.

Consideradas as especificidades de cada PPP, podemos dizer que muitos dos indicativos das DCNCP já se faziam presentes antecipadamente nos três projetos. Assim sendo, é no movimento da realidade concreta que se materializa a opção por uma concepção de pedagogia e por um projeto de formação.

No entanto, a partir de uma análise detalhada em relação aos PPPs de 2007, com implantação em 2008, necessitamos explicitar as contradições que demarcam a implementação das DCN para então destacar como a Pedagogia perpassa as opções dos elementos que integram os PPPs.

5.3 Regulamentações do Campo Institucional e as Implicações para o Processo de Configuração Curricular dos Cursos de Pedagogia

O campo institucional representa uma estrutura de caráter jurídico racionalmente organizada com uma missão, finalidades e objetivos próprios. Como instituição pública estadual, a Unioeste busca uma forma de organização com base no princípio da gestão

democrática, isto é, consideram-se as deliberações tomadas pelas instâncias colegiadas em relação a todas as atividades desenvolvidas no âmbito da instituição. Para dar continuidade aos projetos em construção – sejam eles administrativos, pedagógicos ou financeiros –, são realizadas periodicamente reuniões⁴⁴ a fim de discutir as temáticas. Nestes espaços as diversas posições são anunciadas e, após as devidas ponderações do grupo, as propostas são encaminhadas quando então, por votação, tenta-se estabelecer um consenso. Assim, as regulamentações institucionais do ensino, da pesquisa e da extensão são a expressão da tomada de decisão de uma maioria. São nos espaços das instâncias colegiadas que se explicitam, mais claramente, os conflitos e as contradições entre as concepções de mundo.

Esses espaços são reveladores para entendermos a relação entre o que Saviani (1999a) denominou de objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados referem-se às finalidades gerais tais como, por exemplo, o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade. Já os objetivos reais são os alvos concretos de ação; eles revelam-se na forma de funcionamento da organização prevista em lei configurando-se como os mecanismos de decisão, formas de gestão e recursos para manutenção das atividades educativas. Desse modo “[...] os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo”. (SAVIANI, 1999a, p. 190).

É no âmbito dos objetivos reais que se descortina o tensionamento entre campo institucional e campo curricular. A fim de explicitarmos essa relação, nosso primeiro passo foi considerar as diretrizes para o ensino de graduação da Unioeste, presentes na Resolução n. 345/2005, CEPE, pois, conforme Art. 1º da mesma resolução,

as Diretrizes do Ensino de Graduação da Unioeste são linhas orientadoras de decisões, ações e procedimentos, derivadas da missão e dos objetivos institucionais, e compreendem princípios e finalidades a serem observados na organização e desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação.

Em relação à organização dos cursos de graduação, a referida resolução prevê no artigo 4º que estes deverão considerar “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas

⁴⁴ As reuniões ordinárias das instâncias colegiadas seguem um calendário anual, aprovado no início do ano letivo. As reuniões de colegiado de curso são realizadas uma vez por mês, as reuniões de centro, campus, CEPE e COU são realizadas a cada dois meses. No entanto, conforme demanda de trabalhos, é muito comum a realização de reuniões extraordinárias, cuja data não depende de calendário podendo ser a qualquer tempo.

pelo Conselho Nacional de Educação, as normas do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o Regimento Geral, esta Resolução e outras normas legais”.

Como instrumentos norteadores de suas ações, conforme Art. 5º, os cursos de graduação deverão tomar como referência o seguinte:

- I – o projeto político-pedagógico do curso;
- II – os planos de ensino das disciplinas;
- III – os regulamentos dos estágios supervisionados, de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos, e de atividades acadêmicas complementares.

No parágrafo único do mesmo artigo atribui-se a responsabilidade à Pró-Reitoria de Graduação (PRG) para orientar e acompanhar a implantação e o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Os fóruns de discussões ocorridos em âmbito nacional no período que antecede as DCNCP ressaltavam os rumos do curso de Pedagogia. Homologadas as DCNCP, a preocupação dos colegiados de curso residiu na implementação da resolução que instituiu as diretrizes. Embora já houvesse em cada colegiado um acúmulo de discussões e debates sobre a avaliação de cada curso, no momento da elaboração muitas dúvidas foram levantadas. Nesse sentido, os colegiados buscaram respostas junto à PRG da Unioeste no intuito de receber orientações sobre os procedimentos a serem adotados na reestruturação dos PPPs dos cursos de Pedagogia.

Nos documentos analisados encontramos o Memorando n. 26/2007 encaminhado pelo colegiado do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão à PRG, solicitando esclarecimentos referentes à reformulação do PPP.⁴⁵

Consta neste memorando a informação de que o colegiado do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão iniciou os trabalhos de reorganização de seu PPP no ano de 2006, devido à aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Ressaltam o prazo de até 16 de maio de 2007 para adequação do PPP em vigência à nova proposta de formação do Pedagogo. Visando cumprir tal prazo, o colegiado do curso realizou várias reuniões. Nestas surgiram dúvidas impedindo o prosseguimento dos trabalhos.

⁴⁵ Uma cópia desse memorando foi encaminhada à coordenadora do curso de Pedagogia, campus Foz do Iguaçu, e ao coordenador do curso de Pedagogia, campus Cascavel. Memorando n. 027/2007.

Assim, conforme Memorando n. 26/2007, o colegiado decide suspender aos trabalhos e as discussões para a reformulação e adequação do PPP do curso de Pedagogia do campus de Francisco Beltrão. “Tal decisão foi tomada porque percebemos que nossa tarefa pode ser inócua por falta de esclarecimentos institucionais. As informações solicitadas são fundamentais para darmos prosseguimento aos trabalhos [...]”. (UNIOESTE, CPED, MEM. 26, p. 1, 2007).

O colegiado do referido curso reafirma o papel da Pró-Reitoria como órgão político-administrativo da instituição cuja competência é orientar os procedimentos a serem adotados, juntamente com os colegiados dos cursos de Pedagogia da Unioeste, nessa importante questão de ordem curricular e pedagógica. Para tanto, solicitam a manifestação formal da PRG sobre algumas questões buscando auxiliar nos trabalhos do referido colegiado.

No documento destaca-se a necessidade

[...] das Coordenações dos Colegiados, ou grupos de trabalhos por eles constituídos, se encontrarem para um processo de discussão sobre os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE. Entendemos que a organização desse processo pela Pró-Reitoria seja um encaminhamento esperado por todos os Cursos, uma vez que, cabe a Pró-Reitoria de Graduação, encaminhar estas questões para que os cursos de Pedagogia tomem definições compatíveis com a proposta pedagógica da Instituição e passíveis de serem executadas administrativamente.

Desse modo, solicitaram parecer sobre alguns pontos,⁴⁶ sintetizados a seguir:

1. Adoção de uma única proposta de organização curricular para os três cursos de Pedagogia da Unioeste.
2. Organização da carga horária mínima de 3.200 horas. Indagam qual a possibilidade de ampliação e se cada colegiado poderá estabelecer os critérios no seu PPP regulando esse aspecto.
3. Posição oficial da Pró-Reitoria quanto ao tempo de duração para os cursos de Pedagogia da instituição. Como organizar 2.800 horas mínimas de disciplinas em 4 anos de curso? Se o curso poderá ser ofertado em 5 anos e como integralizar 3.200 horas nos mesmos 4 anos da proposta vigente?
4. Respaldo legal para oferta de aulas aos sábados. Alunos matriculados no noturno podem frequentar aula aos sábados no diurno.

⁴⁶ Conforme Ata n. 004/2007 do Colegiado de Pedagogia, campus Francisco Beltrão, esses questionamentos foram levantados durante a reunião do dia 15 de março de 2007, cuja pauta era o debate referente às alterações no projeto político-pedagógico.

5. Ao optar pela duração do curso de Pedagogia de 4 anos, a fim de integralizar 2.800 horas de disciplinas, seria possível: a) Reduzir o tempo de aula de 50 minutos para 45 minutos, para termos a possibilidade de cinco aulas de 45 minutos em alguns dias da semana? b) As atividades curriculares poderão ser ofertadas no recesso escolar? c) No sentido de adequar-se às novas exigências das DCNCP o Curso de Pedagogia poderá ter um calendário diferenciado dos outros cursos de graduação da instituição?

6. Qual a normatização da Unioeste frente à Portaria 4059-MEC/2004?

Considerando o prazo legal previsto – 16 de maio de 2007 – para a implementação das alterações nos PPPs dos cursos de Pedagogia no país, o colegiado solicitou que as respostas às questões acima fossem encaminhadas com a máxima urgência.

Em resposta às solicitações acima, a PRG encaminhou o Memorando n. 104/2007 com esclarecimentos referentes à reformulação do PPP. A PRG indica aos cursos de Pedagogia que atendam à Resolução n. 295/2006, CEPE.⁴⁷ Tal resolução prevê em seu Art. 19 que “as áreas, matérias e disciplinas de formação geral devem ser idênticas em, no mínimo, oitenta por cento quando se tratar de um mesmo curso oferecido em mais de um *campus*”.

Assim, a PRG entende que isso não significa uma proposta única para os três cursos “[...] mas coesa, podendo os Cursos nos percentuais restantes estabelecer aprofundamento e especificidades próprias”. (UNIOESTE, 2007, p. 1).

Em relação à carga horária na organização curricular, deveria ser observado o cuidado com o impacto no aumento da carga horária e na contratação docente uma vez que as vagas de contratação já estão estabelecidas pelo governo do Estado e qualquer alteração que venha ocasionar novas contratações não será possível, pois “[...] mesmo a Instituição travando estratégias para obter vagas nas alterações de PPPs, não há garantia de obtê-las, acabando a carga horária por ser absorvida pelo Colegiado do Curso”. (UNIOESTE, 2007, p. 1).

Desse modo, frisa o impacto entre o aumento de 4 anos para 5 anos e chama a atenção para a vida do acadêmico. Lembrando que “o aumento em número de anos na duração do Curso nem sempre significa uma melhor formação”. (Idem, ibidem, p. 2). No entanto, se essa proposta for compartilhada com os três campi, a PPG não se oporá a esse encaminhamento.

⁴⁷ Aprova o regulamento para criação de novos cursos de graduação, expansão de vagas e alteração de projeto político-pedagógico.

Em relação aos questionamentos sobre como organizar as 2.800 horas mínimas⁴⁸ de disciplinas em 4 anos de cursos, o documento acena para a possibilidade de oferta de aulas aos sábados sugerindo a seguinte organização:

Quadro 1 – Sugestão da PRG em Relação à Organização da Carga Horária aos Sábados

| CARGA HORÁRIA | INTEGRALIZAÇÃO | HORAS ANUAIS | HORAS SEMANAIS | AULAS AOS SÁBADOS |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| 2.800 horas de disciplinas | 4 anos | 700 h/a 34 semanas | 20,59 h/s | 1 aula |
| 3.200 horas de disciplinas/estágio curricular e atividades complementares | 4 anos | 800 h/a 34 semanas | 23,53 h/s | 4 aulas |

Fonte: Unioeste. Memorando n. 104/2007 – PRG.

A indicação acima se sustenta nas normativas internas as quais concebem o sábado como dia letivo. A orientação é de que, para alunos do noturno, sejam ofertadas aulas no período vespertino. Desse modo, se um colegiado optar pela duração do curso de 4 anos a fim de integralizar as 2.800 horas de disciplina, não será possível reduzir o tempo de aula de 50 minutos para 45 minutos com a possibilidade de 5 horas semanais, pois deve-se observar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CES, n. 261/2006 de 9/11/2006, quanto à duração da hora-aula em 50 minutos e não menos que isso. Não é possível oferecer atividades curriculares no recesso escolar, pois “recesso é período de não atividade acadêmica”. (UNIOESTE, 2007, p. 2).

Também não há possibilidade de o curso de Pedagogia ter um calendário diferenciado dos outros cursos de graduação da instituição, pois calendário diferenciado só se justifica por força maior sendo uma situação provisória de determinada situação. Consta no memorando que “[...] só o curso de Medicina tem um calendário diferenciado, com carga horária maior, pois a Lei determina 44 semanas anuais de Internato Médico para a formação do acadêmico. Todos os demais Cursos devem atender às 34 semanas, 200 dias letivos”. (UNIOESTE, 2007, p. 2).

⁴⁸ O entendimento de 2800 horas mínimas de disciplinas refere-se àquelas que deverão estar contempladas no tempo curricular semanal. Tanto as 300 horas de estágio como as 100 horas de atividades complementares não foram consideradas no espaço do tempo curricular semanal. (Organização de 20 horas semanais de aula.)

Em relação à Portaria n. 4059 MEC/2004 – que possibilita as instituições de ensino superior introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo com base na modalidade semipresencial –, a Unioeste não tem normatização a respeito. A PRG ressalta a existência de uma forte indicação em fóruns e debates da resistência quanto à educação a distância. É uma matéria que demandará um posicionamento a respeito, devendo ser consolidada com a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional.

É possível notar que o foco central dos questionamentos incide na distribuição da carga horária ao tempo curricular. Este aspecto operacional traduz a necessidade de organizar os aspectos prático-organizacionais adequando-os às normas institucionais. Não há como reduzir a importância dessa questão na reestruturação curricular de um curso. No entanto, isso remete à discussão para questões periféricas neutralizando o debate sobre os pontos essenciais, ou seja, sobre ao conteúdo cuja base deve se estruturar o campo curricular do curso de Pedagogia. A partir da desse documento fica explícito o tensionamento entre campo institucional e o campo curricular.

Observamos primeiramente que o indicativo de adequação dos três cursos à normativa da Resolução n. 295/2006, CEPE, gerou impasses, pois os cursos foram criados em contextos diferenciados, assim, como tornar idêntica em 80% à formação geral se a configuração do perfil profissional historicamente se configurou diferente?

Os cursos criados em contexto diferentes estruturaram-se a partir do perfil profissional desenhado para o curso de Pedagogia de cada época. Disso decorreu também a abertura de determinadas áreas de concursos condizentes com o perfil proposto. O indicativo de tornar idêntica 80% da formação geral dos cursos significava reduzir, incluir ou retirar da nova matriz curricular a carga horária de algumas disciplinas; de fato, essa medida implicaria na alteração do Plano Individual de Atividade Docentes (PIAD), principalmente aquelas alocadas no ensino.

A excessiva preocupação com o aumento da carga horária relacionada à contratação de novos professores, gerando impacto financeiro, sombreou a discussão sobre a especificidade construída historicamente pelos três cursos limitando a construção de uma proposta a partir do que já estava em vigor.

Se a hegemonia se mantém pelos pressupostos ideológicos implícitos nas regras, como afirmou Apple (2006), o que essas normativas representam em termos de projeto de formação?

Apple (2006) contribui para esta reflexão ao discorrer sobre as regras básicas e as pressuposições tácitas. Afirma que “o conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder”. (APPLE, 2006, p. 129). As regras em geral destinam a organizar e legitimar a atividade exercida por muitos indivíduos. O autor procura diferenciar dois tipos de regras: regras constitutivas ou básicas e regras de preferência. “As regras básicas são como as regras de um jogo: parâmetros amplos nos quais as ações correm. As regras de preferências, como o nome sugere, são aquelas que podemos escolher dentre as regras do jogo”. (APPLE, 2006, p. 129).

Dessa maneira, as adequações dos PPPs as DCNs contêm em si um conjunto de regras básicas com pressuposições ideológicas tácitas nem sempre identificadas. Vejamos, por exemplo, a noção de tempo de formação. Concebe-se que os cursos de licenciatura sejam organizados considerando o tempo de 4 anos com um mínimo de 2.800 horas; em decorrência constrói-se toda uma logística de distribuição de carga horária de disciplinas, seriação semestral ou anual, tempo hora-aula, dias letivos; isso se materializa no tempo curricular semanal. Para o curso de licenciatura em Pedagogia, destina-se a carga horária total de no mínimo 3.200 horas efetivadas em 4 anos no mínimo. Aumento nas horas de formação sem aumento no tempo para integralizar o curso. Implícita na noção de tempo de formação está a legitimação de um projeto de formação cujas bases extrapolam a questão de simplesmente adequar a um tempo constituído institucionalmente, pois tal indicação concentra o desafio de pensar outra possibilidade de organização curricular contemplando a integração entre as disciplinas e outros espaços formativos.

Sobre essa questão são pertinentes as análises⁴⁹ de Krahe, Portelinha, Borsoi e Oliveira (2012) ao considerar que no projeto de formação de professores incide um tempo social. “Um tempo caracterizado pela lógica quantitativa, expresso em número de horas, número de semanas, número de semestres, finalizando em um total ‘x’ de carga horária de estudos e

⁴⁹ As análises e reflexões são oriundas das investigações que cada uma das autoras desenvolve na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalho apresentado na ANPED-SUL, em 2012.

aprofundamentos”. (KRAHE et al., 2012, p. 12). Ressaltam a necessidade de as instituições formadoras considerarem nos novos projetos outras adequações que transcendem o tempo social atinente ao prolongamento ou abreviação dos anos de formação. Sugerem que a ampliação nos anos de oferta pode se tornar mais significativa quando acompanhada da gestão do tempo curricular, isto é, um tempo qualitativo e não só quantitativo. “A organização curricular de cursos de licenciatura na universidade torna-se mais significativa quando considera quantidade e qualidade como dimensões inseparáveis no processo de formação”. (KRAHE et al., 2012, p. 12).

Como demonstrado a seguir, esse foi um ponto tangenciado na reestruturação dos novos PPPs, pois a pressão exercida pelas instâncias superiores para encaminhar o novo projeto, visto que havia um prazo a ser cumprido, exigia uma conduta pragmática nas tomadas de decisão. Este fator acelerou o processo de discussão mascarando os enfrentamentos ideológicos que perpassaram o processo.

Em relação às regras de preferência, aquilo que se pode optar a partir das regras básicas, conforme a Resolução n. 345/2005, CEPE, Art. 6º, atribui-se a cada colegiado de curso da Unioeste a responsabilidade de elaborar e propor seu PPP, desde que observadas as DCN e as normas institucionais vigentes. Cada colegiado pode definir questões relativas à distribuição de carga horária, disciplinas, conteúdos, configuração das atividades práticas, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso (TCC), como também os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os PPPs. Assim, essa regra de preferência está submetida a uma regra básica, isto é, a aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) após parecer do Conselho de Centro, do Conselho de Campus e da PRG.

Há de se observar que a resolução na qual atribui aos colegiados de cursos a construção do PPP, cujo objetivo proclamado fundamenta-se na gestão democrática, é a mesma que institui mecanismos de controle. A relação entre a autonomia e o controle mostra-se mais perceptível quando há necessidade de se instituir algum procedimento, seja administrativo, pedagógico ou financeiro. Desse modo o campo institucional revela-se como um espaço contraditório, pois no tensionamento entre autonomia e controle explicitam-se os conflitos. A positividade dessa articulação reside no reconhecimento de que os espaços permeados pelo conflito contribuem, de certo modo, para explicitar as regras que compõe o jogo e partir daí construir novos caminhos para o enfrentamento das regras básicas.

Os questionamentos encaminhados à PRG produziram a necessidade de essa instância convocar reunião com as coordenações dos três cursos de Pedagogia para discutir em

conjunto as reformulações do PPP. Inicia-se assim um processo de discussão com representantes dos três cursos de Pedagogia e da PRG.

Na Ata n. 006/2007 de 20 de abril de 2007 encontramos o registro do retorno das discussões referentes ao PPP do campus de Francisco Beltrão. Consta a informação sobre a reunião realizada em Cascavel, na Pró-Reitoria, no dia dezesseis de abril de 2007, na qual participaram os coordenadores dos cursos de Pedagogia, dos campi de Francisco Beltrão, Cascavel e Foz do Iguaçu. Ficou acordado que, após os colegiados apresentarem as propostas para a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, aconteceria nova reunião em Cascavel, a fim de reunir os coordenadores de curso bem como alguns professores e discentes dos colegiados para deliberar sobre diversas questões. Consta também o registro da indicação dos representantes docentes e discentes para participar da reunião seguinte com a PRG.

Nesta ata consta o registro da leitura do documento recebido na coordenação, no qual a Pró-Reitoria responde aos questionamentos encaminhados por este colegiado referente à reestruturação do PPP. Após as discussões, um ponto importante foi a deliberação sobre a integralização do curso. “Cinco anos com aulas de segunda a sexta-feira”. (UNIOESTE, ATA, 006/2007). No intuito de agilizar as discussões referentes ao PPP, formaram-se comissões para discutir os seguintes itens: avaliação, metodologia, estágio supervisionado, formas de avaliação ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão.

Diante disso é possível afirmar que, no processo de reestruturação dos cursos de Pedagogia, houve propostas destoantes às indicadas. Havia no interior dos colegiados, principalmente de Francisco Beltrão, uma forte discussão objetivando oferecer o curso em 5 anos. Não apenas por uma adequação à carga horária, decorrente do novo perfil do curso de Pedagogia, mas também por significar a resistência ao projeto hegemônico de abreviação de tempo na formação inicial. Chegou-se a se fazer um esboço de como seria esse projeto, com espaços para seminários integradores entre as disciplinas, momentos de estudos e orientações dos acadêmicos no tempo curricular e possibilidade efetiva de um maior número de acadêmicos se inserirem nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O exercício de construção de uma matriz curricular requereu do grupo de professores atuantes nos cursos de Pedagogia considerar que as adequações dos PPPs em vigor às DCNCP não se configurariam só como um prolongamento dos anos de ofertas, mas também como na forma de incidência de novos espaços de formação, novas disciplinas, principalmente aquelas ligadas à atual formação do licenciado em Pedagogia, direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Infantil e a Gestão Escolar. Isso

demandaria, conseqüentemente, a criação de novas vagas de concurso público gerando um impacto financeiro.

Conforme a Ata n. 007 de 8 de maio de 2007 CPED, campus Francisco Beltrão, há registros de informação que, no dia 7 de maio, houve reunião promovida pela Pró-Reitoria de Graduação para discutir a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia entre os campi de Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu. A PRG solicita novamente que a grade curricular tenha 80% de disciplinas iguais entre os campi; que todos os campi implantem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e que o período de integralização do curso seja igual entre eles.

Há registros na ata de que a discussão entre os representantes dos cursos dos três campi resultou no consenso dos seguintes itens: a) todos os campi terão a disciplina de Libras no último ano do curso, com 68 horas; b) o TCC deve estar contemplado no terceiro ano do curso, com 68 horas e c) 80% das disciplinas serão iguais; d) divergências nas opiniões quanto ao período para integralização do curso: Cascavel ainda não definiu; Foz do Iguaçu (4 anos) e Francisco Beltrão (5 anos); e) quanto aos estágios: Francisco Beltrão (300 horas), Cascavel e Foz do Iguaçu (400 horas).

Com base nas informações contidas na Ata n. 012/2007 de 26 de julho de 2007 CPED, campus Francisco Beltrão, é possível observar que a proposta referente à reformulação do PPP do curso de Pedagogia, campus Francisco Beltrão, foi submetida à apreciação da PRG, em 15 de maio de 2007. Esta encaminhou parecer solicitando algumas alterações no final de julho de 2007. As solicitações indicavam a readequação dos pré-requisitos, nomenclatura de algumas disciplinas, carga horária para o trabalho de conclusão do curso, estágio supervisionado nos terceiros e quartos anos e readequação do tempo de integralização de 5 para 4 anos, conforme campi de Cascavel e Foz do Iguaçu. Consta também na ata que o novo PPP, de acordo com a Pró-Reitoria, deveria entrar em tramitação até a data de 10 de agosto do ano de 2007.

Os encontros e as discussões entre os representantes dos três cursos, cuja discussão pareceu significativa no sentido de dar uma possível unidade ao curso de Pedagogia da instituição, foram perdendo espaço em virtude da necessidade decorrente da estipulação do prazo em relação à tramitação do novo projeto nas instâncias internas da universidade. A partir disso cada colegiado procurou readequar seu projeto considerando as concepções do grupo de professores que se fazia presente naquele momento histórico.

Ao retomar o contexto sócio-histórico desta universidade e dos cursos de Pedagogia, foi possível evidenciar que tanto os PPPs como as DCNs caracterizam-se pelo enfoque amplo e aberto, o que possibilita considerar as especificidades locais e a trajetória de cada curso em particular. No entanto, as regulamentações internas da universidade caracterizam-se pela padronização de critérios, resultando uma orientação única para todos os cursos de graduação. Isso implica o ajuste do campo curricular e, podemos dizer, pedagógico ao campo institucional. Tal ajuste nem sempre revela as facetas ideológicas e as relações de poder que se estabelecem. Como bem expressa Gimeno Sacristán (2000, p. 168),

o professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado. Certamente muitos professores os conhecem e procuram forçá-los à medida que impedem da realização de outro modelo de educação mais aceitável. Mas muitos outros convivem bem com eles por que o inteorizaram.

Muitas vezes, a racionalidade técnica implícita nas normativas legais conduz o campo pedagógico a tornar-se refém de uma normativa administrativa. No entanto, vale lembrar que, ao mesmo tempo em que há necessidade de construir um conjunto de regras com critérios claros para ações as mesmas regras, quando não consideram as especificidades de cada grupo, local e objeto de cada curso, no movimento da realidade estas tendem a se esvaziarem em seus fins e propósitos. Ou seja, as regras “envelhecem” em uma realidade que está sempre em movimento.

Neste momento, os cursos de Pedagogia contam com seus PPPs estruturados em consonância com as DCNs, e é desse modo que a investigação sobre a constituição de tais projetos, pós-DCNCP, tornam-se necessárias por estarmos em outro momento histórico, não de discussões e polemizações conceituais, mas de avaliação e investigação sobre como as manifestações políticas e conceituais foram corporificadas no campo curricular. Assim, passamos no capítulo seguinte a analisar as especificidades de cada PPP dos três cursos de Pedagogia da Unioeste.

6 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE E A ADEQUAÇÃO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A ESPECIFICIDADE DE CADA PPP

Nunca se enfrenta um fato puro, ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.
(VAZQUEZ, 1977, p. 9)

A homologação das DCNCP, em 2006, apresentou o desafio às instituições formadoras de adequarem seus cursos às normas vigentes. No capítulo anterior, ao focalizar as análises nas condições políticas, administrativas e institucionais que tensionaram o processo de construção do campo curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste, foi possível inferir que as indicações contidas nas DCNCP caracterizam-se por critérios abertos, cuja abrangência possibilita manter as especificidades locais, produto da trajetória de cada curso. Entretanto, no campo institucional impõe-se a estandardização, ou seja, um conjunto de regras gerais às quais todos os cursos deverão se adequar. Implica dizer que a opção curricular requerida por um grupo de professores vai se modelando aos parâmetros internos do espaço e do tempo na qual se insere, assim “a ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Ao analisar o currículo modelado pelos professores em suas atividades pedagógicas, Gimeno Sacristán (2000) constata que a atividade dos professores, por ser uma ação realizada no interior de uma instituição, já se configura inevitavelmente como uma prática condicionada.

[...] as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que aceita sem discutir (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

Os estudos deste autor fornecem indicativos para entender que as opções cingidas na elaboração de um PPP estão marcadas por condicionantes que, muitas vezes, limitam o processo de decisão coletiva. Este é um fato importante para se analisar e explicar como se

configurou, nos três cursos de Pedagogia da Unioeste, a relação entre os aspectos teórico-científicos e os prático-organizacionais a partir da promulgação das DCNCP.

Para viabilizar a pesquisa em relação aos aspectos mencionados acima, tomamos como objeto de análise o PPP de cada curso de Pedagogia da Unioeste,⁵⁰ por considerá-lo como um conjunto de atividades permeado por concepções, finalidades e objetivos a serem alcançados na práxis. Segundo Vázquez (2007, p. 220), a atividade “[...] se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real”. Para o autor, é necessário formular um resultado ideal, ou um fim a cumprir, como ponto de partida e uma intenção de adequação.

A formulação de um PPP representa uma atividade cujo propósito é ser a diretriz inicial de um projeto de formação. Ao observar a composição dos PPPs em âmbito local, encontramos afinada sintonia com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos por Veiga (2007) em relação ao processo de construção e avaliação do projeto pedagógico direcionado às escolas de Educação Básica. Nesta formulação a autora destaca três atos distintos, porém interdependentes: a) o ato situacional que consiste na descrição da realidade sociopolítica, econômica e ocupacional na qual se insere o desenvolvimento das atividades institucionais; b) o ato conceitual cujas referências voltam-se às concepções de homem, sociedade, conhecimento, educação e outras com a finalidade de pensar o que se almeja do ponto de vista político e pedagógico; c) o ato operacional que mostra a descrição de como serão efetivadas o conjunto de ações propostas.

Os atos situacional, conceitual e operacional representam os pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos, os quais servem como guia para a elaboração da estrutura curricular.

No campo institucional a redação final de cada PPP configurou-se com base nos dispositivos da Resolução n. 295/2006 CEPE, Unioeste, que aprova o Regulamento de Reformulação de Projetos Políticos-Pedagógicos. O anexo II, que acompanha essa resolução, é um formulário em que constam os elementos constitutivos a serem observados na elaboração dos PPPs de cada curso e se aproximam do referencial proposto por Veiga (2007).

De certo modo, as discussões sobre a reformulação dos PPPs consideram os elementos integrantes desse formulário como ponto de partida, direcionando o movimento da discussão nos colegiados, pois a sistematização do conteúdo de cada item necessita ser debatida e

⁵⁰ Conforme abordagem do capítulo 1 relativo aos procedimentos metodológicos.

avaliada exigindo uma tomada de decisão coletiva. A formulação do PPP denota o processo de decisão curricular resultante de um amplo debate ocorrido entre e nos três colegiados de cursos, e o que foi possível formular dadas as condições objetivas daquele momento histórico. Assim, a formulação de um PPP representa um resultado ideal de um projeto de formação cujo produto efetivo real não se configura com a finalização do documento, reside na tentativa de articular uma concepção de formação a uma matriz curricular que se materializa em uma realidade que está sempre em transformação.

Concebemos a realidade da Unioeste como o particular representado nesse capítulo pela especificidade de cada PPP. Para apreender esse particular, foi necessário situar a totalidade que o produziu. Afirma Ribeiro (2001, p. 20) que

[...] o significado da forma particular só pode ser compreendido na relação do sentido com a totalidade, em verdade, isto se impõe porque o particular tem origem e desenvolvimento na complexa trama de relações que estabelece com as múltiplas formas concretas que constituem a totalidade.

Para analisar as especificidades do PPP de cada curso nos reportaremos a questões já tratadas em capítulos anteriores, percorrendo do todo para as partes e das partes para o todo circunscrevendo o objeto a múltiplas determinações. Significa dizer, conforme Kosik (1986), que o conceito da coisa (a essência do fenômeno) é a compreensão da coisa, e “[...] compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”. (KOSIK, 1986, p. 14).

Baseando-nos nessa linha de raciocínio, procuramos primeiramente situar o fenômeno a partir do contexto de sua produção. E nisso foi possível depreender que a (re) estruturação do curso de Pedagogia situa-se no âmbito das reformas educacionais sofrendo influências políticas, econômicas, culturais e ideológicas. À medida que nossas análises avançaram, observamos que os rumos conferidos ao curso de Pedagogia estão dialeticamente relacionados com os rumos do espaço acadêmico da Pedagogia. Partindo das propostas requeridas para os cursos de formação dos professores da Educação Básica, em especial as que resultaram na elaboração das DCNCP, emergiu a necessidade de adentrarmos o universo epistemológico da Pedagogia delimitando, para essa pesquisa, as concepções que marcam a estruturação do curso de Pedagogia no Brasil.

Desse modo, realizar um estudo sobre a Pedagogia nos cursos de Pedagogia após as DCNCP é efetivamente desvelar os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais que

estão se formulando nos PPPs dos cursos. No entanto, no decorrer da construção do referencial teórico, pairou uma inquietação sobre qual a possibilidade de desvelar uma concepção, no caso a de Pedagogia e seus desdobramentos, apenas analisando o que está registrado nas fontes documentais. Como demonstrar que uma determinada concepção de Pedagogia se materializa na estrutura curricular? Que elementos deveriam ser evidenciados a fim de explicitar essa relação?

A inquietação foi aos poucos se dissipando na medida em que a pesquisa adentrou mais efetivamente a coleta e sistematização dos dados relativos à matriz curricular da realidade institucional.

Neste capítulo, tratamos de abordar os elementos constitutivos dos PPP dos cursos de Pedagogia dos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Interessam-nos as questões relativas à organização didático-pedagógica, por abrangerem a justificativa de alteração do curso, as concepções, as finalidades, os objetivos, o perfil profissional e também a estrutura curricular, a carga horária e ementário das disciplinas. Enfim todas as categorias que explicitam os fundamentos teórico-metodológicos de um grupo de professores em relação a um projeto de formação, neste caso, o curso de Pedagogia.

Na elaboração do roteiro de análise dos PPPs, tomamos como referência as pesquisas de Scheibe (2010) em relação à avaliação da implantação das novas diretrizes. A autora analisa o curso de Pedagogia a partir da regulamentação à implementação das diretrizes⁵¹ considerando dois campos: o oficial, representado pelas DCNCP (Resolução CNE 1/2006) e o institucional, representado pelas propostas das matrizes curriculares de 30 instituições brasileiras de ensino superior. Estas IES foram selecionadas a partir do desempenho do referido curso no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no ano de 2005.

Scheibe (2010) conclui que no campo oficial “não encontramos afinada sintonia com a concepção que regeu a reforma dos anos 1990 de uma forma mais geral”. (SCHEIBE, 2010, p. 564). Há outros apontamentos, outras influências marcadas pelo contexto de disputa no processo de elaboração das DCNCP. A autora destaca que a influência maior vincula-se “[...] ao movimento dos educadores que pleitearam um curso nos moldes da sua configuração [...] voltada à formação de um pedagogo com base na docência da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental”. (Idem, *ibidem*, p. 565).

⁵¹ Tal avaliação integra a pesquisa coordenada pela autora em 2009, intitulada “Avaliação da implantação das novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia”, como parte do projeto financiado pela UNESCO, denominado “Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras”. (SCHEIBE, 2010).

Os resultados das pesquisas de Scheibe (2010) abrem espaço para a continuidade de pesquisas em relação à implantação das DCNCP incorporando a estes o aprofundamento dos aspectos teórico-científicos da Pedagogia anunciados nos PPPs e que perpassam a matriz curricular de cada curso da Unioeste pós-DCNCP.

Para tanto empregamos as dimensões formuladas por Scheibe (2010) bem como a terminologia utilizada nos PPPs em âmbito institucional. O primeiro representa as dimensões relativas às determinações das DCNCP, e o segundo às dimensões requeridas nas normas institucionais cuja elaboração se dá a partir da concepção do coletivo dos professores em dado momento histórico.

Os dados coletados foram analisados considerando a triangulação entre estes âmbitos: o âmbito da regulamentação, o âmbito da implementação e o âmbito da projeção.

6.1 Da Regulamentação à Implementação das DCNCP: as Concepções de Docência e Pedagogia e os Desdobramentos para a Formação do Professor

A elaboração da matriz curricular do curso de Pedagogia em âmbito local passa pelo entendimento da amplitude das discussões que antecederam a formulação das DCNCP. Na transição do curso de Pedagogia que formava o especialista para o curso que forma o professor encontram-se dimensões sobre docência, trabalho pedagógico, pedagogia e gestão. Concepções que sedimentam os modelos teóricos de formação e estão expressos nos pareceres, diretrizes e resoluções repercutindo na elaboração dos PPPs no âmbito institucional. A complexidade sócio-histórica dessas concepções envolve o conteúdo mais substancial da Pedagogia traduzido na estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Embora já tenhamos explanado alguns pontos no capítulo 4, cabe aqui retomar elementos conceituais, que foram alvo de polemizações e perpassam a organização do curso de Pedagogia também em âmbito local.

As análises de Saviani (2008a) apontam que as discussões geradas no movimento dos educadores, a partir da década de 1980, produziram duas ideias-força que marcam a formação do educador. A primeira postula que “a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar”. (SAVIANI, 2008a, p. 58). E a segunda ideia refere-se às discussões sobre a base comum nacional contrapondo-se

à ideia de parte comum do currículo e ao currículo mínimo. “Seria, antes, um princípio que deveria inspirar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. (Idem, ibidem, p. 59). O autor destaca que o seu conteúdo não poderia ser fixado por nenhum intelectual, instituição do governo ou uma decisão proveniente de fóruns de educadores, mas deveria emanar das análises, debates e experiências consensuadas a partir de um processo de médio prazo, sobre os elementos fundamentais “[...] que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira”. (Ibidem, p. 39).

Na abordagem realizada no capítulo 2, evidenciamos que o debate em torno dessas duas ideias-força acentuam-se com a promulgação da LDB n. 9394/96 pelo conteúdo expresso nos artigos 62, 63, 64 e os desdobramentos das legislações subsequentes que regulamentam a matéria. Tais artigos versam sobre a criação dos institutos superiores de educação, cuja responsabilidade será responder junto com às universidades pela formação dos professores da Educação Básica, a criação do curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, e por fim, a instituição de duas formas para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, desde que garantida na formação à base comum nacional.

Em relação aos aspectos organizacionais, evidenciamos algumas prerrogativas legais que contribuíram para intensificar as controvérsias em relação aos rumos do curso de Pedagogia. A lei n. 9394/96 (LDB), ao acenar para a exigência de formação superior aos professores da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, estipulando a década da Educação a partir de um ano após publicação da mesma, produziu como corolário a ideia de extinção, no médio e longo prazo, dos cursos responsáveis por essa formação em nível médio. A extinção não deixaria incólume o próprio curso de Pedagogia que, desde a sua criação, ofertava a formação para o professor das matérias pedagógicas do 2º Grau (Ensino Médio).

A criação do curso Normal Superior, incumbido de formar o professor para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, também afetava diretamente o curso de Pedagogia, pois muitas instituições de ensino superior já haviam incorporado ao curso de Pedagogia as habilitações de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro impasse decorre do conteúdo do Art. 64 da LDB, pois, ao abrir a possibilidade de formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, tanto para os formados em Pedagogia como para todo o licenciado com pós-graduação, retomam-se as indagações em relação à identidade do curso. O que seria, então, atribuído ao curso de Pedagogia? Como interpretá-lo e como formular uma diretriz curricular nacional diante do conteúdo da LDB?

Conforme abordado nos capítulos 2 e 4 desta pesquisa, tais questões foram alvo de inquietações e mobilizações das entidades de educadores e estudantes ligados ao tema. Ao discorrer sobre o problema do conhecimento educacional e como este vai se incorporando como conhecimento legítimo, Apple (2006) nos fornece indícios para avaliarmos o conteúdo ideológico que perpassa determinadas propostas.

Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por trás deles possam ser examinados com cuidado”. (APPLE, 2006, p. 83).

Utilizando-se das observações de Kallos, Apple (2006) indica que em qualquer sistema educacional há funções manifestas e latentes. “Estas precisam ser caracterizadas não só em termos educacionais (ou de aprendizagem), mas, mais importante, em termos político-econômicos”. (APPLE, 2006, p. 84). Foi nessa direção que a crítica não se conteve na dimensão da organização ou do conteúdo próprio do curso de Pedagogia. Isso porque, na medida em que ia se demonstrando o alinhamento da política educacional aos interesses hegemônicos do capital, foi possível destacar que, de forma subjacente ao conteúdo dos artigos da LDB, pautavam-se princípios da ideologia neoliberal intensificados na política brasileira a partir da década de 1990.

Desse modo, a reestruturação da política de formação dos profissionais da educação não ficaria ausente das implicações decorrentes da minimização do Estado. Silva (2001) afirma que a LDB n. 9394/96, ao priorizar a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental como tarefa exclusiva do curso normal superior, expressava a ideia de redução de custos e de privatização, pois

as faculdades de educação, já em sua maioria sob domínio da iniciativa privada, se transformariam, além de outros que fossem criados, em institutos superiores de educação e, ao cuidarem com exclusividade dessa formação, aliviariam a pressão que, de outro modo, recairia sobre as universidades públicas. Além, é claro, de se

poder produzir profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico [...]. (SILVA, 2001, p. 3).

Tais medidas foram amplamente rebatidas pelo movimento dos educadores, organizados em associações, por representarem a totalidade de um projeto de formação destituído da pesquisa e da produção do conhecimento outorgadas a universidade. De certo modo, o embate relativo a essas questões impulsionou a formulação de propostas para o curso de Pedagogia, concentrando-se muitas delas na identidade profissional do curso.

A esse respeito Saviani (2008a) considera que a falta de clareza sobre o conteúdo da noção de base comum nacional, explicitado no texto da LDB n. 9394, Art. 64, contribuiu para direcionar o debate para outras questões. Assim, “[...] a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia cuja base cabe estruturar o curso correspondente”. (SAVIANI, 2008a, p.59). De certo modo, isso secundarizou as discussões sobre o aspecto epistemológico da Pedagogia.

No entanto, essa reflexão não esteve ausente dos estudos de Pimenta, Libâneo e Franco.⁵² Ao discorrem sobre a Pedagogia e sobre a identidade sócio-histórica do curso no Brasil, tais autores defendem um curso de formação específica na área. Ao se posicionarem favoráveis a tal formato, Libâneo e Pimenta (1999) sustentam-se na rica tradição epistemológica da Pedagogia propondo que este curso concentre-se na realização de investigação em estudos pedagógicos a partir da Pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional.

Como campo teórico, destina-se a formação de profissionais que desejem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia, propriamente dita. Como campo de atuação profissional, destina-se a preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extraescolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 255).

No cerne desse posicionamento encontra-se a sustentação de um modelo de formação que prevê cursos formadores de professores x curso formadores de especialistas/pesquisadores. Ao restringir o espaço acadêmico da Pedagogia a um curso

⁵² Citamos estes autores pelo motivo de acentuarem o antagonismo entre as proposições relativas à reestruturação dos cursos de Pedagogia. Pimenta (1996); Pimenta, Libâneo (1998); Libâneo, Pimenta (1999); Pimenta (2002), Libâneo (2006) e Franco (2003).

específico não estaríamos, por outras vias, reduzindo os conhecimentos pedagógicos da formação de todos os professores? Seriam esses conhecimentos somente destinados aos estudantes provenientes do curso de Pedagogia ou de todos os profissionais da educação comprometidos com a formação humana?

Na defesa de uma proposta específica encontra-se a discordância da tese de que a docência constitui-se a base do curso de Pedagogia e da transformação deste em curso formador de professor para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os argumentos de Libâneo e Pimenta (1999) evidenciavam que as propostas da Anfope, naquele momento, traziam consequências tais como: reducionismo da formação de qualquer educador à formação docente; descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminação e descaracterização do processo de formação do especialista em Pedagogia denominado por esses autores como Pedagogia *stricto sensu*, identificação entre campo epistemológico e o campo profissional, a crise de um decorreria a crise do outro; segregação do processo de formação de professores da 1^a a 4^a série em relação às demais licenciaturas. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em estudos posteriores, Libâneo (2002; 2006) é incisivo ao afirmar que a opção em formar, no curso de Pedagogia, professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental reduziu os estudos específicos da Pedagogia, pois, para esse autor, a Pedagogia

[...] é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa. Como teoria e prática, a Pedagogia formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. (LIBÂNEO, 2006, p. 215).

Observada a abrangência dessa concepção, o pesquisador reafirma ser o pedagogo o profissional que cuida da formação humana e atua em várias instâncias da prática educativa de maneira intencional e sistemática. Ao existir na sociedade uma variedade de práticas educativas, haverá uma diversidade de pedagogias e uma diversidade de pedagogos, partindo do pressuposto de que são pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa. Em decorrência, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplos campos de atuação. Desse modo “[...] por razões lógico-conceituais o curso de Pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de Formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. (Idem, *ibidem*, p. 221).

Em relação à tese da docência, considera que a Pedagogia não é sinônimo de docência: “A docência é uma modalidade da atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base da docência é a formação pedagógica, não o inverso”. (Ibidem, p. 220). Por esse motivo a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência e, sim, o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade e em sua amplitude. Por considerar a abrangência da Pedagogia maior do que a da docência, é contundente ao afirmar que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente [...] Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”. (Ibidem, p. 220).

Tais argumentos são provocativos e nos movem em direção à crítica da centralidade da docência no processo formativo, uma vez que a docência, como conceito sócio-histórico, na prática social foi sendo assimilada como atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, restrita ao espaço de sala de aula. No entanto, é pertinente considerar que todo conceito insere-se no conjunto das forças político-sociais presentes em cada momento histórico. Isso sugere nos reportar ao sentido atribuído à docência e o que significa requerer a base docente para a formação do curso de Pedagogia.

Veiga (2006, p. 468) afirma que “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Ressalta que no sentido formal docência vincula-se ao trabalho dos professores. No entanto, enfatiza que “as funções formativas convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho”. (VEIGA, 2006, p. 468).

Daí depreendemos que, como trabalho, a docência não se reduz ao momento da prática que se encerra na compreensão e mobilização de um conjunto de conteúdos, métodos e técnicas, e nem só como atividade teórica, entendida conforme Vásquez (2007, p. 232) como “produção de fins como produção de conhecimentos”. O desenvolvimento do trabalho docente inclui estudar, pesquisar, organizar, planejar, refletir sobre as múltiplas determinações que envolvem o processo ensino-aprendizagem e a formação humana em instituições escolares e não escolares considerando a realidade histórica, e isso requer apropriação teórica.

Desse modo, como prática social o trabalho docente configura-se como práxis, em que a unidade teoria e prática, problema central da Pedagogia, desenvolve-se mediante a tríade ação/reflexão/ação envolvendo a compreensão do contexto no qual se insere.

Tal concepção é portadora de um duplo sentido, assim como foi definido no histórico Encontro de Belo Horizonte⁵³ e reafirmado no documento encaminhado ao Conselho de Educação pelas entidades civis de classe em 2004.⁵⁴ Um sentido amplo traduzido como trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas; e um sentido estrito constituído pela multideterminação dos procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar.

Implícito a este posicionamento encontra-se o desafio de requerer condições materiais para que docência, considerando a sua amplitude, possa se consolidar. É por essa razão que a docência passa pelo entendimento do contexto da organização do trabalho escolar, que por sua vez se insere no conjunto da sociedade capitalista. Nesta direção, Freitas (2002), ao analisar as políticas de formação de professores, destacou que desde a década de 1980 os educadores vêm construindo teórica e praticamente a base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão. Enfatizou que o movimento dos educadores avançou na concepção sobre a formação do educador, evidenciando o caráter sócio-histórico dessa formação.

Para tanto, faz-se necessária a formação de “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 2002, p. 140). Com base numa concepção emancipadora de educação e formação, a luta foi pela superação das dicotomias entre professores e especialistas, bacharelado e licenciatura e especialista e generalista. A autora sinalizou que, a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional da educação, “[...] que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. (Idem, *ibidem*, p. 140).

Também foram contundentes as afirmações de Scheibe e Aguiar (1999) na defesa de que a reestruturação do curso de Pedagogia não poderia ser entendida fora da estruturação dos cursos de formação de professores. Para isso, apontam para a necessidade de elaborar uma base comum nacional para as licenciaturas. Como também “a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229).

⁵³ Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, promovido pela SESu/MEC, em Belo Horizonte-MG, em novembro de 1983.

⁵⁴ Documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelas Entidades ANFOPE, CEDEs, FORUNDIR sobre o Projeto de Resolução (2004) que institui as DCNCP.

Tal posicionamento desloca a apropriação dos conhecimentos pedagógicos da competência dos pedagogos especialistas para todos os profissionais da educação, suscitando a unidade entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Pedagogia.

Na busca por elementos explicativos em relação ao processo de configuração do curso de Pedagogia, evidenciamos a correlação de forças antagônicas inseridas tanto no campo da identidade profissional como no campo dos modelos teóricos de formação. Isso possibilitou a vivência de um profícuo debate sobre a formação docente. Tomados por diferentes matrizes teóricas, os debates intensificados na década de 1990 expressam a totalidade da realidade e a preocupação central em promover a transformação e emancipação dos processos educativos repercutindo em âmbito local.

O movimento pela elaboração das DCNCP caracterizou-se como um amplo espaço de debate sobre os rumos do curso de Pedagogia. Em âmbito estadual, em 13 de abril de 2005 foi organizado na Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, o *Encontro das Instituições Formadoras dos Profissionais de Pedagogia do Estado do Paraná*. Tal encontro reuniu professores, coordenadores, alunos, sindicatos e outros profissionais da educação para analisar e definir um posicionamento acerca do projeto de resolução do CNE que instituiria as DCNCP. A iniciativa contou com representantes de várias instituições, públicas e privadas, que ofereciam cursos de Pedagogia na esfera estadual.

No documento síntese do encontro⁵⁵ encaminhado ao CNE, as entidades reunidas⁵⁶ rejeitam o projeto por considerar “o desrespeito ao processo histórico das discussões e

⁵⁵ Documento disponibilizado via e-mail pela coordenação do evento da época. Vale ressaltar que este encontro resultou a institucionalização do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia. Nos anos posteriores vários encontros foram realizados congregando discussões sobre os cursos de Pedagogia. O último encontro ocorreu na Unioeste, campus Cascavel, no ano de 2009.

⁵⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, representante da região Sul); Sindicato dos Trabalhadores em educação Pública do Paraná (APP); Conselho Estadual de Educação (CEE); Centro Universitário Positivo (UNICENP), Faculdade Dom Bosco, Ubatã; Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA); Faculdade Assis Gurgacz (FAG), Cascavel; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR); Instituto Catuaí de Ensino Superior (ICES, Cambé); Executiva Paranaense dos Estudantes de Pedagogia (EPEP); Representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED); Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC); Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Faculdade de Ciência e Letras de Campo Mourão (FECILCAM); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO, Guarapuava e Irati); Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL, Londrina); **Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Cascavel e Francisco Beltrão)**; Faculdade Municipal Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALE, Dois Vizinhos); Universidade Paranaense (UNIPAR, Umuarama e Guaíra).

proposições sobre a formação dos profissionais da educação, especialmente ao que se refere ao curso de Pedagogia realizadas pela sociedade civil organizada (ANFOPE, FORUNDIR, CEDES, ANPED”. (FÓRUM PARANAENSE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2005, p. 1).

No documento intitulado *Posicionamento Político Pedagógico do Paraná sobre o projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia*, reafirmam-se as teses de que a docência é base do curso de Pedagogia e “[...] porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado”. (Idem, *ibidem*, p. 5).

As teses relativas à formação dos profissionais da educação formuladas ao longo de 25 anos pelo movimento dos educadores foram, em grande parte, incorporadas às DCNCP e aos PPPs analisados, representando o que foi possível garantir dadas as condições objetivas. Assim, a elaboração das DCNCP também se configura como um documento no qual se expressa determinadas concepções teóricas sobre pedagogia, docência e gestão educacional.

Na Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, não há uma explicitação clara da concepção de Pedagogia. No entanto, o Parecer CNE/CP 5/2005, que acompanha a referida resolução, entende que “a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base”. (BRASIL, 2005, p. 5). Nessa perspectiva, a concepção de docência é compreendida como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p. 5).

Ao traçar o perfil do egresso do curso de Pedagogia, considera-se que “o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social”. (BRASIL, 2005, p. 8). Tal entendimento abrange as três dimensões atribuídas ao perfil profissional do curso de Pedagogia: a docência,

a gestão educacional e a pesquisa. Assim, a incumbência das DCNCP, conforme expresso no Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, é:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

Destaca no Art. 4º, parágrafo único, que as atividades docentes correspondem também à participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e englobam:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Ao direcionar a formação para a docência, pesquisa e gestão, as DCNCP acenam para a identidade do curso a formação do pesquisador, do gestor e do professor. Desses aspectos resulta a crítica às DCNCP por reduzir o curso a uma licenciatura, desconsiderando as indicações do movimento da sociedade civil organizada, que postulavam que o curso de Pedagogia é, simultaneamente, uma licenciatura e um bacharelado. Para Scheibe (2007, p. 59), “a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática”.

A redução do curso a uma licenciatura abre a possibilidade de inúmeras interpretações relativas à identidade profissional. Embora a concepção de docência refira-se à “ação educativa”, dando margem para entender que sua realização acontece em vários espaços onde ocorre a prática educativa, a mesma resolução delimita o campo da docência à escola ao dispor como prioridade a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Disso resultou o grande desafio para as instituições formadoras: adequar seus PPPs à abrangência do campo da Pedagogia, mesmo sem uma clara explicitação de sua concepção, e observar a amplitude da docência e os desdobramentos relativos às funções e atribuições requeridas pelas DCNCP. Em âmbito institucional, cada curso expressou de uma forma tais concepções.

6.1.1 As Concepções Traduzidas nos PPPs do Curso de Pedagogia da Unioeste

Ao analisar os PPPs da Unioeste foi possível identificar os pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos que constituem a base para a elaboração da matriz curricular. Interessa-nos destacar as concepções sobre pedagogia, docência, teoria e prática, gestão, trabalho pedagógico. Isso porque elas estão associadas ao perfil que se deseja para um curso de Pedagogia e por estarem vinculadas a um projeto de formação e sociedade.

No PPP de Cascavel a explicitação da concepção de Pedagogia e dos elementos centrais que a constituem – a relação teoria e prática – vinculam-se com a formação que se deseja. A abrangência da Pedagogia é considerada quando se explicita o perfil profissional que o curso se propõe a formar: “O profissional que desejamos formar [...] deve ser capaz de entender a produção e socialização de conhecimentos, de pensar a relação ensino e aprendizagem numa sociedade de classes, e de ampliar sua capacidade de reflexão, orientado pelas especificidades do ensino”. (UNIOESTE, 2007a, p. 5).

Espera-se que o pedagogo a ser formado estabeleça uma interlocução com o universo escolar e comunidade externa, e isso requer um entendimento da

[...] escola como instituição social vinculada às inúmeras áreas do conhecimento, tais como a economia, a política, a filosofia, a psicologia, entre outras, compreendendo as vinculações da totalidade, a especificidade, o limite do espaço escolar e as práticas que são inerentes a ele, criando condições para a apropriação da cultura historicamente acumulada. (UNIOESTE, 2007a p. 6).

O objetivo geral que permeia este PPP possui um caráter político de crítica e transformação da realidade. (UNIOESTE, 2007a, p. 5). Desse modo, consta a preocupação com uma formação voltada a contribuir para a melhoria das condições nas quais se desenvolve a educação brasileira. Assim, o propósito do curso é a oferta de “[...] uma formação teórica e prática que favoreça a reflexão e a ação contextualizada sobre os principais problemas educacionais e que possa efetuar escolhas de atuação em seu campo de trabalho”. (Idem, *ibidem*, p. 6).

Foi possível evidenciar que a concepção de Pedagogia como campo teórico-investigativo está representada pela necessidade de articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. “É a partir da apropriação do conhecimento, especialmente pelo ensino, e na

produção do conhecimento, especialmente na pesquisa – além das atividades de extensão – que o curso de Pedagogia se habilita e se qualifica”. (UNIOESTE, 2007a, p. 6).

Por sua vez, no curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, a concepção de Pedagogia no PPP está implícita na necessidade de articular teoria e prática no processo de formação. Entende-se que

teoria e prática não poderão ser consideradas como processos diferentes, mas como partes de uma proposta que necessita estar articulada, a partir do que constitui uma das especificidades da Pedagogia – a prática educativa, como um processo vinculado à docência, mas que pode estar, além das paredes da sala de aula, contemplando a educação dita não-escolar e a gestão no âmbito da educação. (UNIOESTE, 2007c, p. 3).

Nessa direção, concebe-se a formação do professor como ação social, cultural, historicamente situada e comprometida com a intervenção na realidade social, o que demanda conciliar a formação para os saberes pedagógicos com a formação política, esta “necessária para que o futuro educador seja capaz de compreender e intervir na realidade social que o cerca”. (Idem, ibidem, p. 3).

Desse entendimento deriva uma “concepção de formação ativa, socialmente situada, em contato com variantes culturais e sociais produzidas na dinâmica social”. (Ibidem, p. 3). Tal concepção deve sustentar-se na tríade ensino/pesquisa/extensão. Assim, “a pesquisa constituirá a referência para o constante repensar a formação e para redimensionar ações e reflexões [...] A extensão possibilitará o campo de ação/reflexão/ação, caracterizando-se como o “lugar” em que ensino e pesquisa se associam para a constituição do processo educativo”. (Ibidem, p. 3).

Ao contrário dos PPPs de Cascavel e Francisco Beltrão, nos quais a concepção de Pedagogia aparece implícita e associada a elementos do perfil profissional e da relação teoria e prática, no PPP de Foz do Iguaçu a concepção de Pedagogia é demarcada ao longo da exposição das finalidades, objetivos e concepções do curso. Recorre-se à concepção de Pedagogia para justificar o compromisso com um determinado projeto de formação.

Consta no PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu que sua finalidade é a formação plena e integral de profissionais da educação, cuja atuação se dará nos níveis de ensino fundamental e médio. Para tanto, “o estudo da pedagogia deverá ser o estudo das ciências dos meios para conduzir o ser humano a um conhecimento específico e, naturalmente, a ciência da organização para a viabilização de tal conhecimento”.

(UNIOESTE, 2007b, p. 4). A tarefa do curso de Pedagogia é “compreender a realidade para interagir com ela conforme “a história da humanidade” que “deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas”. (Idem, ibidem, p. 4).

Em busca de explicitar a concepção de Pedagogia que permeia o processo formativo, o documento ancora-se nos princípios pedagógicos de Makarenko (MAKARENKO apud UNIOESTE, 2007b, p. 4) que afirma: “A pedagogia, especialmente a teoria da educação, é sobretudo uma ciência com objetivos práticos”. Por isso, diz-se que “não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho de educação, quando não temos à nossa frente aos olhos um objetivo político determinado”. (UNIOESTE, 2007b, p. 4). Acrescenta ainda que “um trabalho educativo que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos seus aspectos, é um trabalho apolítico”. (Idem, ibidem, p. 4).

Tais afirmações conduzem a considerar “[...] o trabalho docente, especialmente a definição dos fundamentos teóricos e filosóficos como uma opção política, ao definirmos a emancipação humana como objetivo principal a ser perseguido”. (Idem, ibidem, p. 4).

Ao definir a emancipação humana como objetivo principal, os PPPs estabelecem a diferenciação entre um projeto de formação cujas bases assentam-se na formação de recursos humanos e a verdadeira formação humana. O primeiro busca conteúdos específicos e suas respectivas técnicas. Por estar aliado aos interesses do capital, requer resultados imediatos. O segundo associa-se a compromissos históricos e universais com a humanidade e dissocia-se do pragmatismo por não centralizar a formação em resultados imediatos. Desse modo, entende-se que a formação plena do ser humano é aquela que busca contemplar

[...] os conteúdos na essência da história da humanidade, compreendendo as convenções pré-estabelecidas, construídas historicamente na dialética das lutas de classes, associando-se aos fundamentos da própria metodologia a ser aplicada para atender as necessidades naturais, históricas, culturais e sociais. (UNIOESTE, 2007b, p. 6).

A partir dessa compreensão, no PPP explicita-se a concepção de Pedagogia: “[...] a academia seja o *locus* da construção e reconstrução da ciência e que a Pedagogia configure-se como a Ciência da Educação. Uma ciência com características próprias: humana, tem como objetos a dialética e as práticas sociais”. (Idem, ibidem, p. 7).

O que rege tal concepção é o princípio educativo da pesquisa que orienta as atividades do processo ensino-aprendizagem e a extensão universitária. “Esse princípio assume o

compromisso de aproximar a ciência da prática social efetiva problematizando as práticas escolares e, por meio da ação coletiva, intervir buscando transformação”. (Ibidem, p. 7).

Nos três PPPs é possível depreender a opção por um projeto de formação voltado à emancipação humana. Isso se traduz pela necessidade de articular os elementos pedagógicos e políticos da formação aos problemas educacionais evidenciados na práxis social.

É notória a preocupação em não restringir a formação ao espaço do ensino. Busca-se a sua ampliação associando-a aos fins da universidade cuja responsabilidade social permeia o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais posicionamentos podem ser interpretados como a não redução da Pedagogia a uma metodologia. Ao associar a Pedagogia à pesquisa, atribui-se a ela a competência de produzir e difundir os conhecimentos do fenômeno educativo que, em estreita relação com o ensino e a extensão, estabelecem a unidade entre teoria e prática.

Decorre dessas considerações a opção em legitimar a docência como base na formação. Isso pode ser demonstrado a partir do quadro abaixo relativo ao perfil profissional requisitado por cada curso em particular.

Quadro 2 – Perfil Profissional dos Cursos de Pedagogia da Unioeste

| CAMPUS CASCAVEL | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO |
|---|--|---|
| <p>Formação Geral:</p> <p>Pedagogo para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e socialização do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais.</p> <p>Formação Específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pedagogo docente para o ensino na Educação Infantil e anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. – Pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, que atue também na administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> – Profissional articulador do trabalho pedagógico, seja no ensino, na organização do sistema e políticas educacionais e das unidades escolares, na pesquisa e produção do conhecimento referente à educação, seja nos projetos educacionais formais e não formais, tendo a docência como referência de sua formação. – Pedagogo articulador do trabalho pedagógico para atuação na administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica das unidades escolares e educativas. – Pedagogo docente para Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. | <p>Formação Geral:</p> <p>Profissional formado/licenciado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.</p> <p>Formação Específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental. – Formação de professores para a atuação no âmbito da gestão escolar no que se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da docência. – Domínio dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento/do saber da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar. |

Fonte: PPPs cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, grifo nosso.

Com base na exposição do perfil desejado por cada curso reafirma-se a tese na qual considera-se a docência a base e identidade dos profissionais da educação. No entanto, aparecem pequenas divergências na terminologia empregada em relação ao perfil profissional. A proposta dos cursos de Cascavel e de Foz do Iguaçu é a formação do pedagogo docente e do pedagogo articulador do trabalho pedagógico, e a de Francisco Beltrão é a formação de professores para o âmbito da Educação Infantil, anos iniciais do ensino Fundamental e gestão escolar. O emprego de tais terminologias representa uma interpretação sobre a abrangência da docência na formação tanto para a atuação como professor nas diferentes etapas da Educação Básica como para a atuação como pedagogo articulador do trabalho pedagógico nas diversas áreas da educação.

A esse respeito consta no PPP de Cascavel que o curso visa

[...] formar profissionais com condições de atuar nas diferentes funções da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, tendo como premissa, em quaisquer das áreas do conhecimento do processo ensino-aprendizagem, o elo de articulação entre as diferentes atuações na prática escolar. (UNIOESTE, 2007a, p. 6).

Ressalta-se a docência como uma das principais atividades a serem desenvolvidas no interior da escola sendo necessário tanto o domínio das questões e condições sociais, históricas, culturais e existenciais mais amplas como o domínio dos conhecimentos específicos. (Idem, ibidem, p. 6). O pedagogo docente passa a ser entendido como o professor da Educação Infantil e dos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o pedagogo articulador passa a ser entendido como o profissional que atua na administração escolar, na orientação educacional, na supervisão escolar e na coordenação pedagógica.

No PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu encontramos a justificativa sobre a opção em definir o perfil profissional como *pedagogo articulador do trabalho pedagógico*. Provém dessa opção a contraposição à nomenclatura *gestão escolar*, conforme estabelecido pelas DCNCP, pois se entende que esta não é capaz de substituir a categoria trabalho pedagógico. Assim, considera-se que este trabalho “não é apenas a soma das antigas ‘habilitações’ do curso de Pedagogia agregadas numa delas que é a gestão escolar, mas sim uma categoria, que demonstra uma opção teórica e evidencia uma prática além de educativa, profissional, que é a função do pedagogo no sistema de ensino”. (UNIOESTE, 2007b, p. 9).

Sob essa ótica no PPP, destaca-se a contribuição histórica que o orientador, o supervisor, o coordenador, o administrador proporcionaram ao profissional pedagogo. Assim,

[...] a categoria trabalho pedagógico contempla funções exercidas por tais profissionais, mas, tem uma premissa fundamental: de que nenhuma das tarefas, seja ela burocrática ou administrativa, está desvinculada da atividade-fim da instituição escolar, que é a de promover a educação. (Idem, *ibidem*, p. 9).

Outro argumento que corrobora a opção em formar o profissional pedagogo, entendido como o articulador do trabalho pedagógico, decorre da particularidade do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. No ano de 2004 a Secretaria Estadual de Educação abriu vagas de concurso público para Pedagogo⁵⁷ e “[...] enquadra o pedagogo como professor, ou seja, com base na docência, e ainda descreve as atividades desse profissional de acordo com o que chamamos de trabalho pedagógico [...]”. (*Ibidem*, p. 9).

No PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu reafirma-se a tese defendida pela Anfope de que o Pedagogo tem como base de sua formação a docência. Entretanto, a atuação do pedagogo não se encerra na docência, uma vez que

[...] o trabalho pedagógico parte e tem fim na docência, pois essa, além de encontrar-se homogeneamente atrelada à atividade-fim da escola, extrapola-la. Não há como separar concepção e execução no processo educativo, assim, o profissional que articula o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o docente, não pode furtar-se de dominá-lo, pois a praxis educacional não permite ensaios experimentais, como se dá no campo de outras ciências. A pedagogia é uma ciência da prática social. (*Ibidem*, p. 10).

Tal afirmação nos conduz ao entendimento que tanto o trabalho pedagógico como o trabalho docente, preservadas suas especificidades, contituem-se como elementos indissociáveis na práxis educativa.

Outra especificidade do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu é a formação do pedagogo docente para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.⁵⁸ Esta é uma das particularidades do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, que ainda mantém a formação em nível médio para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵⁷ O cargo de professor pedagogo substitui os antigos cargos destinados ao administrador, supervisor, orientador e inspetor escolar. Um dos requisitos para ocupá-lo é a formação em curso de Pedagogia. (PARANÁ, 2004).

⁵⁸ As disciplinas pedagógicas do Ensino Médio são ofertadas nos cursos de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio nas escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. “O Curso de Formação de Docentes, antigamente chamado de magistério, está organizado de duas formas: Integrado ao Ensino Médio com duração de 04 anos é destinado à alunos egressos do Ensino Fundamental; Aproveitamento de Estudos com duração de 05 semestres é destinado a alunos que já concluíram o Ensino Médio”. (PARANÁ, 2013). Esses cursos são ofertados em 84 municípios do estado, conforme lista apresentada no site: www.diaadia.pr.gov.br.

A opção registrada no PPP de Francisco Beltrão é a formação de professores tanto para o âmbito do ensino como para o da gestão. Em relação ao processo educativo em cursos de formação de educadores, afirmam que este é constituído por múltiplas dimensões teórico-metodológicas (ontológicas, epistemológicas, antropológicas e axiológicas). Tais dimensões, construídas historicamente, inserem-se nas diferentes concepções de mundo e nas experiências educativas vivenciadas nas salas de aula no desenvolvimento desse processo. (UNIOESTE, 2007c).

Dada à amplitude desses pressupostos, o corpo docente do curso de Pedagogia opta como finalidade primeira a formação do professor, porque

[...] compreende a educação escolar como atividade que possui seu *locus* de existência básica, no processo de ensino e aprendizagem, assentado na docência. O conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo trabalho vivo do professor e pela relação ativa deste com seus alunos, constituem o aspecto central da organização do trabalho escolar. (UNIOESTE, 2007c, p. 3).

Há de se considerar que, nos três PPPs, a formação do pedagogo docente, do profissional da educação ou do professor sustenta-se em princípios que contituem a base comum nacional de todos os profissionais da educação tal qual concebida pela Anfope em sua trajetória de construção de conhecimento. Além de legitimar a tese da docência como base e identidade da formação, encontramos nos PPPs o princípio de que esse profissional deve ter uma sólida formação teórica.

Embasado nas orientações da Anfope, o curso de Pedagogia de Cascavel ressalta em seu PPP a necessidade de “ter uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos das diferentes ciências ensinadas pela escola [...]”. (UNIOESTE, 2007a, p. 6).

O curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu destaca a importância de “oportunizar uma sólida formação teórica, que não só está vinculada à prática social, mas oriunda dessa. (UNIOESTE, 2007b, p. 8). E o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão considera apropriado “garantir uma ampla e sólida formação desse profissional com a qual ele possa estabelecer uma fundamental intervenção social no campo educacional [...]”. (UNIOESTE, 2007c, p. 2).

Uma sólida formação teórica não se restringe ao domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação profissional, mas abrange conhecimentos sobre a totalidade do fenômeno educativo. Tal compreensão foi muito bem observada pelo colegiado do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu ao afirmarem a necessidade no processo de formação da

apropriação do “conhecimento da história, dos fundamentos, da nossa organização política, da forma de organização de Estado, das formas de governos e as leis que regem os destinos do povo brasileiro. (UNIOESTE, 2007b, p. 6).

Ao explicitar a concepção de Pedagogia, de formação, de docência, de teoria e prática do trabalho pedagógico, vai-se delineando as grandes áreas nas quais desdobram-se as disciplinas e os conteúdos constituintes da matriz curricular. Tanto o PPP de Cascavel como o de Foz do Iguaçu especificam as áreas definidoras das disciplinas e dos conteúdos.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia de Cascavel baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos contidos no PPP do curso e organiza-se a partir de três áreas. A **área de Fundamentos da Educação** voltada para os conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, históricos e econômicos indispensáveis “à compreensão da organização do trabalho pedagógico, do processo ensino-aprendizagem, do papel da escola e da educação na sociedade, sua importância, seus limites e possibilidades”. (UNIOESTE, 2007a, p. 7). A área de **Fundamentos Metodológicos da Educação**, que corresponde aos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento, da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo dessa área é instrumentalizar didático-pedagogicamente e, ao mesmo tempo, promover discussões relativas aos pressupostos epistemológicos dos diferentes eixos norteadores da Educação Infantil e das diferentes áreas do conhecimento nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. (Idem, ibidem, p. 7). A terceira área – denominada de **área de Gestão Escolar e das Políticas Educacionais** – inclui a discussão da organização escolar e das teorias que a embasam, das diferentes formas de organização do trabalho e da atuação dos profissionais da educação articulada à análise da construção histórica das políticas oficiais educacionais e seus reflexos na organização escolar e na prática dos profissionais da educação. (Ibidem, p. 7).

O curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu define as disciplinas e os respectivos conteúdos a partir da opção por uma educação plena, multidimensional, na perspectiva de uma formação omnilateral e politécnica. Seguindo as leis da dialética, entendem que a práxis leva-os a considerar a relação entre a prática e teoria, teoria e prática. Assim sendo, “os conteúdos acoplados às disciplinas deverão estar associados às condições históricas necessárias e comprometidas com construção de uma sociedade justa na qual se realizará a verdadeira emancipação humana”. (UNIOESTE, 2007b, p. 7).

Tendo em vista este propósito, estabelecem três eixos da ciência a serem contemplados na estrutura curricular do curso: 1) conhecimentos das ciências naturais e

exatas; 2) conhecimentos das ciências humanas e sociais; e 3) conhecimento das ciências políticas.

No PPP de Francisco Beltrão não se explicitam as áreas das quais se desdobram as disciplinas e seus respectivos conteúdos. Não obstante, caracterizam a forma de trabalhar as disciplinas, adotam o trabalho interdisciplinar que implica “a integração dos conhecimentos; ultrapassar uma concepção fragmentada em vista de uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências [...]”. (UNIOESTE, 2007c, p. 5).

Com base nas referenciais de Japiassu (1976), entendem a interdisciplinaridade como “um trabalho comum, tendo em vista a interação de disciplinas científicas, de seus conceitos básicos, dados, metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino”. (Idem, *ibidem*, p. 5). Apoiam-se também no princípio da multidisciplinaridade, “a qual trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina”. (*Ibidem*, 5).

A incursão nos aspectos teórico-científicos da Pedagogia e os seus desdobramentos em relação à concepção de docência, formação, trabalho pedagógico e gestão, conforme anunciados nos PPPs, fornecem os fundamentos para analisarmos a organização da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste pós-DCNCP.

6.2 Os Aspectos Prático-Organizacionais dos Cursos de Pedagogia da Unioeste

Para avaliar a implantação das novas DCN para os cursos de Pedagogia, Scheibe (2010) considerou algumas dimensões a partir da análise de 30 projetos de cursos de Pedagogia em âmbito nacional pós-DCNCP: turno de oferta; distribuição da carga horária na matriz curricular e dinâmica da organização curricular do curso; componentes curriculares indicativos dos conhecimentos nas matrizes curriculares e estágios supervisionados e suas ênfases.

Consideramos que estas dimensões compõem, de certo modo, aquilo que denominamos de aspectos prático-organizacionais. Isso contribui para avaliarmos o caso particular dos cursos de Pedagogia da Unioeste concernente à avaliação pós-DCNCP.

6.2.1 Turno de Oferta

No caso particular da instituição Unioeste, os cursos de Pedagogia de Cascavel e Francisco Beltrão são ofertados em dois turnos: matutino e noturno, e o curso de Foz do Iguaçu apenas no noturno.

Quadro 3 – Turno de Oferta e Número de Vagas dos Cursos de Pedagogia da Unioeste

| IDENTIFICAÇÃO | CAMPUS CASCATEL | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO |
|---------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|
| N. DE VAGAS | 40 matutino 40 noturno | 40 noturno | 45 matutino 45 noturno |

Fonte: PPPs cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

Em relação ao turno de oferta, as pesquisas de Gatti e Barreto (2009) apontam o predomínio em um único período de funcionamento da maioria dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Os dados da pesquisa revelam que uma parcela equivalente a 68,6% da oferta de matrículas está no período noturno.

Um ponto que emerge a partir desse dado é a ausência de uma proposta diferenciada para atender às especificidades dos estudantes do noturno. Em suas pesquisas Scheibe (2010) também identificou não haver distinção nas características e condições entre os cursos do diurno e noturno. Essa é uma questão intrigante colocada à formação de professores, principalmente para os cursos de Pedagogia, pois o turno de oferta da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre no período diurno.⁵⁹ Então, como possibilitar a participação efetiva dos estudantes, do período noturno, nas atividades desenvolvidas por essas etapas da Educação Básica?

Em âmbito local a solução encontrada foi admitir que a orientação e a participação nas atividades de Estágio Supervisionado fossem realizadas no turno oposto à matrícula do acadêmico. Encontramos essa informação no PPP do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão “As atividades de Estágio Supervisionado serão realizadas em contra turno ou aos sábados”. (UNIOESTE, 2007c, p. 10). Espera-se que ao realizar a matrícula inicial o discente seja informado sobre as atividades desenvolvidas ao longo do curso e o respectivo turno de funcionamento.

⁵⁹ Nessa análise específica não consideramos a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujo funcionamento acontece pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Se, por um lado, esta medida proporciona condições objetivas para que os estudantes atendam os requisitos demandados da formação, por outro, pode se caracterizar como uma aparente solução, ao não considerar que a jornada de trabalho dos estudantes pode influenciar no processo de formação inicial.

Diante de tal encaminhamento vale considerar os resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009)⁶⁰ em relação à carga horária da atividade remunerada dos estudantes das licenciaturas. Demonstram que 43,3% possuem uma jornada de trabalho semanal de 40 horas; 23,3% entre 20 a 40 horas semanais; 15,9% menos de 20 horas semanais; 4,4% trabalham eventualmente; 12,4% não exercem atividade remunerada; e 1,0% perfazem as respostas em branco e as inválidas.

No caso particular da Unioeste recorremos ao questionário socioeducacional relativo à matrícula inicial do curso de Pedagogia do ano de 2008.⁶¹ O quadro abaixo representa o percentual de estudantes com trabalho remunerado.

Quadro 4 – Percentual de Estudantes com Trabalho Remunerado na Matrícula Inicial

| CAMPUS CASCAVEL | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | |
|-----------------|---------|----------------------|---------|--------------------------|---------|
| Matutino | Noturno | Matutino | Noturno | Matutino | Noturno |
| 37,50% | 62,50% | – | 50% | 44,45% | 62,22% |

Fonte: UNIOESTE. Questionário sócio educacional dos acadêmicos matriculados no ano de 2008.

Essa é uma variável importante quando se consideram as práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que necessitam ser realizadas no período diurno. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 68). A questão do turno de oferta alinha-se à questão do *lôcus* de formação. Compartilhamos com movimento dos educadores brasileiros, engajados na rede de associações, com a defesa pelo espaço universitário como sendo o mais apropriado para a formação inicial.

Esses educadores consideram que é na universidade, lugar do trabalho não material, que o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social [...] Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

⁶⁰ Para essa pesquisa as autoras tomam como referência o questionário socioeconômico do ENADE de 2005 e o Censo de Educação Superior de 2005.

⁶¹ Tomamos como critério de escolha o questionário socioeducacional dos acadêmicos matriculados no ano de 2008 por ser neste ano a implementação dos PPPs conforme DCNCP.

No entanto, há de se ressaltar que a qualidade da formação transcende a discussão da defesa da universidade como espaço legítimo de formação. Situa-se na esfera da implementação de ações político-socioeducativas que contemplem acesso, permanência e condições básicas para o envolvimento dos estudantes com a vida universitária. Esse é um ponto ratificado no documento base CONAE 2014. “Garantir aos profissionais da educação a oferta de cursos de licenciatura: vagas, acesso e condições de permanência nas IES públicas”. (BRASIL, 2013, p. 79).

Desse modo, impõem-se o grande desafio para as instituições de formação, pois evoca dois movimentos articulados de maneira contraditória: a necessidade de uma sólida formação teórico-metodológica, resultado da participação efetiva nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a realidade dos estudantes, em sua maioria trabalhadores, que não encontram tempo para o envolvimento significativo em relação aos requisitos que demanda essa formação.

No âmbito da projeção, o desafio reside em trazer para os centros de discussões, sejam estes externos ou internos, a proposta de um projeto de formação que contemple as reais condições dos estudantes das licenciaturas alinhados aos objetivos e fins educacionais anunciados nas políticas de formação.

Toda atividade humana se guia conforme certos fins, como ressalta Vázquez (2007, p. 222): “O fim prefigura, idealmente, o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe”. Dessa maneira, a criação de tempo e espaço para participação efetiva dos estudantes na vida acadêmica concentra-se como atividade-meio para atingir o fim maior, que é a apropriação de uma sólida formação teórica mediada pela inserção em projetos de extensão e pesquisa, tal qual anunciado nas DCNCP e nos três PPPs do curso de Pedagogia da Unioeste. Isso sugere redimensionar a organização curricular e desponta como um dos indicativos para dar conta da demanda dos alunos trabalhadores.

6.2.2 Distribuição da Carga Horária e Integralização Curricular dos Cursos

No que diz respeito à implementação da carga horária, percebemos adequações conforme as regulamentações das DCNCP: carga horária mínima de 3.200 horas. Distribuídas

em 2.800 horas para disciplinas e seminários, 300 horas para os estágios supervisionados e 100 horas para atividades complementares.

Quadro 5 – Distribuição da Carga Horária e Integralização dos Cursos

| IDENTIFICAÇÃO | CAMPUS CASCAVEL | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO |
|----------------------|--|--|--|
| CARGA HORÁRIA | 3.260 horas | 3.362 horas | 3.332 horas |
| INTEGRALIZAÇÃO | Tempo mínimo: 4 anos Tempo máximo: 7 anos | Tempo mínimo: 4 anos Tempo máximo: 7 anos | Tempo mínimo: 4 anos Tempo máximo: 7 anos |

Fonte: PPPs cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

Conforme a organização interna da universidade, os cursos de graduação são ofertados em regime anual considerando, no mínimo, 34 semanas letivas, correspondendo a 200 dias de trabalho acadêmico efetivo, incluídos os sábados e excluído o tempo reservado para os exames finais, quando houver.

Observada essa regra geral, cada curso distribui a carga horária das disciplinas no horário semanal. A carga horária das disciplinas varia entre 68h/a, 102h/a e 136h/a. Isso equivale respectivamente a 2 aulas semanais, 3 aulas semanais e 4 aulas semanais que deverão ser distribuídas no tempo curricular.

A dinâmica de organização do tempo curricular dos cursos, até a implementação do PPP em 2008, baseava-se na disposição de 4 aulas diárias ou 20 horas semanais perfazendo um total de 680 horas anuais (excluída a carga horária dos estágios e das atividades complementares). Considerando que houve um aumento na carga horária em relação aos PPPs anteriores sem um aumento no prolongamento dos anos de oferta, a permanência dessa organização significava que a integralização das disciplinas seria efetivada com base em 2.720 horas. Ou seja, 80 horas a menos do que as DCNCP indicam. Para implementar a carga horária conforme as DCNCP, houve a necessidade de rever tal disposição considerando o sábado como dia letivo. A adequação da carga horária regulamentada pelas DCNCP só foi possível, conforme consta nos PPPs, porque os três cursos consideraram o desenvolvimento das atividades relativas ao Estágio Supervisionado em horário inverso ao turno de funcionamento do curso ou aos sábados.

6.2.3 Dinâmica da Organização Curricular do Curso

Em relação à estrutura curricular do curso, as DCNCP, em seu Art. 6º, orientam que os cursos deverão ser organizados a partir de três núcleos básicos de conhecimentos seguidos das respectivas atividades que deverão ser realizadas pelos estudantes. É o que se lê em seu Art. 6:

I – *Um núcleo de estudos básicos*, compreendendo desde os princípios, concepções das diferentes áreas da Pedagogia, como a gestão democrática, planejamento, execução e avaliação em relação à Educação Infantil, Ensino Fundamental, formação de professores e profissionais na área de serviço e apoio escolar, realização de diagnósticos sobre necessidades e aspirações de diferentes segmentos sociais, estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, e de organização do trabalho docente, decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinente aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física, estudos de problemáticas específicas como a relação educação e trabalho, cidadania, sustentabilidade, diversidade cultural e outras, como o estudo das questões relativas à ética, à estética e à ludicidade no contexto do exercício profissional, e estudos dos textos legais relativos a organização da educação nacional.

II – *Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* relativos às áreas de atuação profissionais priorizadas pelo projeto pedagógico de cada instituição e compreendem: investigações sobre processos educativos e gestoriais, avaliação, criação e uso de textos e materiais didáticos, estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

III – *Um núcleo de estudos integradores* a fim de proporcionar enriquecimento curricular mediante a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas e atividades de comunicação e expressão cultural.

Apesar de ser esse um indicativo das DCNCP, quando passamos a analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unioeste não encontramos tal organização. (Cf. APÊNDICE A). Esta ocorrência também foi constatada na pesquisa realizada por Scheibe (2010, p. 560), que assim escreve: “das 30 matrizes curriculares analisadas observou-se que

23 apresentam apenas uma listagem de componentes curriculares sem a preocupação em organizá-los por meio de núcleos, conforme orientam as diretrizes”.

No caso da Unioeste, é mister destacar que as normativas internas são extensivas a todos os cursos de graduação. A organização curricular dos cursos de Pedagogia atendeu às orientações contidas na Resolução n. 345/2005, CEPE, Art. 13.⁶² Nesta constava que os cursos de graduação deveriam organizar sua estrutura curricular considerando disciplinas e atividades acadêmicas com base em três dimensões:

- I – formação geral, considerando as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais;
 - II – formação diferenciada, que atenda às especificidades de cada curso;
 - III – formação independente, que atenda ao interesse individual do discente.
- § 1º A carga horária para a formação geral é de, no mínimo, cinquenta por cento da carga horária total do curso.
- § 2º A formação diferenciada direciona para as ênfases, linhas de formação específica ou habilitações, quando for o caso.

Desse modo, a adequação das matrizes curriculares requereu considerar os indicativos externos (contidos na especificidade das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação) e os indicativos internos, cuja proposta centra-se na padronização da organização curricular independente da natureza do curso.

Embora as DCNCP apontem para a organização em núcleos, os PPPs dos cursos de Pedagogia da Unioeste estão organizados na dinâmica de formação geral, formação diferenciada e formação independente.⁶³

A referência pela organização em núcleos não é explicitada nos PPPs. Ao analisar a dinâmica da organização curricular de cada curso, encontramos no PPP do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão uma observação que contribui para clarificar a linguagem utilizada nas DCNCP e a linguagem utilizada na organização institucional.

A formação geral e a formação diferenciada correspondem ao **Núcleo de Estudos Básicos**, a disciplina de Libras corresponde ao **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, e os Seminários Integradores organizados na carga horária das disciplinas (Práticas como Componente Curricular), correspondem ao **Núcleo de Estudos Integradores**. A organização por Núcleos está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (UNIOESTE, 2007c, p. 7).

⁶² Resolução em vigor na época sendo revogada pela Resolução n. 287/2008-CEPE.

⁶³ A exigência da formação independente foi extinta pela Resolução n. 219/2006-CEPE, Art. 4º, que diz: “Fica aprovada a exclusão da carga horária prevista para as disciplinas de formação independente na estrutura curricular dos cursos de graduação, a partir do ano letivo de 2007”. Por esse motivo nossas análises ficarão restritas à formação geral e formação diferenciada.

Nesse sentido, embora não apareça na organização curricular dos cursos a expressão *núcleos*, é possível afirmar que há o reconhecimento dessa organização por parte dos professores, bem como a tentativa em estabelecer aproximações entre a terminologia utilizada nas normativas internas com a terminologia das DCNCP. Mas, afinal, o que significa uma organização curricular em núcleos? Por que a opção das DCNCP por essa organização curricular?

Em busca de respostas, procuramos na legislação da formação de professores – especificamente nos Pareceres do CNE/CP n. 9 de 2001 e n. 5/2005, e nas Resoluções CNE/CP n. 2/2002 e n. 1/2006 – justificativas para a adoção dessa estrutura curricular.

No Parecer do CNE/CP n. 9 de 2001 e na Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, consta no Art. 11 que na organização da matriz curricular deverão ser contemplados eixos articuladores das diversas dimensões da formação, a saber:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica; V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Além da indicação de organização por eixos articuladores, as DCNs elegem a competência como princípio nuclear na orientação do curso. Postula-se uma concepção de formação profissional cujo propósito é inverter a lógica tradicional da organização curricular. Ou seja, “[...] em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso”. (BRASIL. PARECER n. 9, 2001, p. 51).⁶⁴

Uma questão a ser destacada diz respeito à contraposição das DCNCP à orientação contida nas DCNs para formação de professores, cuja opção de organização curricular ocorre em forma de eixos em torno dos quais se articulam dimensões com base no princípio de

⁶⁴ A exposição sobre a Pedagogia da competência, realizada no capítulo 2 dessa pesquisa, já enfatizou as implicações dessa concepção para a formação dos professores.

competência. Há de se observar que tal organização não se explicita nas DCNCP, cuja opção baseou-se em núcleos de conhecimentos.⁶⁵

No entanto, na análise dos documentos não há referência sócio-histórica que explique e justifique a opção contida nas DCNCP pela organização curricular a partir de núcleos básicos de conhecimentos. Disso resultou a necessidade de estabelecer uma definição relativa à organização curricular a partir de núcleos tomando como referência o significado dessa palavra.

Conforme o dicionário Aurélio, *núcleo* significa o ponto central, o centro, o ponto essencial. Assim, podemos caracterizá-lo como o componente central de algum objeto, fenômeno, organismo, matéria ou instituição. A organização do conhecimento a partir de núcleos sugere, então, a composição articulada dos elementos fundamentais da formação de professores. Logo, é possível depreender que na constituição de um núcleo sejam contemplados tanto conhecimentos gerais como específicos da área de formação. Por isso um núcleo básico, contemplando tanto conhecimentos gerais como específicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação, respeitando a opção e a trajetória de cada instituição, e um núcleo de estudos integradores com a possibilidade de integrar ou estabelecer pontos de contatos entre os elementos que compõe a estrutura curricular de cada curso.

Nesse sentido, Brzezinski (2008, p. 1145) afirma que

[...] as DCNP detalham a totalidade de conhecimentos e de práticas inerentes à formação do pedagogo, à medida que são explicitadas as possibilidades de elaboração do projeto político-pedagógico e de um currículo interdisciplinar do curso. Neste, devem ser respeitados três núcleos articuladores do conhecimento [...].

Assim sendo, reitera-se o indicativo do Parecer CNE/CP 5/2005 ao afirmar que a maneira como se apresentam os três núcleos de estudos deve permitir a formação de um profissional que “cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática”. (BRASIL, 2005, p. 14).

Um núcleo não se configura apenas pela reunião das partes, mas se produz na e pela articulação entre os elementos integrantes desse núcleo que são os conhecimentos e não as

⁶⁵ Não se configura neste momento o propósito em estabelecer as similaridades e as diferenças entre uma organização curricular a partir de eixos e outra em núcleos.

competências e as habilidades. Brzezinski (2008) prossegue afirmando que, em face da organização a partir de núcleos do conhecimento, as DCNCP “[...] instigam as instituições formadoras a usar da liberdade para oferecer a formação do docente dos AIEF, da EI, assim como do pedagogo-pesquisador e do pedagogo-gestor, profissionais que poderão atuar também fora do sistema educacional”. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1145).

Em âmbito local, conforme PPP de cada curso, prevaleceu uma organização curricular disciplinar com base na formação geral e na formação diferenciada. Entretanto, os PPPS apresentam divergências em relação às disciplinas que constituem a parte de formação geral e as disciplinas que constituem a formação diferenciada.

Nos PPPs dos cursos de Pedagogia de Cascavel e de Francisco Beltrão, as disciplinas vinculadas à formação geral correspondem às disciplinas de Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa, Fundamentos Didático-pedagógicos e Curriculares, Política Educacional e Fundamentos da Educação Especial. Já no PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu, a formação geral constitui-se pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa. (Cf. APÊNDICE A).

A formação diferenciada, nos PPPs de Cascavel e Francisco Beltrão, é composta pelas disciplinas relativas à área de atuação profissional. Ou seja, a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar. (Cf. APÊNDICE A). Porém, no PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu, além das disciplinas relativas à atuação profissional constam as disciplinas de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação Especial, Linguagem de Sinais e Educação da Pessoa Surda, Educação de Jovens e Adultos, Didática e Disciplina Optativa. (Cf. APÊNDICE A).

Nos PPPs dos cursos de Foz do Iguaçu e de Francisco Beltrão, o Estágio Supervisionado é uma disciplina e integra a formação diferenciada, enquanto que no PPP de Cascavel integra um item próprio. A disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as Atividades Complementares concentram-se em outro item nos três PPPs. Não há referência no PPP de Francisco Beltrão a essa disciplina. Este trabalho vai ser incorporado na disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de estágio supervisionado.

Seguindo as orientações contidas no Anexo IV da Resolução n. 295 de 2006 do CEPE, a carga horária das áreas e matérias⁶⁶ dos três cursos é composta pelos itens do quadro abaixo:

⁶⁶ Terminologia utilizada na Resolução n. 295 de 2006, CEPE/Unioeste.

Quadro 6 – Distribuição de Carga Horária por Área/Matéria nos PPPs dos Cursos de Pedagogia da Unioeste

| Área/Matéria | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1. De Formação Geral | 1.632 | 952 | 1.326 |
| 2. De Formação diferenciada | 1.020 | 2.142 | 1.846 |
| 3. Estágio Supervisionado* | 340 | – | – |
| 4. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** | 68 | 68 | – |
| 5. Atividades Complementares | 200 | 200 | 160 |
| TOTAL | 3.260 horas | 3.362 horas | 3.332 horas |

*O Estágio supervisionado integra a parte diferenciada nos PPPs de Foz do Iguaçu e de Francisco Beltrão.

** Não há referência do TCC como disciplina na estrutura curricular do Curso de Pedagogia Campus de Francisco Beltrão.

O quadro ilustra a diferença da carga horária entre as disciplinas de formação geral, formação diferenciada, estágio supervisionado e das atividades complementares. Adotar apenas esse dado com base na quantidade de carga horária pode resultar uma análise apressada no sentido de atribuímos ao curso de Pedagogia de Cascavel ênfase na formação geral pela quantidade de horas destinadas a essa parte, e ao de Foz do Iguaçu ênfase na formação diferenciada.

Destarte, é pertinente o alerta de Vázquez (2007, p. 30) que afirmar que “a essência não se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de um modo transparente – não faz senão ocultá-la”. Nesse mesmo sentido, Konder (1983, p. 47) diz que “a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata [...] e existe uma dimensão mediata [...]”.

A dimensão imediata é aquilo que se manifesta na aparência da realidade na qual se insere o objeto. No caso da implementação das DCNCP, as adequações relativas aos aspectos prático-organizacionais, especificamente a carga horária das disciplinas, representa o aparente, aquilo que está prescrito nos PPPs como produto final e acabado. Na medida em que o objeto passa a ser analisado, a dimensão mediata ganha espaço, pois os objetos problematizados possibilitam estabelecer inúmeras relações no tempo e no espaço com base na ação dos sujeitos.

E é a partir da ação dos sujeitos sociais, neste caso os professores que estiveram presentes na elaboração dos PPPs de cada curso, que observamos que a disposição da carga horária na estrutura curricular vinculou-se às normativas internas e passou pelo entendimento entre formação geral e formação diferenciada. Nos três PPPs a formação geral corresponde às

disciplinas de fundamentos da educação como também às disciplinas didático-curriculares. O PPP de Foz do Iguaçu apresenta a formação geral ligada aos Fundamentos da Educação e à disciplina de Metodologia Científica. Por essa razão a carga horária destinada a essas disciplinas está reduzida.

A explicitação do conjunto de conhecimentos abordados em cada curso, a partir da tessitura da estrutura curricular, permite avançar no sentido de desvelar a composição dos aspectos prático-organizacionais do curso de Pedagogia pós-DCNCP indicando os conhecimentos expressos nas matrizes curriculares e como tal disposição pode revelar uma concepção de formação para o licenciado em Pedagogia.

6.2.4 Componentes Curriculares Indicativos dos Conhecimentos Contemplados nas Matrizes Curriculares

As especificidades de cada PPP em relação aos conhecimentos contemplados nas matrizes curriculares configuram-se na distribuição da carga horária destinada aos conhecimentos filosóficos, políticos, históricos, sociológicos, psicológicos, didático-curriculares e conhecimentos específicos da área de atuação profissional. A fim de analisar essa questão, tomamos como referência a listagem das disciplinas sem o propósito de agrupá-las em formação geral ou formação diferenciada. Para tanto, utilizamos como categoria âmbitos de concentração a partir das terminologias (nome atribuído às disciplinas nos PPPs) e seus respectivos objetos de estudo cujo registro encontra-se nas ementas de todas as disciplinas.

O quadro abaixo representa as disciplinas concernentes aos Fundamentos da Educação, e aos Fundamentos didático-pedagógicos e curriculares com suas respectivas cargas horárias. Tais disciplinas fornecem o conhecimento de base para o exercício da docência.

Quadro 7 – Disciplinas de Fundamentos da Educação e Fundamentos Didático-Pedagógicos e Curriculares Presentes nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia da Unioeste

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Beltrão Francisco |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| História da Educação | 272 horas | 204 horas | 170 horas |
| Psicologia da Educação | 238 horas | 204 horas | 170 horas |
| Filosofia e Filosofia da Educação | 204 horas | 204 horas | 170 horas |
| Sociologia, Sociologia da Educação, Educação e Sociedade, Trabalho e Educação e Educação e Trabalho | 272 horas | 272 horas | 170 horas |
| Didática, Fundamentos didático-pedagógicos | 170 horas | 170 horas | 204 horas |
| Política Educacional e Políticas educacionais | 204 horas | 170 horas | 102 horas |
| Currículo Escolar | – | – | 102 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 1.360 horas | 1.224.horas | 1.088 horas |

Fonte: Dados sistematizados e organizados pela autora.

É interessante observar que há uma variação de carga horária entre as disciplinas nos três cursos. Principalmente nas disciplinas concernentes aos Fundamentos da Educação como História, Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação. Há também uma variação de carga horária entre as disciplinas de Fundamentos da Educação nos próprios cursos. Na matriz curricular de Cascavel, atribui-se à disciplina de História da Educação uma carga horária mais elevada. Em Foz do Iguaçu a carga horária mais elevada concentra-se na área de conhecimento de Sociologia da Educação. No PPP de Francisco Beltrão a carga horária das disciplinas de Fundamentos da Educação aparece com distribuição equivalente de horas. Uma particularidade desse último PPP é a reduzida carga horária na disciplina de Políticas Educacionais e a presença da disciplina de Currículo Escolar.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as DCNCP, em seu Art. 5º, prescreve uma lista de atribuições aos egressos do curso de Pedagogia. Das 16 atribuições, que a nosso ver também são extensivas a qualquer licenciado, destacam-se dois itens que são específicos para o curso de Pedagogia. O item II “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” e o item VI “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. (BRASIL, 2006, p. 3).

Tais itens sugerem a inserção de conhecimentos específicos ligados à atuação profissional no magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O quadro abaixo demonstra que tais indicativos fazem-se presentes nas matrizes curriculares em âmbito local.

Quadro 8 – Disciplinas de Conhecimento Específico Ligadas ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Ensino da História e Geografia | 102 horas | * | 136 horas |
| Ensino da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento | 204 horas | 136 horas | 136 horas |
| Ensino das Ciências Naturais | 68 horas | * | 102 horas |
| Ensino da Educação Matemática | 102 horas | * | 136 horas |
| Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil | – | – | 68 horas |
| Artes e suas manifestações | – | – | 68 horas |
| Educação, corpo e movimento | – | – | 68 horas |
| Literatura Infantil | 68 horas | – | 68 horas |
| Teoria e Prática do Ensino Fundamental | – | 374 horas | – |
| Fundamentos da Educação Infantil | 136 | 204 | 102 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 680 | 714 | 884 |

Fonte: Dados sistematizados e organizados pela autora.

*Os conteúdos dessas áreas integram a disciplina de Teoria e Prática do Ensino Fundamental.

Em relação à formação para o magistério na Educação Infantil, os três PPPs contemplam disciplinas que correspondem aos conhecimentos necessários à atuação nessa etapa de educação básica. As ementas das disciplinas abrangem temáticas voltadas à concepção de infância, história, concepção e políticas públicas da educação infantil, organização do trabalho pedagógico: o tempo e o espaço, a inter-relação entre o cuidar e o educar, a dimensão simbólica, a arte, o movimento na aprendizagem e formação do profissional da educação infantil.

No PPP de Foz do Iguaçu a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II prevê em sua ementa a inserção da literatura infantil, da arte, do jogo simbólico, do conhecimento lógico-matemático, das ciências naturais, do movimento e das noções de história, espaço e tempo. Tais conhecimentos são abordados nos cursos de Cascavel e Francisco Beltrão a partir das disciplinas de conhecimento específico.

O curso de Pedagogia de Cascavel trabalha os conhecimentos das áreas específicas a partir das disciplinas de Teoria e Prática do Ensino da História e Geografia, Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa, Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais, Teoria e Prática do Ensino da Educação-Matemática. Conforme consta nas ementas das disciplinas, os

conhecimentos são direcionados para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

No curso de Francisco Beltrão os conhecimentos das áreas específicas são trabalhados a partir das disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização; Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática; Educação, Corpo e Movimento; e Arte e suas Manifestações. Nessas disciplinas a ênfase é no ensino para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Não consta na ementa da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conhecimentos específicos da área de História e Geografia são organizados da seguinte maneira: disciplina de Sociedade, Espaço e Tempo direcionada à Educação Infantil, e as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia direcionados para os anos iniciais.

Assim, os conhecimentos das áreas específicas e os conteúdos da educação básica, estão presentes na organização curricular dos três cursos de Pedagogia atendendo as recomendações contidas nas DCNCP. Contudo algumas áreas não recebem o tratamento como disciplinas em todos os cursos, como são os casos de Arte e Educação Física.

Tanto o Parecer CNE/CP n. 5/2005 como as DCNs ressaltam a exigência de conhecimentos específicos para área de atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a organização fica a critério de cada instituição de ensino. Nos PPPs de Cascavel e Francisco Beltrão as disciplinas estão organizadas a partir dos objetos específicos de cada área do conhecimento. (Cf. APÊNDICE A). Isso possibilita ao professor que trabalha com a disciplina abordar um objeto específico do ensino e suas respectivas metodologias.

Já na estrutura curricular do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu, as áreas específicas estão concentradas na disciplina de Teoria e Prática do Ensino Fundamental II e III. Na ementa da disciplina consta “Fundamentos epistemológico-teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem dos diversos ramos da ciência: matemática, língua portuguesa, ciências naturais, arte, história, educação física e geografia”. (UNIOESTE, 2007b, p. 13). Conforme o PPP, esta disciplina será ministrada por duas docentes, sendo subdividida em I e II e as áreas serão trabalhadas conforme Currículo Básico do Ensino Fundamental. Também consta nesse documento que “a disciplina de Teoria e Prática do Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tratará os conteúdos de forma transdisciplinar com o objetivo de proporcionar

aos alunos uma educação compatível com a sociedade democrática, multicultural e pluriétnica”. (UNIOESTE, 2007b, p.13).

A partir da leitura das ementas das disciplinas foi possível visualizar como se inserem os conhecimentos relativos à atuação para o magistério na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia da Unioeste.

Outra frente de formação conferida ao licenciado em Pedagogia é a atuação na esfera da gestão educacional.

[...] Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2005, p. 8).

Tal compreensão afasta a possibilidade de uma formação restrita às áreas específicas da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção educacional.⁶⁷ No PPP de Cascavel os elementos centrais da gestão educacional são abordados a partir das disciplinas de Teoria das Organizações e Gestão Escolar, Estado e Organização Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico. Conforme a ementa das disciplinas, o enfoque reside na abordagem sobre as teorias que embasam as organizações e suas implicações para a organização administrativa e pedagógica da escola, a concepção de Estado em autores liberais e marxistas e sua relação com a organização da escola pública estatal, bem como as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a atuação do pedagogo na organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola.

Conforme PPP de Foz do Iguaçu, as temáticas centrais relativas à gestão educacional são trabalhadas a partir da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico I, II e III. O enfoque situa a relação entre escola e educação a partir da organização econômica e social, destacando a especificidade da gestão escolar frente à administração em geral e a administração capitalista e a potencialidade da democratização da gestão da escola. Abordam a organização do trabalho pedagógico, o processo coletivo de tomada de decisão na escola, abrangendo o Projeto Político-Pedagógico, as diferentes instâncias representativas e o vínculo social com a comunidade e as dimensões básicas do trabalho pedagógico como o planejamento, a avaliação e o currículo. Enfatiza a articulação do trabalho pedagógico da

⁶⁷ Vale ressaltar que o artigo 64 da LDB 9394/96 assegura ao licenciado em Pedagogia atuar nessas áreas.

escola, superando por incorporação as funções das especialidades do pedagogo viabilizando a concretização desse como totalidade.

No PPP do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão estes temas aparecem na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar (OTPGE) I e II. Visam abordar as concepções que fundamentam as teorias das organizações e de administração escolar, também a organização do trabalho administrativo-pedagógico, bem como realizar uma análise crítico-histórica da estrutura da sociedade brasileira e uma reflexão sobre suas implicações na organização da escola como organização burocratizada. Busca considerar as relações de poder no cotidiano da escola, a gestão escolar no contexto da sociedade brasileira, os diferentes papéis atribuídos ao pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar e os espaços de atuação do coordenador pedagógico-educacional na Educação Básica.

O quadro abaixo representa a diferença entre os três PPPs em relação à carga horária destinada à abordagem da organização do trabalho pedagógico e gestão educacional.

Quadro 9 – Disciplinas Ligadas ao Campo da Gestão Educacional

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Teoria das Organizações, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar | 272 horas | 306 horas | 238 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 272 horas | 306 horas | 238 horas |

Fonte: Dados sistematizados e organizados pela autora.

Na organização curricular a formação para o campo da gestão educacional não se enclausura nas disciplinas específicas apresentadas. Conforme consta nos PPPs, as abordagens aparecem articuladas com docência e com pesquisa. São tratadas nas disciplinas do Estágio Supervisionado e nas Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC).

Em relação ao aprofundamento de estudos em outras áreas ou modalidades da Educação Básica constam nas matrizes curriculares disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e educação de pessoas jovens e adultas. Como aprofundamento de estudos também consta o Trabalho de Conclusão de Curso, que se configura como uma disciplina no tempo curricular com carga horária específica e as atividades complementares.

Quadro 10 – Disciplinas e Atividades Ligadas ao Aprofundamento de Estudos

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva e Libras | 204 horas | 136 horas | 204 horas |
| Educação de jovens e adultos | – | 68 horas | – |
| Disciplina Optativa | – | 68 horas | – |
| Pesquisa em Educação | 136 horas | 68 horas | 68 horas |
| Trabalho de conclusão do Curso (TCC) | 68 horas | 68 horas | – |
| Atividades complementares | 200 horas | 200 horas | 160 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 608 horas | 608 horas | 432 horas |

Fonte: Dados sistematizados e organizados pela autora.

Conforme Parecer CNE/CP n. 5/2005, a inserção de áreas ou modalidades de aprofundamento de estudos dependem das necessidades e interesses locais e regionais e deverão ser abordadas a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. (BRASIL, 2005). A disciplina de Fundamentos da Educação Especial já constava nos PPPs anteriores dos três cursos. A de Linguagem de Sinais e Educação das Pessoas Surdas (Foz do Iguaçu) e Libras (Cascavel e Francisco Beltrão) atende à exigência, conforme PPPs, do Decreto n. 5626/2005 que *Institui a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores*.

Em relação aos estudos de aprofundamento, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 indica um repertório significativo de questões que devem estar presentes, a critério de cada instituição, na formação de todos os educadores.

[...] a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p. 10).

Essas questões são tratadas ora como disciplinas ora como desdobramentos em forma de conteúdo parciais de outras disciplinas. Por exemplo, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu trata das questões relativas à alfabetização de jovens e adultos: história, epistemologia e limites, bem como os movimentos sociais populares, o movimento operário, o movimento pela terra, educação popular e educação pública. As relações étnico-raciais estão inseridas na disciplina de História da Educação II.

O trabalho de curso e as atividades complementares são um dos indicativos das DCNCP. Em seu Art. 8º, inciso III, consta que no projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de

atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas.

Em relação às atividades complementares, os três cursos seguem a normativa interna da Unioeste regulamentada pela Resolução n. 025/2003, CEPE. A definição de atividades complementares está muito bem expressa no PPP de Francisco Beltrão: “Atividades Acadêmicas Complementares são aquelas realizadas de forma a complementar a formação profissional, humana e ética do acadêmico, atividades de pesquisa, extensão, ensino, monitoria, comunicação e expressão cultural”. (UNIOESTE, 2007c, p. 32). As atividades são ofertadas pelos três cursos por meio de semanas pedagógicas, jornadas, seminários, eventos, participação nos grupos de pesquisa, nos projetos de ensino, nas atividades de extensão e monitorias.

Nos PPPs de Cascavel e Foz do Iguaçu o TCC apresenta-se como uma disciplina, por conta da Resolução n. 034/00 – COU de 23/08/00 Unioeste.⁶⁸ Desse modo possui carga horária e espaço no tempo curricular. Um dos objetivos expressos no PPP de Cascavel é “integrar os estágios supervisionados sob a forma de Prática de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão”. (UNIOESTE, 2007a, p. 7). No PPP do curso esta disciplina está alocada no último ano, o que nos leva a questionar como ela se articula com os estágios supervisionados, visto que estes se inserem desde o segundo ano.

No curso de Foz do Iguaçu essa disciplina está articulada à pesquisa desenvolvida a partir do primeiro ano do curso. Conforme consta no PPP,

[...] quando os educandos encontram, na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, além de instrumentos científicos orientadores da pesquisa, a apresentação das áreas de concentração epistemológicas do curso de Pedagogia da UNIOESTE-

⁶⁸ Nas Resoluções internas da Unioeste a terminologia utilizada é Trabalho de Conclusão de Curso.

Foz, Fundamentos da Educação, Ação Docente e Trabalho Pedagógico. A partir daí, [...] inicia, com apoio de orientação docente, o processo de construção da Monografia em Pedagogia, [...] a pesquisa deve vincular-se a algum aspecto da realidade concreta vivenciada de ensino e nos Estágios Supervisionados. (UNIOESTE, 2007, p. 28).

Os dois cursos preveem a elaboração de uma monografia que deverá ser apresentada a uma banca examinadora em defesa pública conforme disposto na Resolução n. 304/2004, CEPE. O trabalho de curso no curso de Pedagogia de Francisco Beltrão está articulado à dinâmica dos Estágios Supervisionados. Não se configura nem como uma disciplina de trabalho de curso tampouco de final de curso. A cada período os estudantes constroem um trabalho compilando as atividades e as reflexões relativas ao Estágio Supervisionado. Nos 1º e 2º anos do curso a orientação é realizada pelo professor das disciplinas de Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado I e II, enquanto que nos 3º e 4º anos é realizada pelos professores orientadores de estágio. Este trabalho é apresentado no final do ano letivo no Seminário de Prática de Ensino que envolve todas as turmas.

O aprofundamento de estudos em determinadas áreas ou modalidades da educação básica e as atividades complementares, contribuem para a construção do Trabalho de Curso e se articulam com a pesquisa. A pesquisa em educação é abordada a partir de uma disciplina específica no tempo curricular, mas o tratamento dado à pesquisa acontece transversalmente, ou seja, vincula-se a outras disciplinas, como a elaboração das atividades práticas como componente curricular e na realização dos estágios supervisionados.

6.2.5 Estágios Supervisionados e suas Ênfases

O Parecer CNE n. 5/2005 vincula o estágio curricular às “[...] atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino [...]” (BRASIL, 2005, p. 15).

As DCNCP da Unioeste definem para o curso de licenciatura em Pedagogia a carga horária mínima de 3.200 horas atribuindo aos estágios supervisionados, conforme o Art. 7º, item II, “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

O quadro abaixo representa o número de horas e o respectivo ano de oferta destinado ao Estágio supervisionado em cada curso de Pedagogia da Unioeste.

Quadro 11 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Estágio Supervisionado – 1º ano | – | – | 136 horas |
| Estágio Supervisionado – 2º ano | 68 horas | 136 horas | 136 horas |
| Estágio Supervisionado – 3º ano | 136 horas | 170 horas | 226 horas |
| Estágio Supervisionado – 4º ano | 136 horas | 170 horas | 226 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 340 horas | 476 horas | 724 horas |

Fonte: Dados sistematizados e organizados pela autora.

Os dados registrados no quadro acima revelam uma elevada atribuição de carga horária a essa atividade, principalmente nos cursos de Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Essa é uma questão para ser analisada com base no quadro de distribuição de aulas de cada curso.

Quadro 12 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Cascavel

| Disciplinas | Carga horária | |
|--|-----------------|------------------|
| | Teórica | Prática |
| Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino I – 2º ANO | 68 horas | – |
| Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II – 3º ANO | – | 136 horas |
| Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III – 4º ANO | – | 136 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 68 horas | 272 horas |

Fonte: PPP curso de Pedagogia de Cascavel.

Quadro 13 – Carga Horária e Anos de oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Foz do Iguaçu

| Disciplinas | Carga horária | |
|--|------------------|------------------|
| | Teórica | Prática |
| Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado – 2º ANO | 68 horas | 68 horas |
| Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado – 3º ANO | 68 horas | 102 horas |
| Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado – 4º ANO | 34 horas | 136 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 170 horas | 306 horas |

Fonte: PPP curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu.

Quadro 14 – Carga Horária e Anos de Oferta do Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia Francisco Beltrão

| Disciplinas | Carga horária | |
|---|------------------|------------------|
| | Teórica | Prática |
| Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I – 1º ANO | 68 horas | 68 horas |
| Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II – 2º ANO | 68 horas | 68 horas |
| Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III – 3º ANO | 136 horas | 90 horas |
| Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV – 4º ANO | 136 horas | 90 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 408 horas | 316 horas |

Fonte: PPP curso de Pedagogia de Francisco Beltrão.

A subdivisão da disciplina entre aspectos teóricos e práticos se configura pelo fato de o Estágio Supervisionado institucionalmente ser uma disciplina vinculada aos elementos teórico-metodológicos da prática de ensino e pesquisa. Pressupõe dizer que a realização do estágio como atividade pedagógica, desenvolvida em uma instituição de ensino, é uma das dimensões requeridas no campo de formação.

Desse modo, a subdivisão teórica refere-se à carga horária destinada ao tempo efetivo de aulas, leituras, orientações, aprofundamentos de estudos específicos, elaboração de projetos de ensino, seminários de socialização, organização dos estágios. A carga horária denominada de prática, não alocada necessariamente no tempo curricular, corresponde às atividades desenvolvidas no campo de estágio: observações da dinâmica escolar, vivências, participação em reuniões pedagógicas, entrevistas, regência, reflexões sobre a prática, elaboração de relatórios e trabalho final.

A ampliação do campo profissional, regulamentada pelas DCNCP, de certo modo produziu a necessidade de as instituições formadoras readequarem o campo e carga horária dos estágios supervisionados. As DCNCP indicam, no Art. 8º, inciso II, que a integralização dos estudos será efetivada mediante

[...] práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (BRASIL, 2006, p. 4).

É no inciso IV do mesmo artigo que se designa a área onde deverão ser realizadas as práticas de docência e gestão educacional.

[...] O estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso proporcionando aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

A articulação entre práticas de docência e gestão educacional se manifesta como uma intencionalidade nos PPPs dos três cursos de Pedagogia da Unioeste. Os campos priorizados estão em sintonia com os conhecimentos disponibilizados em forma de disciplinas na

organização curricular de cada curso. A ênfase recai no exercício do magistério para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a atuação como pedagogo, entendido como articulador do trabalho pedagógico. Apenas o curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu contempla o estágio nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.

Uma questão que emerge, conforme ementa das disciplinas (cf. APÊNDICE B) é a organização dos estágios durante o curso. Nos cursos de Cascavel e Foz do Iguaçu o Estágio aparece a partir do 2º ano do curso; contemplam-se primeiramente as atividades decorrentes da organização do trabalho pedagógico vinculadas à função do pedagogo, e nos 3º e 4º anos esta atividade articula-se ao ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No curso de Pedagogia de Francisco Beltrão as atividades decorrentes do estágio estão inseridas desde o 1º ano e vinculam-se à pesquisa e ao trabalho de curso.⁶⁹ Conforme PPP do curso, a realização do estágio consiste “[...] na elaboração de projeto de ensino direcionado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observações, entrevistas e análise dos encaminhamentos relativos as questões da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar”.

A partir das ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado é possível evidenciar que o estágio se desenvolve nas instituições de ensino de Educação Básica. No entanto, a compreensão da prática de ensino não se reduz ao espaço das atividades concentradas no ensino da Educação Básica. Perpassam elementos da organização do trabalho pedagógico e administrativo e os condicionantes que envolvem esse trabalho. A docência é traduzida em sua acepção ampliada, isto é, legitimado nos encaminhamentos das atividades relativas ao estágio supervisionado onde se percebe a preocupação em articular o contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo com as atividades de ensino em sala de aula.

Um elemento que se contrapõe às regulamentações é a formação do pedagogo, entendido como o articulador do trabalho pedagógico. Há uma tendência em preservar e não descaracterizar o campo profissional do licenciado em Pedagogia. Mesmo o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão, quando opta pela formação de professores, agrega a esta o exercício das antigas funções dos especialistas no âmbito da gestão escolar.

⁶⁹ Por englobar pesquisa e trabalho de curso, esta disciplina no curso de Francisco Beltrão possui uma carga horária mais elevada. A outra questão corresponde à dinâmica institucional específica. Conforme Resolução n. 034/2000, Art. 13: “Para as disciplinas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Monografia, e/ou Trabalho/Projeto de Conclusão de Curso, são computados um total de 4 (quatro) horas-aula semanais mais 4 (quatro) horas-aulas semanais a título de apoio didático independente do número de aulas estabelecidas no currículo [...]”.

Das análises relativas às especificidades de cada PPP, desponta a abrangência das áreas de formação profissional. Todavia, estas requerem um conhecimento específico sem reduzir o conteúdo da Pedagogia. Nesse sentido, o próximo passo será estabelecer as mediações necessárias em relação à Pedagogia nos cursos de Pedagogia a partir das experiências organizadas nos cursos de Pedagogia da Unioeste.

O capítulo que se segue tem o propósito de estabelecer o movimento que desvela a relação entre aspectos teórico-científicos da Pedagogia e aspectos prático-organizacionais a partir do que foi explicitado nos PPPs do curso de Pedagogia da Unioeste.

7 DAS CONCEPÇÕES ANUNCIADAS ÀS CONCEPÇÕES CONSENTIDAS: A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE

A esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas.
(APPLE, 2006, p. 38)

Na abordagem relativa à implementação das DCNCP pelos cursos de Pedagogia da Unioeste evidenciamos as concepções construídas historicamente pelo movimento dos educadores e que foram incorporadas à Resolução e aos PPPs dos cursos analisados. A partir da descrição e análise dos elementos constitutivos dos PPPs procuramos demonstrar que os cursos de Pedagogia assumem a docência como a base do curso, a relação entre teoria e prática, a existência de uma sólida formação teórica e a gestão democrática. A articulação entre essas dimensões fornecem a base para a formação e engendram em si o campo teórico-investigativo atribuído à Pedagogia.⁷⁰

Desse modo, na exposição realizada no capítulo acima foi possível demarcar a concepção de Pedagogia anunciada no âmbito das regulamentações externas como no campo institucional por meio dos PPPs. Embora não se expresse de maneira enfática qual concepção de Pedagogia permeará a construção das matrizes curriculares, há apontamentos no Parecer do CNE/CP n. 5/2005 que acompanha a Resolução das DCNCP no qual o referido curso deverá contemplar “[...] o campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social”. (BRASIL, 2005, p. 8). De maneira mais clara consta no PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu o entendimento de que a Pedagogia se constitui como a ciência da educação. “Uma ciência com características próprias: humana, tem como objetos a dialética e as práticas sociais”. (UNIOESTE, 2007b, p. 7). E nos PPPs dos cursos de Cascavel e Francisco Beltrão a concepção de Pedagogia aparece implícita

⁷⁰ Neste trabalho utilizamos a terminologia **concepção de Pedagogia** para designar o **conceito de Pedagogia**, se a mesma é uma teoria, uma ciência ou uma filosofia. Ao referenciar **concepções pedagógicas** entendemos as escolas como tradicional, escola-nova, histórico-crítica, libertadora, pedagogia da competência, tecnicista, etc. Saviani (2008) aborda uma lista de verbetes, sem aprofundar essa questão, para demonstrar a variedade de concepções pedagógicas.

quando se aborda a relação entre teoria e prática que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

No entanto, procurar captar a realidade somente pelo que se anuncia enquanto posicionamento teórico, descrito nas regulamentações e no campo específico dos PPPs, não foi o suficiente para desvelar a Pedagogia sustentadora das propostas de formação. Disso emergiu a necessidade de analisar as dimensões constitutivas dos PPPs, tais como: o turno de oferta; a distribuição da carga horária na matriz curricular; a dinâmica da organização curricular do curso; os estágios supervisionados e suas ênfases; e os componentes curriculares indicativos dos conhecimentos nas matrizes curriculares.

Os resultados das análises relativos a esses aspectos reafirmaram o indicativo inscrito no parecer de um dos membros da banca de qualificação⁷¹ do projeto desta tese, o qual assinalou a necessidade de ir além da discussão que potencializa a divisão entre os que entendem que a Pedagogia deveria ser um curso de ciências da educação ou dos que defendem a ideia de formar o “pedagogo” escolar sem apelar para uma base docente.

Assim, o estudo que se impõe neste capítulo final reside em apontar quais os elementos da Pedagogia que estruturam os cursos regulamentados pela legislação, tendo em vista todas as suas características de flexibilidade. Uma Pedagogia que leva mais em conta os aspectos metodológicos das disciplinas ou uma Pedagogia que enfatiza os estudos dos Fundamentos da Educação? Quais os desdobramentos dessas questões para a formação dos professores em curso de Pedagogia?

A problemática central a ser abordada refere-se à explicitação do movimento que desvela as ideologias e contradições entre concepções anunciadas nos documentos oficiais e concepções consentidas no campo da organização curricular dos cursos de Pedagogia da Unioeste.

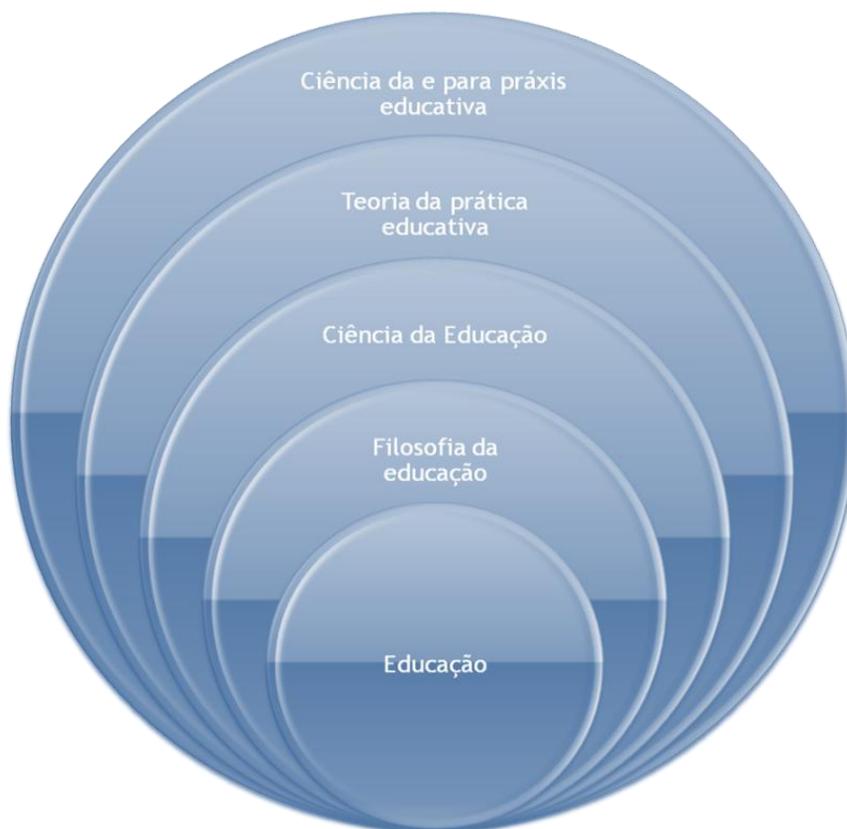
⁷¹ Parecer de qualificação do projeto de tese emitido pela professora Dra. Leda Scheibe.

7.1 A Identidade Sócio-histórica da Pedagogia e a Relação com a Identidade Sócio-histórica da Formação Profissional do Curso de Pedagogia

A apresentação dos aspectos teórico-científicos, representados pelas concepções anunciadas e dos aspectos prático-organizacionais, representados pelas dimensões constitutivas dos PPPS, contribuiu para identificar que a configuração dos cursos de Pedagogia da Unioeste expressa, em seu conjunto, dois movimentos articulados dialeticamente, em que estão implícitas as dimensões da Pedagogia nos cursos de Pedagogia.

O primeiro movimento relaciona-se com a identidade sócio-histórica da Pedagogia e concentra-se na transformação do seu conceito, conforme abordado no capítulo 3 dessa pesquisa e representado pela figura abaixo:

Figura 2 – Representação dos Principais Conceitos de Pedagogia Abordados neste Trabalho



Fonte: Elaboração da autora.

A figura acima representa que independentemente da concepção atribuída à Pedagogia o ponto de partida é a educação. Não há como sustentar a existência da Pedagogia sem educação nem uma educação sem Pedagogia.

No capítulo 3, referente à competência da Pedagogia, destacamos que esta chegou muitas vezes a ser entendida como correlata da educação, na qual a construção sócio-histórica do seu conceito é tributária dos conhecimentos da filosofia e das ciências da educação. Se num primeiro momento se estabelece uma relação de dependência entre Pedagogia e estas outras áreas de conhecimento, em outro a Pedagogia vai se construindo com base num saber próprio e legítimo. No entanto, é na própria relação de dependência entre a Pedagogia, filosofia e ciências da educação que se geraram os instrumentos para que a Pedagogia viesse a ser considerada como a ciência da educação.⁷²

Isso nos concede elementos para corroborarmos a defesa de Schmied-Kowarzik (1983, p. 24), quando nos diz que “a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a Pedagogia de uma práxis educacional anterior”. Ou seja, a Pedagogia não se reduz somente ao polo teórico, relativo à produção de fins e de conhecimentos, bem como não se reduz a uma intervenção prática. Assim, o autor adverte-nos de que “a Pedagogia é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa”. (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 24). Podemos extrair dessa concepção a dialeticidade que envolve a relação entre educação e Pedagogia e entender que a Pedagogia não só teoriza sobre a educação, mas volta-se a ela para transformá-la.

Aproximando-se dessa concepção encontra-se a exigência de apropriação teórica nos cursos de formação de professores, como um dos princípios sustentadores construídos pelos movimentos dos educadores em resposta às políticas governamentais que tentavam impingir uma formação privilegiando a atividade prática. O anúncio em garantir uma sólida formação teórica é acompanhado pela defesa de incorporar aos sistemas curriculares a articulação entre teoria e prática.

Os estudos de Vázquez (2007) fornecem fundamentos para compreender a exigência em assegurar nos cursos de licenciatura uma sólida formação teórica acompanhada da relação teoria entre e prática.

⁷² Não é nosso objeto a discussão sobre a cientificidade da Pedagogia. (Cf. Schmied-Kowarzik, 1983; Estrela, 1992; Houssaye, 2004; Fabre, 2004; Franco, 2008; e Mazzotti, 2011.) Ao pontuar algumas concepções sobre Pedagogia o intuito é fortalecer a discussão sobre o espaço conferido na organização curricular sobre os saberes e conhecimentos próprios da Pedagogia. Entendemos que, num curso de Pedagogia, estes são constituídos pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e pelos Fundamentos Didático-Pedagógicos.

Em suas análises, aponta que o domínio da teoria “se aplica a um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo assim, um campo científico dado”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 225). Afirma que o campo teórico abrange tanto a esfera dos fins como do conhecimento no qual a atividade teórica só existe “por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade”. (Idem, *ibidem*, p. 232).

Esclarece dizendo que o fim representa certa atitude do sujeito diante da realidade e “ainda que a ‘prática’ teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 232). Pois o fim imediato da atividade teórica “é elaborar e transformar idealmente – e não realmente – essa matéria prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura”. (Idem, *ibidem*, p. 233).

Contudo, assevera que a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação. “As transformações que a atividade teórica leva a cabo em relação a esta passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria mais fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do próprio mundo”. (Ibidem, p. 233).

Por essa razão Vázquez (2007) assegura que a atividade teórica em si não se constitui uma forma de práxis, entendida como atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo – natural e humano, pois falta na teoria a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito. Requer dizer que “a atividade teórica em si não modifica realmente o mundo – ainda que mudem nossas ideias sobre ele” (VÁZQUEZ, 2007, p. 234). No entanto, há de salientar que a teoria pode contribuir para sua transformação. Para isso é necessário que ela saia de si mesma e “[...] em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação”. (Idem, *ibidem*, p. 236).

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios e materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações efetivas. [...] uma teoria é prática quando materializa por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Ibidem, p. 236).

A questão da relação entre teoria e prática, abordada no capítulo 3, evidenciaram que a identidade da Pedagogia foi se construindo mediante a tentativa de equacionar estes dois polos sendo interpretada de diferentes maneiras. Ora se estabelece a primazia da teoria em relação à prática, ora se sustenta a prática em detrimento da teoria, e em outro momento a partir de uma relação dialética que estabelece a unidade, sem desconsiderar as especificidades desses dois elementos.

As afirmações de Vázquez (2007) possibilitam estabelecer o diálogo com a Pedagogia dialética defendida por Schmied-Kowarzik (1983) quando escreve que “[...] a instância mediadora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 24).

Especificamente sobre essa questão Saviani (2008a) demarca o papel da teoria da educação a partir das concepções pedagógicas. É pertinente a contribuição deste autor ao observar que a palavra *pedagogia*, e mais efetivamente o adjetivo *pedagógico*, tem sido caracterizada como metodológico, isto é, um termo relacionado à maneira de realizar o ato educativo. O autor adverte que as ideias pedagógicas se constituem como a própria substância da prática educativa. Desse modo, as concepções educacionais envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação, o nível da teoria da educação e o nível da prática pedagógica.

O nível da filosofia da educação responde por uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa. Como guia de compreensão do fenômeno educativo, procura expressar as finalidades, os valores da visão geral de homem, mundo e sociedade. A sistematização dos conhecimentos relativos aos aspectos educacionais pertencem ao nível da teoria da educação e reside na compreensão da multiplicidade dos condicionantes que envolvem a relação educação e sociedade.

Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta a sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2008a, p. 167).

Assim, as concepções pedagógicas passam a ser entendidas “como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada”. (SAVIANI, 2008a, p. 167).

Se há um consenso tanto nas discussões geradas pelos movimentos dos educadores como no conteúdo das DCNCP é a busca pela articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação. Isso porque é na articulação entre teoria e prática, questão central da Pedagogia, que se acionam a produção, a socialização e a apropriação em termos de conhecimentos do fenômeno educativo.

Equivale reafirmar o posicionamento de Schmied-Kowarzik (1983) que diz que a Pedagogia é teoria da educação quando está a serviço dos educadores, portanto [...] a ciência prática da e para educação unicamente quando se submete ao primado da prática em que o educador exerce sua práxis”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129). Eis a necessidade de garantir no processo de formação conhecimentos teórico-metodológicos que garantam ao futuro professor estabelecer a relação entre teoria e prática em sua prática educativa.

A partir da sistematização e análise dos dados coletados – cotejados com a concepção de Schmied-Kowarzik (1983) sobre o conceito de Pedagogia, com a concepção de Vázquez (2007) sobre a relação teoria e prática e práxis e com a concepção de Saviani (2008a) sobre o conceito de concepção pedagógica –, é possível explicitar que a Pedagogia nos cursos de Pedagogia nas licenciaturas da Unioeste se faz presente na organização da matriz curricular ao considerar o conhecimento sobre a filosofia da educação, os conhecimentos das teorias educacionais e os conhecimentos sobre a prática pedagógica. No entanto, a filosofia da educação, a teoria educacional e a prática pedagógica não respondem sozinhas pelo conteúdo que estrutura este curso. Evidenciamos um conjunto de conhecimentos conferidos ao perfil profissional acionados nas reformulações dos cursos de Pedagogia e que correspondem ao que denominamos de segundo movimento.

Este segundo movimento relaciona-se com a identidade sócio-histórica do curso de Pedagogia requerida em cada momento histórico. Concentra-se nas expectativas geradas em torno da identidade profissional atribuída aos estudantes do curso de Pedagogia no Brasil. Na abordagem, realizada no capítulo 4, destacamos que o curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de assegurar a formação do técnico em educação e do professor para atuar no Ensino Normal. Mais tarde, configurou-se a formação do pedagogo especialista, com enfoque nas habilitações de Orientação Educacional, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar juntamente com a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas da formação docente em nível de 2º grau. As críticas a esse desenho curricular, como também o anúncio de extinção, no médio e longo prazo, da formação de professores em curso de nível médio, contribuíram para que as instituições de ensino superior incorporassem gradativamente aos

cursos de Pedagogia a habilitação para o exercício na Pré-Escola e séries iniciais do Ensino Fundamental.

De certa forma, a homologação das DCNCP em 2006 regulamentou, nos artigos 4^o e 5^o, o que muitas instituições já contemplavam, ou seja, um perfil profissional cuja finalidade é atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em âmbito local, conforme consta nos PPPs analisados para esta tese, os cursos corresponderam aos diferentes movimentos de reconfiguração profissional conferidos ao curso de Pedagogia no Brasil. O curso de Cascavel, criado a partir das prerrogativas legais da formação do Pedagogo, entendido como especialista da educação, vai incorporando nas configurações dos PPPs posteriores a formação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, voltando-se para a formação do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, assim como o curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu. Já o curso de Pedagogia, campus de Francisco Beltrão, criado no contexto em que se inserem – nos cursos de Pedagogia – a formação do professor para atuar na Pré-Escola/Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas das matérias pedagógicas do Ensino Médio, vai agregando posteriormente a formação das habilitações dos especialistas.

Assim sendo, a cada proposta de um novo perfil profissional encontra-se a alteração dos domínios curriculares. Isso provoca a redução ou supressão de carga horária de algumas áreas uma vez que há necessidade de se criar espaço no tempo curricular para alocar as disciplinas relativas às atribuições requeridas pelo novo projeto de formação. De certo modo, isso não deixa imune o repertório de conhecimentos destinados à apropriação teórica da Pedagogia.

Importa-nos destacar como a abrangência de atuação profissional, atribuída pelas DCNCP ao licenciado em Pedagogia, condiciona a alteração dos domínios curriculares nos cursos de formação. Junto a esta questão, um ponto que emerge é a carga horária que cada disciplina deverá destinar às atividades práticas, estas vinculadas à ação docente.

Isso nos permite elaborar duas categorias que marcam a organização curricular nos cursos de Pedagogia da Unioeste:

- a) a abrangência dos estudos destinados às áreas de atuação profissional;
- b) e a incidência das atividades práticas como componente curricular.

Tal propósito nos direciona a retomar nossas análises ao conjunto de disciplinas integrantes das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unioeste, por entender que na disposição curricular se desvela o espaço conferido à Pedagogia, tanto no que se refere aos elementos metodológicos como aos elementos relativos aos Fundamentos da Educação.

7.2 A Abrangência dos Estudos Destinados às Áreas de Profissionalização Docente e as Atividades Práticas como Componente Curricular

Conforme as DCNCP, a formação no curso de Pedagogia caracteriza-se com base na articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Decorre daí a exigência de incorporar na organização curricular dos cursos saberes e conhecimentos que correspondam aos três âmbitos de formação. Dada a abrangência de formação requisitada, nos PPPS analisados evidenciamos a oferta de uma extensiva lista de disciplinas e atividades práticas que, se tratadas de forma isolada, não respondem ao objetivo deste capítulo, qual seja, destacar quais os elementos da Pedagogia sobressaem nas matrizes curriculares. Para tanto foi necessário reagrupar as disciplinas prescritas nos PPPs em âmbitos formativos utilizando-se como critério a carga horária destinada para cada âmbito.

Âmbito 1 – Corresponde aos Fundamentos da Educação, Fundamentos Didático-Curriculares e Políticas Educacionais. Nesse integram-se as disciplinas de Filosofia e Filosofia da Educação, Psicologia e História da Educação, Sociologia e Sociologia da Educação, Educação e Sociedade, Trabalho e Educação, Políticas Educacionais, Didática e Teorias do Currículo.

Âmbito 2 – Refere-se às disciplinas para a atuação profissional, disciplinas de conhecimentos específicos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar.⁷³

⁷³ Vale lembrar que o curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu direciona também para atuação nos cursos de formação docente do Ensino Médio.

Âmbito 3 – Corresponde às áreas de 2aprofundamento e incluem as disciplinas de Educação Especial, Libras, Educação de Jovens e Adultos, Disciplina Optativa e Atividades complementares.

Âmbito 4 – Abrange as disciplinas de Pesquisa, Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao definirem o curso de Pedagogia como uma licenciatura, as DCNCP trazem como corolário a incorporação nas matrizes curriculares de novas áreas de estudos. Isso favorece a presença de elementos nos três cursos de Pedagogia da Unioeste que reafirmam o propósito construído historicamente pela Anfope, cuja matriz orientadora sustenta-se na proposta de uma “sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica [...]”. (ANFOPE, 2012, p. 10).

Tal orientação, comum a todas as licenciaturas, sugere a incorporação nas matrizes curriculares para o curso de licenciatura em Pedagogia dos conteúdos de ensino da educação básica, nesse caso conteúdos relativos às etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal, esses articulados a uma das especificidades históricas do curso de Pedagogia, que é a área da gestão escolar. Em termos operacionais, configura-se a necessidade de uma nova disposição curricular no sentido de adequar os projetos em andamento às novas normativas.

Intrínseco a este propósito residem as especificidades sócio-históricas de cada curso e campus. Nesse sentido, os três cursos da Unioeste, embora regidos pelas mesmas normas institucionais e pelas DCNCP, preservam diferenças significativas em termos de carga horária destinada aos âmbitos formativos. Isso pode ser observado na disposição das disciplinas contidas nas matrizes curriculares dos PPPs.

A síntese apresentada abaixo demonstra a distribuição da carga horária entre os âmbitos de formação conforme sistematização do Apêndice C.

Quadro 15 – Âmbitos de Formação e as Respectivas Cargas Horárias

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Âmbito 1: disciplinas de Fundamentos da Educação, Didático-Curriculares e Políticas Educacionais | 1.360 horas | 1.224 horas | 1.054 horas |
| Âmbito 2: disciplinas de Conhecimentos Específicos (EI – AI – OTPGE) | 952 horas | 1.054 horas | 1.122 horas |
| Âmbito 3: disciplinas e atividades destinada a aprofundamentos de estudo | 404 horas | 472 horas | 364 horas |
| Âmbito 4: disciplinas destinadas ao Estágio e a pesquisa | 544 horas | 612 horas | 792 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 3.260 horas | 3.362 horas | 3.332 horas |

Fonte: Dados sistematizados pela autora.

Os dados acima possibilitam demonstrar o aspecto quantitativo atribuído aos âmbitos formativos no que concerne ao número efetivo de carga horária. Ao considerar esse aspecto, evidenciamos a predominância das disciplinas relativas à atuação profissional quando somados os âmbitos 2, 3 e 4.

Quadro 16 – Carga Horária do Âmbito 1 e Carga Horária Total do Âmbitos de Formação 2, 3, 4

| Disciplinas | Carga horária Campus Cascavel | Carga horária Campus Foz do Iguaçu | Carga horária Campus Francisco Beltrão |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Âmbito 1: disciplinas de Fundamentos da Educação, Didático-curriculares e Políticas Educacionais | 1.360 horas | 1.224 horas | 1.054 horas |
| Âmbito 2: disciplinas de conhecimentos específicos (EI – AI – OTPGE) Âmbito 3: disciplinas e atividades destinada a aprofundamentos de estudo. Âmbito 4: disciplinas destinadas ao estágio e a pesquisa | 1.900 horas | 2.138 horas | 2.278 horas |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 3.260 horas | 3.362 horas | 3.332 horas |

Fonte: Dados sistematizados pela autora.

Esta questão também foi analisada por Scheibe (2010) ao realizar uma pesquisa em 30 cursos de Pedagogia pós-DCNCP. A autora identificou nas matrizes organizadoras dos cursos pesquisados um número significativo de componentes dos fundamentos da educação e dos conhecimentos específicos destinados à profissionalização docente. Os resultados demonstram a predominância deste último quando se consideram conjuntamente as

metodologias de ensino das disciplinas gerais e específicas, como também a incidência de conteúdos das disciplinas que compõem os currículos da Educação Básica.

Outro dado refere-se à carga horária atribuída ao âmbito 1 pelos cursos de Cascavel e Foz do Iguaçu. Esse se destaca principalmente quando comparado à carga horária destinada a esse âmbito pelo curso de Pedagogia de Francisco Beltrão. A diferença entre o curso de Cascavel e o curso de Francisco Beltrão equivale a 306 horas. Por sua vez, o curso de Francisco Beltrão destaca-se pela carga horária atribuída às disciplinas de conhecimentos específicos e estágios. A diferença entre esses dois cursos corresponde a 378 horas.

Fica claro que na implementação das DCNCP há uma tendência em preservar as especificidades decorrentes da trajetória sócio-histórica de cada curso. Equivale a dizer que os cursos de Cascavel e Foz do Iguaçu, criados a partir da necessidade de formar o especialista da educação – o pedagogo – em suas reformulações mantêm uma expressiva carga horária relativa aos domínios curriculares exigidos para essa formação, enfatizando as disciplinas constitutivas desse âmbito. Já o curso de Francisco Beltrão, criado no contexto no qual se insere a formação do professor de Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao manter os conhecimentos das áreas específicas, principalmente para essas etapas, reserva uma elevada carga horária aos domínios curriculares desse âmbito.

Vale ressaltar que a manutenção das especificidades históricas de cada curso decorre também de aspectos administrativos relativos à estrutura funcional de contratação do corpo docente a partir de um sistema curricular que prevê para algumas áreas do conhecimento formação específica.

Essa questão pode ser elucidada mediante os estudos realizados por Gimeno Sacristán (2000) sobre os códigos implícitos nos sistemas curriculares. Este autor entende por código “qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 76). Destaca que os códigos são resultantes de opções políticas e sociais, concepções epistemológicas, princípios psicológicos ou pedagógicos, princípios organizativos e outros mais. Um dos códigos tratados pelo autor é a especialização do currículo. Isto é, um sistema curricular que prevê a especialização de professores nas matérias de ensino ou áreas do conhecimento. Para ele, a especialidade inflige um tipo de cultura, pois, ao construir uma organização de currículo parcelado para especialistas diversos, produz entraves para implementar mudanças. Diz o pesquisador: “Um sistema curricular se reflete numa determinada forma de selecionar professores e admiti-los [...]. A prolongação histórica

de um determinado uso, nesse sentido, cria um sentimento de identidade profissional, direitos trabalhistas, estruturas organizacionais nas escolas, etc.”. (Idem, *ibidem*, p. 79).

Como bem referencia o autor,

[...] sendo a cultura mutante, inclusive a especializada em disciplinas [...] qualquer mudança que seja necessária no currículo, num dado momento, suscita problemas sérios de reestruturação dos professores. Não se pode pensar em fórmulas que exijam contratação de novos professores para cada “acrécimo” novo que se tenha de introduzir nos currículos. (*Ibidem*, p. 79).

Não está a nosso alcance tecer uma análise pormenorizada em relação aos códigos curriculares; a discussão trazida serve apenas para demonstrar que a manutenção de determinados componentes curriculares vai muito além de uma opção política ou teórica em relação à formação no curso de Pedagogia. Envolve elementos de natureza diversas, nem sempre plausíveis de ser identificados em nossas práticas cotidianas no momento da formulação de um projeto educativo. Por esse motivo, ao abordar no capítulo 5 a trajetória sócio-histórica da Unioeste e dos três cursos de Pedagogia, foi possível pontuar o tensionamento gerado entre as propostas de reorganização curricular, decorrentes das discussões e avaliações realizadas no interior de cada curso, e as adequações às regulamentações tanto externas como internas.

A reestruturação dos cursos por conta das DCNCP condicionou a alteração em termos de carga horária das disciplinas ao indicar a formação para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental articuladas com o campo da gestão educacional. Embora a não dissociação dessa formação encontre sustentação nas teses acenadas pelos movimentos dos educadores, organizados em associações, o resultado das análises das matrizes curriculares demonstram o inchaço curricular conferido ao curso de Pedagogia. Isso decorre tanto pela ampliação das atribuições indicadas pelas DCNCP quanto pela expressiva carga horária destinada às atividades práticas conferidas à formação dos professores.

Cumprido frisar que o aumento da carga horária de atividades práticas insere-se nos cursos de licenciatura a partir da Resolução CNE n. 1/2002 e CNE n. 2/2002, ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior: no Art. 1, inciso I, destina a carga horária de 400 horas de prática como componente curricular a ser vivenciada ao longo do curso. O Parecer CNE/CP n. 9/2001, que precede a referida resolução, indica a necessidade de

introduzir nos currículos dos cursos de licenciatura a dimensão denominada prática como componente curricular (APCC).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na **reflexão sobre a atividade profissional**, como durante o estágio, nos momentos em que se **exercita a atividade profissional**. (BRASIL, 2001, p. 23).

Tal indicação é um avanço no sentido de apontar uma nova concepção de estágio nos cursos de licenciatura. A expectativa é desconstruir um elemento da cultura acadêmica, no qual foi se instituindo a prática como um componente específico e apenas durante o estágio, esse organizado nos últimos anos dos cursos, sendo de responsabilidade do professor da disciplina de Estágio Supervisionado.

As avaliações e as críticas a esse formato conduziram à readequação para esse campo. No parecer que acompanha as DCNFP consta que nos projetos pedagógicos sejam previstas “situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares”. (BRASIL, 2001, p. 57).

Nessa perspectiva, a organização interna dos cursos deve assegurar a dimensão prática em três momentos, conforme o Parecer CNE/CP n. 9/2001:

a) No interior das áreas ou disciplinas, pois há o entendimento de que todas as disciplinas do currículo de formação têm sua dimensão prática – e não apenas as disciplinas pedagógicas. Portanto deverá ser trabalhada “tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática”. (Idem, *ibidem*, p. 57).

b) A dimensão prática deverá ser tratada em tempo e espaço específico, denominada de coordenação da dimensão prática, isto é, a “articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas”. (Ibidem, p.57).

c) Nos estágios realizados nas escolas de Educação Básica. “O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional”. (Ibidem, p. 57).

A prerrogativa é a mudança da cultura acadêmica que considera na organização curricular algumas disciplinas como teóricas e outras práticas.

Por estarem em conformidade com a Resolução n. 1/2002, os cursos de Pedagogia da Unioeste atribuem uma carga horária prática para as disciplinas.⁷⁴ No formulário dos PPPs aparece a descrição das APCC e o número de horas que cada disciplina destinará a esse âmbito. Conforme descrito nos PPPs dos cursos de Cascavel e Francisco Beltrão, dada as características da prática, as atividades serão contempladas mediante análises do fenômeno educativo, trabalho de campo, práticas laboratoriais, atividades de extensão e de pesquisa, atividades de Campo: atividade de pesquisa qualitativa/quantitativa em escolas da Educação Básica e Seminário Integrador. No PPP de Foz do Iguaçu, embora se destine a carga horária de atividades práticas para quase todas as disciplinas,⁷⁵ não há descrição de como elas serão realizadas. A preocupação reside em destacar o entendimento sobre esta atividade “atividade articuladora em relação aos pontos de apoio do processo formativo. Seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e estender ao longo de todo o processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico”. (UNIOESTE, 2007b, p. 26).

A incidência das APCCs pode ser um dos elementos promotores da articulação entre ensino, pesquisa e extensão desde que garantido o espaço e o tempo na organização curricular promovendo uma integração efetiva junto às atividades do estágio. A não observância sobre essa questão tem levado a uma sobrecarga de atividades destinadas aos estudantes, considerando que cada disciplina deverá elaborar e desenvolver um plano de atividades somadas às atividades específicas do estágio. Pelo volume de atividades requisitadas, pode vir a se configurar em uma prática vazia de significado, apenas como uma exigência a ser cumprida. Como escreve Kosik (1986, p. 10), “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.” É nesse sentido que vale reafirmar o posicionamento de Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 209):

[...] a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando a relação entre teoria e prática, que ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda.

⁷⁴ A carga horária destinada à atividade prática é proporcional ao número da carga horária total de cada disciplina.

⁷⁵ Não consta atribuição de carga horária de APPC para as disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação e História da Educação II no PPP do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu.

A pertinência da teoria é reafirmada por Scheibe (2002) como instrumento da profissionalidade docente para a compreensão do real. Isto é, para criticar, interpretar, avaliar, refletir a realidade do fenômeno educativo, é necessário apropriação teórica.⁷⁶ Desse modo, é imprescindível que a partir dessas atividades seja possível extrair categorias de conteúdo que, analisadas em uma ação interdisciplinar, favoreçam as mediações necessárias entre teoria e prática.

7.3 Desvelando a Pedagogia a Partir das Disciplinas Integrantes das Matrizes Curriculares

Em decorrência da inclusão de áreas de atuação profissional conferidas ao licenciado em Pedagogia pós-DCNCP instala-se o dilema: Como manter o aprofundamento teórico dos conteúdos das disciplinas de Fundamentos da Educação articuladas aos domínios dos objetos de ensino e suas respectivas metodologias das etapas da Educação Básica dada à abrangência das áreas de profissionalização docente?

Nesse sentido, é pertinente a afirmação de Aguiar et al. (2006, p. 832) de que

[...] ao se compreender e definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade.

⁷⁶ Embora não seja nosso objeto, a análise do desenvolvimento curricular é uma variável importante a ser observada nos cursos, principalmente quando se inter cruzam os dados referentes à jornada de trabalho dos estudantes e o turno de oferta dos cursos de Pedagogia. (Cf. quadros 3 e 4 desta pesquisa). O inchaço curricular decorre não só do rol de disciplinas manifestadas na matriz curricular, mas também nas atividades requisitadas pelo curso. A título de ilustração, tomamos a matriz curricular do 4º ano do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão. São 9 disciplinas semanais, incluindo o estágio supervisionado vinculado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Cf. APÊNDICE D). Em nossa experiência como professora de Prática de ensino e pesquisa do 2º ano e como orientadora de estágio do 4º ano, observamos, a partir das avaliações realizadas com os discentes nessas disciplinas, que o acúmulo das atividades práticas tem gerado uma dificuldade para implementar um aprofundamento teórico com base nas leituras. O excesso de atividades práticas gera, de certo modo, uma redução no tempo a ser destinado à leituras, e isso cria dificuldade na apropriação de conceitos, teorias e leis indispensáveis à análise do fenômeno educativo. Tal problemática merece um estudo posterior no sentido de analisar como APCCs são organizadas e vivenciadas pelos docentes e discentes dos cursos de licenciatura. Logo, fica na contingência de verificar, em estudos subsequentes, a adequação no tempo curricular para as práticas integradoras.

Considerando a especificidade do campo teórico-científico da Pedagogia esse é um alerta importante no intuito de não reduzir a Pedagogia à metodologia cujo entendimento, muitas vezes, vincula-se a um conjunto de técnicas operacionais. A metodologia, uma das dimensões da Pedagogia, caracteriza-se por agregar um conjunto de métodos e de técnicas aplicadas visando a um determinado fim, ou seja, a maneira de encaminhar o ensino relativo ao ato educativo e se constitui num encadeamento racional de proposições, argumentos, análises e sínteses relacionados à ação e ao pensamento, pois “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2010, p. 21).

A incidência dos componentes metodológicos da Pedagogia ganha destaque mediante a exigência de conteúdos da Educação Básica nos currículos de formação inicial, estes necessários à atuação docente. Isso é evidenciado pela ênfase delegada às áreas de conhecimentos específicos e suas respectivas metodologias, principalmente na matriz curricular do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão. (Cf. APÊNDICE A).

As indicações em alocar no espaço e tempo curricular disciplinas dessa natureza como também a inserção de diversas temáticas em destaque na contemporaneidade⁷⁷ têm produzido a redução das dimensões políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, históricas integrantes do que denominamos de Fundamentos da Educação.⁷⁸ Essa tendência pode ser confirmada a partir das alterações ocorridas nos PPPs do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão. No PP de 1999 a carga horária destinada aos Fundamentos da Educação correspondia a 884 h/a, com a reformulação do PPP em 2003 a carga horária passou a ser de 714 h/a e no PPP de 2007, implantação 2008, os Fundamentos da Educação perfazem um total de 680 h/a. No momento há uma tendência em reduzir a carga horária desse âmbito para 544 h/a. Tal indicativo confirma-se como possibilidade aventada ainda em estudo. Essa proposta encontra-se descrita no anexo da Ata n. 09/2012. (UNIOESTE, 2012).

Por esse viés, ao reduzir da discussão os elementos necessários para compreender o contexto social da realidade educacional, consente-se uma concepção de docência centrada no

⁷⁷ As temáticas ganham status de áreas e disciplinas e “disputam” uma carga horária no espaço e no tempo curricular. São destaques as temáticas de Libras, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Ecologia, Movimentos Sociais, Trabalho e Educação, Estudos étnico-raciais e tantas outras. Longe de reduzir a importância dessas discussões a um curso de formação, chamamos a atenção para o fato de que estas temáticas, no âmbito das DCNCP, são entendidas como estudos e podem ser conteúdos abordados a partir das diversas áreas do conhecimento. Elas podem também ser contempladas em estudos de aprofundamento nas atividades complementares durante a formação inicial e na formação continuada.

⁷⁸ A soma da carga horária dos Fundamentos da Educação incluem as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, História e Políticas Educacionais.

espaço escolar da sala de aula. Tal encaminhamento não condiz com o entendimento de que “[...] o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto”. (AGUIAR et al., 2006, p. 832).

Há de se destacar que a identidade requerida para o curso de Pedagogia se construiu mediante a presença substancial de disciplinas consoantes aos Fundamentos da Educação e aos conhecimentos didático-pedagógicos. A diferença encontra-se na carga horária atribuída a cada disciplina, bem como à supremacia consentida a determinadas áreas em relação às outras. Esta é uma tendência difundida ao longo da trajetória sócio-histórica dos cursos de Pedagogia, tanto em âmbito nacional quanto na esfera local. Por exemplo, na criação do curso de Pedagogia no ano de 1939 – naqueles em que se imprimiram os currículos plenos, a ênfase recaiu na Psicologia. A proeminência se evidencia pela inserção dessa área em todos os anos do curso.

A importância conferida a algumas disciplinas também é destaque nos cursos da Unioeste. No entanto, não se manifesta uma diferença expressiva entre eles. Em relação ao âmbito 1, observamos a tendência em preservar uma paridade entre as cargas horárias. Porém, essa tendência não se manifesta em outros âmbitos, especificamente no 2 relativo aos conhecimentos específicos da profissionalização docente. (Cf. APÊNDICE A). Há uma correspondência mais direta entre objetos específicos das áreas dos conhecimentos e a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra variável identificada diz respeito às dinâmicas distintas em relação à maneira de organizar os componentes curriculares relativos aos conhecimentos das áreas específicas, nos cursos de Pedagogia da Unioeste, conforme demonstrado no capítulo 6. O primeiro, correspondendo aos cursos de Cascavel e Francisco Beltrão, priorizam uma organização disciplinar na qual se favorecem o estudo específico dos objetos de ensino e as respectivas metodologias de cada área de maneira compartimentada. A forma curricular apresentada pelo curso de Foz do Iguaçu, em relação aos conteúdos de conhecimento específico, está organizada mediante uma única disciplina, o que de certo modo privilegia a compreensão de uma prática docente a partir de uma abordagem transdisciplinar.

Tal organização torna-se interessante quando avaliada a partir da dinâmica dos sistemas de ensino. O exercício do magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental historicamente tem se configurado pela unidocência. Isto é, o trabalho efetivo

em sala de aula realiza-se por um único professor, o qual assume o compromisso pelo processo ensino-aprendizagem dos conteúdos oriundos das diversas áreas do conhecimento que compõe a base comum nacional. Espera-se do professor dessas etapas de Educação Básica domínio dos conteúdos e das respectivas metodologias dos conhecimentos específicos para que possa ensinar.

As implicações decorrentes do primeiro caso vinculam-se às dificuldades de os discentes estabelecerem a integração entre os diversos objetos de ensino no momento da atuação docente, pois em sua formação o tratamento dos conhecimentos específicos acontece de maneira fragmentada, resultando a incompreensão de uma abordagem interdisciplinar. No segundo caso, pode-se correr o risco de esvaziar a apropriação dos objetos específicos de cada área do conhecimento, visto que eles são estudados a partir de uma única disciplina.⁷⁹

Como bem escreve Gimeno Sacristán (2000, p. 76)

o formato curricular é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões na prática. Como se organizam os diversos elementos que compõe o mesmo não é uma mera qualidade sem transcendência ou formal, mas passa a ser parte integrante da mensagem transmitida, projetando-se na prática.

Uma categoria que desperta atenção, além da carga horária atribuída na modelagem curricular aos âmbitos formativos, é a distribuição das disciplinas ao longo dos anos de formação. A oferta das disciplinas de Fundamentos da Educação, nos três cursos analisados, concentra-se nos 1^o e 2^o anos, e as disciplinas metodológicas nos 3^o e 4^o anos. (Cf. APÊNDICE D). De forma implícita a esta configuração encontra-se o entendimento de que os conhecimentos relativos ao âmbito 1 constituem o alicerce para a base da docência, e por esse motivo aparecem nas matrizes curriculares nos primeiros anos dos cursos, antecipando as disciplinas de conhecimentos específicos e suas respectivas metodologias.

Então, requerer ao curso de Pedagogia ter como base a docência não significa transformá-lo em um curso restrito às disciplinas metodológicas, destituindo-o dos conhecimentos oriundas das ciências da educação, e nem transformá-lo em curso centrado na ação imediata profissional. Tal ordenamento nos possibilita elaborar o entendimento de que a dimensão metodológica da Pedagogia encontra-se em constante articulação com os Fundamentos da Educação. O conhecimento relativo aos aspectos teórico-científicos da Pedagogia não se construiu no vácuo; na verdade, produziu-se pela incorporação dos

⁷⁹ Conforme demonstrado no capítulo 6.

elementos da filosofia e das ciências da educação – e não pela sua exclusão. Desse modo, os Fundamentos da Educação, assim como os fundamentos didático-curriculares, constituem a base da atuação docente fornecendo instrumentos de análise para a prática educativa.

Os resultados das análises demonstram que não é somente pelo anúncio de uma determinada concepção de Pedagogia que se define o conteúdo próprio para o curso de Pedagogia. O anúncio de determinada concepção nem sempre se configura como consentimento no campo curricular, pois consentir que determinada concepção traduza o repertório de conhecimentos que deverão ser acionados e apropriados, pelos educadores e educandos, na realização do trabalho pedagógico também prevê o que se espera enquanto finalidade da formação profissional e vincula-se diretamente às condições objetivas da realidade institucional na qual se inserem os cursos.

Esses apontamentos servem para situar a teia de relações que envolve a formação de licenciados em Pedagogia em uma dada universidade. Todavia, as pesquisas na área também nos indicam a necessidade de repensar a organização e o desenvolvimento didático-curricular dos demais cursos de formação de professores em nível superior, pois nessa organização estão implícitos concepções e modelos teóricos que pressupõem uma concepção de formação alinhada a uma concepção de Pedagogia que representa determinada opção por um projeto de sociedade.

CONCLUSÃO

A pesquisa nos possibilitou vivenciar que o processo de elaboração de uma tese implica não só a produção científica a partir dos resultados das investigações de determinado campo do conhecimento, mas também a formação científico-educativa daquele que propõe fazê-la. O sujeito ao pesquisar não apenas se apropria do objeto pelo seu modo de observar, analisar, compreender e explicar a realidade, mas o objeto ao ser apreendido em sua totalidade também transforma a maneira de pensar e agir do sujeito. São essas questões que nos mobilizaram a refletir que a etapa conclusiva de um trabalho não está relacionada com o esgotamento do conhecimento circunscrito ao objeto pesquisado, mas corresponde apenas à finalização de uma determinada etapa de um trabalho inserido no tempo social institucional.

Ao tomar como objeto de pesquisa a Pedagogia nos cursos de Pedagogia: pós-DCNCP, foi possível sustentar a tese de que **a reconfiguração dos cursos de Pedagogia, pós-DCNCP, constituiu-se pelos conflitos e contradições gerados entre os aspectos externos, os aspectos internos e as concepções anunciadas e consentidas em relação aos elementos teórico-científicos e prático-organizacionais da Pedagogia.**

Articular esses elementos exigiu envolver as questões oriundas das políticas educacionais, especificamente àquelas destinadas à reforma curricular para o campo da formação de professores, questões de natureza epistemológica no sentido de trazer para o debate os principais conceitos de Pedagogia e questões relativas à organização curricular do curso de Pedagogia. Tais estudos sustentaram-se pelas discussões da linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática – PPGEDU/UFRGS – com enfoque na área de Formação de Professores.

Para tanto recorreremos a uma metodologia possível de abordar, de maneira articulada, todos os elementos anunciados na tese proposta. As incursões teóricas realizadas possibilitaram compreender e explicar a dinâmica conflituosa e contraditória em relação ao processo tanto de regulamentação, visto como a elaboração da Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Pedagogia, como no momento de implementação, entendido como a elaboração e adequação dos PPPs dos cursos aos indicativos das DCNCP. Dinâmica condicionada pelo contexto político, histórico e social sustentadas por opções político-ideológicas distintas. O que significa dizer que “nunca se enfrenta um fato puro, ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo com sua cotidianidade

histórica e socialmente condicionada encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva”. (VAZQUEZ, 1977, p. 9).

A elaboração das DCNCP configurou-se a partir de diferentes projetos de formação que estiveram em disputa desde a década de 1980. Alguns indicativos se excluem, outros se complementam tornando-se bandeira de luta pela profissionalização docente. No decorrer desse trabalho ressaltamos questões centrais que foram objeto de conflito entre intelectuais, tantos os inseridos na esfera governamental como os intelectuais que se fazem presentes nos espaços acadêmicos envolvidos ou não com as associações organizadas da sociedade civil.

Nessa perspectiva, explicitamos que no processo de regulamentação e implementação das DCNCP acentuaram-se posições antagônicas em relação aos elementos teórico-científicos da Pedagogia e prático-organizacionais dos cursos de Pedagogia. Na pesquisa evidenciamos as seguintes posições:

- A universidade X Os Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação dos cursos de Pedagogia.
- O curso de Pedagogia X O curso Normal Superior como *locus* de formação do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- A formação de professores X A formação do pedagogo não docente.
- A formação do bacharel X A formação do licenciado.
- A constituição do curso de Pedagogia como bacharelado e licenciatura X A redução do curso de Pedagogia a uma licenciatura.
- O conhecimento específico das diversas áreas da Educação Básica X O conhecimento pedagógico.
- O espaço acadêmico da Pedagogia X O perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia.
- A docência em sua acepção ampliada X O fenômeno educativo, compreendido em sua totalidade e historicidade como base e identidade do curso de Pedagogia.
- A pedagogia da competência X A competência da Pedagogia.
- A unidade teoria e prática X A dicotomia ente teoria e prática.
- Abrangência das áreas de atuação profissional e a inserção das APPCC na organização curricular X Apropriação teórica.

- O campo institucional X O campo curricular no processo de implementação das DCNCP.
- As disciplinas de Fundamentos da Educação e disciplinas didático-pedagógicas X As disciplinas metodológicas de conteúdos da Educação Básica na organização curricular dos cursos.

A análise dos documentos relativos às reformas curriculares para a formação dos professores, em âmbito nacional, cotejada com a produção acadêmica da área, contribuiu para explicitar que a centralidade das discussões e debates girou em torno da possibilidade de construir uma política de formação para os cursos de licenciatura com base em uma formação crítica e emancipatória superando o modelo da racionalidade técnica e prática.

O pano de fundo dos conflitos se revestiu da posição sócio-histórica dos educadores brasileiros, preservada suas especificidades conceituais, em requerer uma formação integral aliada à valorização da carreira e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Tal indicativo se contrapôs a lógica mercadológica que apregoava uma formação aligeirada, com base em uma racionalidade técnico-pragmática cujo objetivo seria a formação do trabalhador polivalente e flexível.

Embora, no contexto de elaboração e regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) tenham se acentuado as discussões sobre a política de formação de professores e dentre essas os rumos para o curso de Pedagogia, pôde-se identificar no conteúdo dos documentos analisados princípios das propostas hegemônicas sustentadas pela ideologia neoliberal confirmando o caráter conservador das forças que controlam os processos. Ao sustentar-se em princípios da lógica neoliberal, as DCNFP expressam a formulação de uma pedagogia que se convencionou chamar de Pedagogia da competência.

De certo modo, a incursão teórica relativa à produção crítica sobre a Pedagogia da competência forneceu-nos indícios necessários para estabelecer as mediações no tempo e no espaço problematizando a competência da Pedagogia. Logo, buscar a competência da Pedagogia significou apreendê-la a partir do processo da historicidade do seu campo teórico-científico considerando a complexa relação teoria/prática nos cursos de graduação em Pedagogia.

Isso instigou-nos a buscar o fundamento sobre a Pedagogia a partir dos clássicos desse campo de conhecimento. Entendemos que muitos foram os estudiosos que se empenharam

para formular teorias ou construir um estatuto epistemológico sobre a Pedagogia. No entanto, ao delimitar essa pesquisa à reconfiguração dos aspectos prático-organizacionais, encontramos a reincidência do pensamento de alguns clássicos nas políticas para a formação dos professores, bem como na organização curricular dos cursos de Pedagogia. Por essa razão, referenciamos as concepções de Pedagogia de Herbart (2003), Durkheim (2011), Dewey (2011) e Schmied-Kowarzik (1983). Isso se justifica pelo fato de suas matrizes teóricas e suas derivações terem sido incorporadas ao pensamento pedagógico brasileiro muitas vezes sendo assumidas, negadas ou reificadas.

Ao problematizar a competência da Pedagogia em um curso de graduação denominado *Pedagogia*, apresentamos em linhas gerais a produção dos conceitos de Pedagogia e como estes se articulam com a (re) configuração curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil desde a criação no ano de 1939 até as DCNCP no ano de 2006. Isso nos possibilitou identificar que, no processo de elaboração das DCNCP, a discussão dos aspectos mais substanciais da Pedagogia foram tangenciados. No referido processo as discussões que mais se destacaram circunscreveram-se à tese de que a docência constitui a identidade do curso de Pedagogia e a construção de uma base comum nacional para todos os cursos de licenciatura.

Se nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2002) assume-se como concepção nuclear da formação de todos os licenciados a Pedagogia da competência, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) a concepção de Pedagogia não é anunciada. No entanto, sobressaem outras concepções como é o caso da docência e da gestão educacionais vinculadas a uma formação com base na pesquisa, na relação teoria e prática e em uma sólida formação teórica.

Para captar o movimento relativo à Pedagogia nos cursos de Pedagogia a partir do âmbito da implementação das DCNCP, lançamo-nos o desafio de analisar como o fenômeno se manifestou nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Nosso propósito não foi somente demarcar as concepções anunciadas nas DCNCP e se estas estão incorporadas ou não às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas traduzir os princípios e as concepções anunciadas nos projetos político-pedagógicos (PPPs) dos cursos e como estes se articulam na organização curricular dos mesmos.

Ao contextualizar a trajetória sócio-histórica da Unioeste e de cada curso de Pedagogia, avultamos os condicionantes políticos e administrativos presentes na constituição da instituição, explicando como os aspectos estruturais e organizativos condicionaram alguns

aspectos do formato curricular dos cursos de Pedagogia. Os resultados das análises demonstram que não é apenas o anúncio de uma determinada concepção de Pedagogia que define o conteúdo próprio para o curso de Pedagogia. O anúncio de determinada concepção nem sempre se configura como consentimento no campo curricular, pois consentir que determinada concepção traduza o repertório de conhecimentos que deverão ser acionados e apropriados pelos educadores e educandos na realização do trabalho pedagógico também prevê o que se espera como finalidade da formação profissional e vincula-se diretamente às condições objetivas da realidade institucional onde se inserem os cursos.

Nos três PPPs analisados é possível depreender a opção por um projeto de formação voltado a emancipação humana, isso se traduz na necessidade de articular os elementos pedagógicos e políticos da formação aos problemas educacionais evidenciados na práxis social. Há evidências, nos três projetos analisados, de uma formação que contemple elementos políticos, culturais e sociais no âmbito da formação profissional direcionada para atuação nas escolas, seja como professor ou como pedagogo articulador do trabalho pedagógico.

É notória a preocupação em não restringir a formação ao espaço do ensino. Busca-se a sua ampliação associando-a aos fins da universidade cuja responsabilidade social permeia o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais posicionamentos podem ser interpretados como a não redução da Pedagogia a uma metodologia. Ao associar a Pedagogia à pesquisa, atribui-se a ela a competência de produzir e difundir os conhecimentos do fenômeno educativo que em estreita relação com o ensino e a extensão estabelecem a unidade entre a teoria e a prática.

Com base na exposição do perfil desejado por cada curso, reafirma-se a tese segundo a qual a docência é a base e identidade dos profissionais da educação. Os três PPPs referenciam os princípios construídos historicamente pelo movimento dos educadores. Esses princípios confirmam-se pela inserção da base comum nacional e pela necessidade de articular a teoria e prática alicerçada por uma sólida formação teórica.

Nas análises dos PPP emergiram duas categorias que contribuiriam para problematizar a questão da apropriação teórica na formação do licenciado em Pedagogia. Tais categorias correspondem às áreas de abrangência profissional do egresso de Pedagogia e as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCCs).

No âmbito da implementação, consideramos que o curso de Pedagogia pós-DCNCP caracteriza-se pela flexibilidade para incluir em seus PPPs os estudos de diversas modalidades de atuação profissional. Esta flexibilidade é acompanhada pela exigência, conforme as

DCNCP, em seu Art. 8º, inciso IV, de estágio curricular na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental prioritariamente. Tal indicação é, ao mesmo tempo, extensiva e restritiva. Extensiva pelas possibilidades elencadas de atuação profissional deixando a critério das propostas pedagógicas de cada instituição a escolha de determinadas áreas. São restritivas ao priorizar a atuação no campo da docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. De certo modo, a prioridade nessas áreas conduz a uma organização curricular voltada para disciplinas específicas e estágios concernentes a esse campo, limitando a gestão educacional muitas vezes às áreas prioritárias de atuação profissional.

Nesse sentido, as teorias críticas do currículo, principalmente os estudos de Apple (2006), contribuíram para buscar, a partir do que se manifesta na realidade imediata, vinculações com as ideologias anunciadas no projeto hegemônico da sociedade capitalista. Pois, para esse autor,

um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente – que são em geral as questões dominantes ou únicas levantadas pelos educadores. Esse estudo deve pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural. (APPLE, 2006, p. 7).

No que diz respeito à organização curricular, Apple (2006) apresenta a relação entre conhecimento aberto (manifesto) e conhecimento encoberto (oculto) veiculados a partir dos conteúdos selecionados no currículo escolar enfatizando a importância de tornar problemáticas as formas de currículo de forma que o conteúdo ideológico possa ser explicitado. Isso nos forneceu subsídios para analisarmos como a relação entre o conhecimento aberto e conhecimento oculto perpassa a organização dos currículos da educação superior em curso de formação de professores.

É nesse sentido que a tradição seletiva merece destaque na obra de Apple (2006, p. 40).

De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? Apenas formular essas questões não é suficiente. Orientamo-nos também pela tentativa de conectar essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologia. Dessa forma, podemos começar a ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos alunos.

Ancorada nessa perspectiva, evidenciamos que a abrangência de áreas de atuação conferidas aos egressos do curso de Pedagogia pós-DCNCP, ao desconsiderar as condições nas quais se realiza a formação, alinha-se em muitos aspectos à ideologia neoliberal, conforme abordamos no capítulo 2, constituindo-se um dos vieses pelos quais se legitima o projeto hegemônico de formação do trabalhador polivalente, neste caso o licenciado em Pedagogia.

A ampliação dos espaços profissionais destinados ao exercício do trabalho, do egresso do curso de Pedagogia, impõe a modificação na esfera da organização e sistematização do conhecimento na matriz curricular, portando em si duas grandezas diametralmente opostas: a extensão e a profundidade. A extensão pode ser caracterizada pela quantidade de disciplinas elencadas e seus objetos de estudo específicos, necessários para dar conta da abrangência da formação/atuação profissional. A profundidade se relaciona com a qualidade da apropriação teórico-metodológica relativa aos objetos de estudos como requisito básico à profissionalização docente. Ou seja, quanto maior a extensão, amplitude das atribuições requeridas ao licenciado em Pedagogia, menor o grau de aprofundamento no âmbito da formação inicial em cada uma das áreas. A não observância dessa questão, atrelada a outros determinantes culturais e sociais, configura-se como um dos entraves para legitimar e requerer ao curso de Pedagogia uma sólida formação teórica seguida da unidade entre teoria e prática.

Essa preocupação foi anunciada nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) ao demonstrarem que, embora as DCNCP tenham preservado o eixo de formação de docentes ao possibilitarem a amplitude de atribuições ao licenciado em Pedagogia, impuseram uma complexidade curricular cuja dispersão disciplinar tem levado a simplificações que podem afetar o perfil dos formados, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos estudantes.⁸⁰

Tais observações demonstram que, na regulamentação e na implementação das DCNCP, explicita-se a contradição entre quantidade (aqui representa pela abrangência das áreas de profissionalização docente) e qualidade (representada pelo aprofundamento teórico-metodológico).

Para superar tal contradição, é indispensável que as condições objetivas estejam a caminho de serem asseguradas. Isso porque, ao considerar a extensa carga horária de estágio

⁸⁰ Essa questão pode ser comparada com os dados sistematizados e analisados no capítulo 6. Quadro 3 – Turno de oferta e número de vagas cursos de Pedagogia da Unioeste e Quadro 4 – Percentual de estudantes com trabalho remunerado na matrícula inicial.

bem como a frequência às aulas com o efetivo compromisso de desenvolver todas as atividades práticas requisitadas, impusemos aos discentes uma dedicação exclusiva para realizar – de maneira significativa – todas as atividades que o curso propõe. Ou seja, na mesma proporção em que se alargam as exigências e os domínios curriculares voltados a uma formação crítica e emancipatória, destinados à formação integral do homem, estreitam-se as condições de tempo e espaço reservados à integralização dos cursos. Ou seja, requerer uma formação integral não exigiria a consolidação de uma formação de tempo integral?

Gimeno Sacristán (2000) também problematiza essa questão ao abordar os componentes curriculares culturais cada vez mais amplos na Educação Básica nos currículos modernos. O autor demonstra como vão se construindo indicativos de incorporar, além das áreas clássicas do conhecimento no sistema curricular, noções de educação para outras temáticas. Desse modo, “a escolaridade baseada num projeto educativo total implica currículos ampliados para esferas que vão mais além dos componentes culturais tradicionais de tipo intelectual”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 58). O autor adverte, no entanto, que a definição de um conteúdo cultural vai além da determinação de novas disposições curriculares ou uma divisão diferente do currículo entre os distintos grupos profissionais. Prossegue sua defesa assegurando que “[...] a realidade dessa nova cultura depende não apenas da decisão administrativa sobre novos conteúdos dos currículos, mas também das condições de sua realização”. (Idem, *ibidem*, p. 58).

A exigência de conteúdos da Educação Básica e suas respectivas metodologias, somadas ao aumento da carga horária de atividades práticas direcionadas ao campo de atuação profissional, de certo modo reduzem o espaço de discussão da produção acadêmica em Pedagogia e das ciências das quais é tributária. Isto é, os cursos anteriormente organizados por ênfases e habilitações possibilitavam às instituições formadoras a optarem por determinado campo de atuação; com as DCNCP priorizam-se algumas áreas de formação e abre-se um leque de possibilidades para atender à lógica do mercado.

Tal consideração nos permite ressaltar como a abrangência de atuação profissional, atribuída pelas DCNCP ao licenciado em Pedagogia, condiciona a alteração dos domínios curriculares nos cursos de formação. Junto a esta questão, um ponto que emergiu também é a carga horária que cada disciplina deverá destinar às atividades práticas, estas vinculadas diretamente à ação docente.

Cumpramos reafirmar, conforme já referenciado no capítulo 6, que, no âmbito da projeção, o desafio reside em trazer para fóruns de discussões, o indicativo de um projeto de formação

que contemple as reais condições dos estudantes das licenciaturas alinhados aos objetivos e fins educacionais anunciados nas políticas de formação.

Consideramos que todo o esforço para explicitar o que é essencial e o que é contingente em termos de conhecimentos na organização de um curso de Pedagogia, se tivessem sido abordados de maneira isolada do contexto sócio-histórico que o produziu, poderia ter nos conduzido a elaborar uma análise parcial e falsamente totalizante não sendo possível visualizar os aspectos políticos e ideológicos implícitos nas propostas de formação. Ao mencionar o contexto sócio-histórico que marca o processo de regulamentação das DCNCP, foi possível identificar as forças políticas e ideológicas que estiveram em disputa. Disso resultou, também, problematizar o processo de implementação indicando caminhos para pesquisas e avaliações posteriores.

Por conter em si múltiplos desdobramentos, o objeto de estudo nos aponta na direção de continuidade de pesquisas futuras. Porque, quanto mais avançamos na busca de explicitar um fenômeno a partir das suas múltiplas determinações, mais nos deparamos com outras frentes de análises para pesquisas subsequentes. Isso confirma o caráter dialético do conhecimento, que nunca está pronto e acabado, pois a realidade, na qual se insere o fenômeno pesquisado, encontra-se em constante movimento. Assim, na mesma medida em que fomos desvelando os aspectos teórico-científicos e práticos organizacionais pós-DCNCP, outras questões apareceram como latentes (projeção – o que pode vir ser). Por esse motivo, a conclusão à qual nos referimos é a conclusão do trabalho e não o esgotamento das discussões relativas ao objeto de pesquisa.

A projeção é justamente os aspectos latentes decorrentes do tensionamento entre a regulamentação e a implementação. Tomando essa direção, consideramos pertinente nesse espaço não só recapitular os itens trabalhados nos capítulos desta tese, mas também, munidos de uma pretensa ousadia, própria de quem apenas termina um estudo de doutorado, sugerir pistas para pesquisas futuras em relação ao objeto “A Pedagogia nos cursos de Pedagogia”.

- Um estudo crítico sobre a abrangência da área de formação profissional do curso de Pedagogia considerando os limites e as possibilidades de associar em um único curso a formação para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- A inserção dos conteúdos das disciplinas da Educação Básica abrangendo as áreas de atuação profissional e a redução do espaço dos Fundamentos da Educação e dos

fundamentos didático-pedagógicos e as implicações para a profissionalização docente.

- O estudo sobre a relação teoria/prática nos cursos de formação de professores que considere a relação que está sendo legitimada nas práticas institucionais e nas ações docentes. Uma relação de unidade, justaposição, dicotomia ou integração?
- Uma análise dos códigos implícitos no formato curricular legitimados em nossas práticas cotidianas não identificados por nós professores formadores de professores.
- A formação do pedagogo entendido como articulador do trabalho pedagógico como uma categoria integrante dos profissionais da educação. Há necessidade de um saber específico para esse campo?
- O aumento da carga horária das atividades práticas decorrentes da regulamentação das DCNFP e a inserção das Atividades Práticas como Componente Curricular (APCCs). Que experiências as instituições formadoras estão realizando no sentido de garantir um espaço no tempo curricular para integralização dessas práticas?

Nossas pesquisas para os cursos de Pedagogia precisam retomar as questões do que significa requerer como base a docência, a relação entre teoria e prática e a apropriação teórica considerando algumas indagações: Como não esvaziar os conhecimentos dos clássicos em Pedagogia e, ao mesmo tempo, abordar os conhecimentos das áreas específicas nos cursos de Pedagogia? Em que medida conseguimos imprimir uma mudança na gestão pedagógica e na modelagem curricular dos cursos de graduação quando estes se inserem numa estrutura institucional estandardizada?

Por enquanto não há respostas para essas questões, pois entendemos que é somente no movimento da realidade onde se encontram os cursos que começam a surgir as contradições decorrentes da implementação das DCNCP. Assim, o diálogo e as pesquisas com professores e estudantes, principalmente os que estão em fase de finalização do curso, podem nos conceder pistas para avaliar o desenvolvimento curricular acenando para uma nova reconfiguração do curso. Uma avaliação em que seja possível considerar os limites e as possibilidades encontradas por docentes e discentes vinculados aos cursos de Pedagogia.

A análise decorrente do processo de regulamentação-implementação-projeção relativo às DCNCP proporcionou formular a síntese de que a Pedagogia nos cursos de Pedagogia se faz presente pela inserção dos fundamentos da educação e dos fundamentos didático-pedagógicos os quais necessitam ser assimilados para ser guia da ação educativa.

Consideramos que a relação entre teoria e prática acontece por unidade e não por justaposição, em um curso de formação de professores, denominado *Pedagogia*. Assim, não há como reduzir ou suprimir tais elementos do processo. Desse modo, reduzir a Pedagogia a metodologias específicas de determinadas áreas do conhecimento da Educação Básica é enclausurar a historicidade e totalidade do estudo do fenômeno educativo reduzindo o campo teórico-investigativo da Pedagogia.

Assim sendo, estabelecer a unidade entre aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais requer recuperar o que é próprio da Pedagogia. Ou seja, a unidade teoria/prática na relação constante entre educador e educando em um curso de formação de professores. Para tanto, é necessário dispor de uma Pedagogia articuladora dos conhecimentos das áreas dos Fundamentos da Educação, dos objetos de ensino e dimensão metodológica. Tal projeção aproxima-se da perspectiva dialética formulada por Schmied-Kowarzik (1983) entre prática educativa e prática pedagógica. Compete dizer que, na ação educativa, direcionada à formação do homem, tais conhecimentos são mediatizados pelo educador conferindo à Pedagogia a possibilidade de compreender e refletir sobre o fenômeno educativo em sua historicidade e totalidade, acenando também para a construção de novos direcionamentos para a práxis educativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. BRZEZINSKI, Iria. FREITAS Helena Costa L. SILVA Marcelo Soares Pereira da. PINO Ivany Rodrigues. **Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e. Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 de setembro de 2013.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial:** a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico.** Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BORDAS, Merion Campos. **Desafios à inovação no ensino universitário face às políticas públicas e institucionais:** uma experiência de aperfeiçoamento pedagógico de docentes universitários. Texto apresentado na Reunião da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA) de 2009, no Rio de Janeiro, Brasil, de 11 a 14 de junho de 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia crítica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. Lei n. 392 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez.1996.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 3276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** D.O.U., Brasília, 7/12/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do decreto n. 3.276, de 6.12.1999.** Brasília: Gráfica do Senado, 2000.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP 9 de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Texto digitado, 2001.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** D.O.U., Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP 5/2005. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – Documento final.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documento_final.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2011.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 – Documento referência.** Elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

BRASIL. **III Conferência Brasileira de Educação: “Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”.** Niterói. 1984. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/diretrizes/cn3cbe84.htm>. Acesso em: 24 de outubro de 2013.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado nacional. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 p. 13-53.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 maio 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte:** orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

DELORS, Jaques. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC – UNESCO. 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. (Por que Donald Shön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:** concepções em disputa. Florianópolis, 2007. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da Educação?** Porto, Portugal: Editora Porto, 1992.

FABRE, Michel. **Existem saberes pedagógicos?** In: HOUSSAYE, Jean et. al. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-120.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos da Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Autonomia universitária mais uma vez:** subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p.179-196.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Competência**. Texto para discussão no Fórum Inova Cesal – Reunião – Lisboa/2010. Disponível em: <<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-2>>. Acesso: 5 maio 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GENRO, Maria Elly. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia et al. (org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo Redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 1203.

FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES et. al. Denúncia: governo intervém por decreto. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 340 -341 dez. 1999.

FÓRUM PARANAENSE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA. **Posicionamento Político Pedagógico do Paraná sobre o projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia**. 2005. [Texto digitado].

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clemont. **O século XVII e o nascimento da Pedagogia**. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF Maurice (Orgs.). *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEORGEN, Pedro. **Universidade e responsabilidade social**. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. 4. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética de história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: edição da Fundação Calouse Gulbenkian, 2003.

HOUSSAYE, Jean. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

KOSIK, karel. **A dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAHE, E. D. PORTELINHA, Â. M. S; BORSOI, B. L.; OLIVEIRA, R. G. **Políticas curriculares para a formação de professores: a ampliação da docência e a redução do tempo**. In: IX ANPED-SUL, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED-SUL – A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul – RS: UCS, 2012.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciatura na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. **Revista do centro de Educação**, v. 29, n.02, p.147-158, 2004.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: Franco Maria Estela D.; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p.163-183, Dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. Anais XIII Encontro de Didática e prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 185-212.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Denise. **Brasil Urgente! Procuram-se!** Identidades da Universidade. UFRGS, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13., 2006, **Anais**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-241.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 220-238, dez. 1999.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7 ed. São Paulo; Cortez, 1996.

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto da cientificidade da Pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e curso de Pedagogia**: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes curriculares Nacionais sobre esse curso. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, 2006, **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 243-276.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade: algumas reflexões. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **Políticas sociais e desenvolvimento**. América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007, p. 19 – 43.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ORSO, Paulino José. A Universidade Estadual Do Oeste do Paraná e seu Contexto Sócio-histórico. **Revista de Educação – Educere et Educare**. Vol. 4, n. 7, 2009.

PARANÁ. **Lei 12. 235 de 24 de Julho de 1998**. Autoriza o Poder Executivo a incorporar a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº. 5299 de 24 de Julho de 1998.

PARANÁ. **Lei Complementar N. 103/2004**. Dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná N. 6687, 15 de março de 2004.

PARANÁ. **Dia a dia Educação**. Formação de docentes: ofertas do curso. Disponível em: <<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=102>>. Acesso em 12 de julho de 2013.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor; as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.108, p.761-778, out. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação? São Paulo**: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO M. A. Amélia; LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. **Anais do Endipe**. 2010 p.831-851.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo; SHEEN Maria Rosemary Coimbra Campos. **A trajetória da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste**. Anais do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas sociais no Brasil. Unioeste: Cascavel, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto alegre: Artes médicas, 1997.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; CORTELINI, Caroline M.; PILONETTO, Rose de Fátima R. **Formar o pedagogo ou formar o professor?** Um estudo dos projetos político-pedagógicos do curso de pedagogia. In: MARQUES, Sônia M. dos Santos [et al.] (Orgs.). Conhecimentos, (re) construções e práticas pedagógicas. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 405-427, set. 2002.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos Ribeiro. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANCHES GAMBOA, Silvio. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SANCHES GAMBOA, Silvio. (Org.) **Pesquisa Educacional**: qualidade e quantidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANCHES GAMBOA, Silvio. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p.39-46, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Caderno de Pesquisa**.v.37 n.130 são Paulo jan/abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE Leda; AGUIAR Marcia Ângela. Formação de profissionais de educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 220 - 238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. **Formação e identidade do pedagogo no Brasil**. In: ENDIPE. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 551-568.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SEMERARO, Giovani. Gramsci educador de “relações hegemônicas”. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop, v.1, n.1, p.143-156, fev./jun. 2011.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.151-160.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n.24, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. 2001. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissolli.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ações**. Paris: Conferência Mundial sobre o ensino Superior. Nove de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.interligis.gov.br/processo legislativo/copyof20020319150524/20030620161930/20030623111830>> Acesso em: 26 jul. 2010.

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Aprovado pela Unioeste, Sistema Integrado de Documentos n. 4.222.180-5, 24 de novembro de 1999.

UNIOESTE. **Resolução 017/99** – COU. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 17 de setembro de 1999.

UNIOESTE. **Resolução n. 155/2003** – CEPE. Aprovado Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – campus de Francisco Beltrão, 26 de novembro, 2003.

UNIOESTE. **Resolução N. 345/2005** – CEPE – Institui as Diretrizes para o ensino de graduação da Unioeste. 2005.

UNIOESTE. **Resolução Nº 295/2006** – CEPE. Aprova o Regulamento para criação de novos cursos de graduação, expansão de vagas e alteração de Projeto Político- pedagógico. 2006

UNIOESTE. **Resolução N. 375/2007** – CEPE. Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Cascavel, 13 de dezembro de 2007a.

UNIOESTE. **Resolução N. 377/2007** – CEPE. Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Foz do Iguaçu, 13 de dezembro de 2007b.

UNIOESTE. **Resolução N. 374/2007** – CEPE. Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão, 13 de dezembro de 2007c.

UNIOESTE. **Ata N. 004/2007** – CPED. Reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. 15 de março de 2007.

UNIOESTE. **Ata N. 006** – CPED. Reunião do colegiado do Curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. 20 de abril de 2007.

UNIOESTE. **Ata N. 007** – CPED. Reunião do colegiado do curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. 08 de maio de 2007.

UNIOESTE. **Ata N. 012 – CPED**. Reunião do colegiado do curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. 26 de julho de 2007.

UNIOESTE. **Anexo da Ata N. 09/2012 - CPED**. Reunião do colegiado do curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão. 13 de setembro de 2012.

UNIOESTE. **ATENA – Sistema Gestor de Concurso Vestibular**. UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Concurso Vestibular 2008. Sumarização do Questionário Sócio educacional [Matriculados por Curso]. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prg/socio-educacional/2008/matriculados-por-curso-012008.PDF>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

UNIOESTE. **Boletim de Dados 2013**: base 2012. Disponível em: <http://www.unioeste.br/boletins/>. Acesso em 22 fev. 2014.

UNIOESTE. **Memorando N. 026/2007** – Colegiado do Curso de Pedagogia – Campus Francisco Beltrão.

UNIOESTE. **Memorando N. 104/2007** – Pró-Reitoria de Graduação (PRG) Unioeste.

UNIOESTE. **Resolução N. 025/2003-CEPE**. Aprova Regulamento de Atividades Acadêmicas Complementares.

UNIOESTE. **Resolução N. 034/00-COU**, de 23/08/00. Aprova critérios para elaboração e a determinação do Índice de Atividade do Centro.

UNIOESTE. **Resolução N. 219/2006 – CEPE**. Aprova alterações nas Resoluções n. 345/2005-CEPE e n. 355/2005-CEPE, e revoga dispositivo da Resolução n. 209/2005-CEPE, conforme especifica .

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, 2006, **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto-político pedagógico**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 9-32.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel/PR: Edunioeste, 2001, p. 17-26.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Matriz Curricular dos Cursos de Pedagogia da Unioeste – Ano de 2008

| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--------------|----------------------|-------------------------------------|-----|--------------------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------|--|--------------|
| FORMAÇÃO GERAL | DISCIPLINAS | CH | FORMAÇÃO GERAL | DISCIPLINAS | CH | FORMAÇÃO GERAL | DISCIPLINAS | CH | | | |
| História da Educação | História da Educação I | 136 | História | História da Educação I | 136 | História da Educação | História da Educação I | 102 | | | |
| | História da Educação II | 136 | | História da Educação II | 68 | | História da Educação II | 68 | | | |
| Psicologia da Educação | Psicologia da Educação I | 136 | Psicologia | Psicologia da Educação I | 136 | Psicologia da Educação | Psicologia da Educação I | 68 | | | |
| | Psicologia da Educação II | 102 | | Psicologia da Educação II | 68 | | Psicologia da Educação II | 102 | | | |
| Filosofia | Filosofia | 68 | Filosofia | Filosofia | 68 | Filosofia da Educação | Filosofia da Educação I | 68 | | | |
| | Filosofia da Educação | 136 | | Filosofia da Educação II | 136 | | Filosofia da Educação II | 102 | | | |
| Sociologia | Sociologia | 68 | Sociologia | Sociologia | 68 | Sociologia da Educação | Sociologia da Educação I | 68 | | | |
| | Sociologia da educação | 136 | | Educação e Sociedade | 136 | | Sociologia da Educação II | 102 | | | |
| Pesquisa em Educação | Metodologia da Pesquisa | 68 | Pesquisa Científica | Educação e Trabalho | 68 | Pesquisa em Educação | Metodologia da Pesquisa em educação | 68 | | | |
| | Pesquisa Educacional | 68 | | Metodologia da Pesquisa em educação | 68 | | | | | | |
| Didática | Fundamentos Didático-Pedagógicos I | 68 | | | | Didática | Didática I | 136 | | | |
| | Fundamentos Didático-Pedagógicos II | 102 | | | | | Didática II | 68 | | | |
| Política Educacional | Política Educacional Brasileira I | 136 | | | | Política Educacional | Política Educacional | 102 | | | |
| | Política Educacional Brasileira II | 68 | | | | | | | | | |
| Educação e Trabalho | Trabalho e Educação | 68 | | | | | | | Currículo | Currículo Escolar | 102 |
| Fundamentos da Educação Especial | Fundamentos da Educação Especial | 136 | | | | | | | Educação Especial e Inclusiva | Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I | 136 |
| | | | | | | | | | | Libras | 68 |
| TOTAL | | 1.632 | | | | TOTAL | | 952 | TOTAL | | 1.326 |

| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | | |
|-----------------------|--|---|--|--|--|---|--|-----|
| FORMAÇÃO DIFERENCIADA | DISCIPLINAS | CH | FORMAÇÃO DIFERENCIADA | DISCIPLINAS | CH | FORMAÇÃO DIFERENCIADA | DISCIPLINAS | CH |
| Teoria e Prática | Teoria e Prática do Ensino da História e Geografia | 102 | Teoria e Prática | Teoria e Prática do Ensino Fundamental I | 102 | Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Escolar | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil | 102 |
| | Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa | 68 | | Teoria e Prática do Ensino Fundamental II | 272 | | Literatura Infantil | 68 |
| | Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais | 68 | | | | | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa | 136 |
| | Teoria e Prática do Ensino da Educação-Matemática | 102 | | | | | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática | 136 |
| Alfabetização | Alfabetização e Letramento | 136 | Alfabetização | Alfabetização | 136 | | Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais | 102 |
| | Libras | 68 | | Educação de Jovens e adultos | 68 | | Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História | 68 |
| Educação Infantil | Fundamentos da Educação Infantil | 136 | Educação Infantil | Fundamentos teóricos e metodológicos da educação Infantil I | 68 | | Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia | 68 |
| | Literatura Infantil | 68 | | Fundamentos teóricos e metodológicos da educação Infantil II | 136 | | Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil | 68 |
| Gestão Escolar | Teoria das Organizações e Gestão Escolar | 136 | Educação Especial e Linguagem de sinais e Educação da pessoa surda | Fundamentos da Educação Especial | 68 | | Artes e suas Manifestações | 68 |
| | Estado e Organização Escolar | 68 | | Linguagem de sinais e educação da pessoa surda | 68 | | Educação, Corpo e Movimento | 68 |
| | Estágio Supervisionado | Organização do Trabalho Pedagógico | 68 | Didática | Didática I | 68 | Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I | 136 |
| | | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I | 68 | | Didática II | 102 | Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II | 102 |
| | | | Organização do Trabalho Pedagógico | 136 | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I | 136 | | |
| | | | | | | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II | 136 | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|-------------|---|---|-------------|--------------------------------------|--|-------------|
| | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II | 136 | I | Organização do Trabalho Pedagógico II | 102 | | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III | 226 |
| | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino III | 136 | | Organização do Trabalho Pedagógico III | 102 | | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV | 226 |
| | | | Políticas Educacionais | Políticas Educacionais I | 68 | | | |
| | | | | Políticas Educacionais II | 102 | | | |
| | | | Disciplina Optativa | Disciplina Optativa | 68 | | | |
| | | | Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado | Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado | 136 | | | |
| | | | | Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado | 170 | | | |
| | | | | Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado | 170 | | | |
| Trabalho de Conclusão de Curso TCC | Trabalho de Curso | 68 | Trabalho de Conclusão de Curso | Trabalho de Curso | 68 | Não consta | - | - |
| Atividades Acadêmicas Complementares | Atividades Complementares | 200 | Atividades Acadêmicas Complementares | Atividades Acadêmicas Complementares | 200 | Atividades Acadêmicas Complementares | AAC | 160 |
| TOTAL | | 1628 | TOTAL | | 2410 | TOTAL | | 2006 |

APÊNDICE B – Ementas das Disciplinas Relativas ao Estágio Supervisionado nos Cursos de Pedagogia da Unioeste

| CAMPUS | DISCIPLINAS | ANO | EMENTAS DAS DISCIPLINAS |
|--------------------------|--|-----|---|
| Cascavel | Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado | 2º | Desenvolvimento de estágio junto às instituições da Educação Básica, direcionado ao trabalho do pedagogo nas funções de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Administração Escolar e Supervisão Escolar enfocando o Projeto Político Pedagógico, Gestão Escolar, Autonomia, Conselhos e Participação possibilitando a socialização do conhecimento e a reflexão sobre o cotidiano escolar. |
| | Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado | 3º | Estágio direcionado ao trabalho do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência nas áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Redação dada pela Resolução n. 190/2009-CEPE, de 11 de setembro de 2009). |
| | Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado | 4º | Estágio direcionado ao trabalho do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência na Educação Infantil. (Redação dada pela Resolução n. 190/2009-CEPE, de 11 de setembro de 2009). |
| Foz do Iguaçu | Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado | 2º | Desenvolvimento de estágio junto às escolas do Ensino Fundamental e Médio, direcionado ao trabalho de organização escolar, a fim de possibilitar a socialização do conhecimento e a reflexão <u>sobre a praxis pedagógica</u> . |
| | Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado | 3º | Desenvolvimento de estágio junto às instituições da Educação Básica, direcionado ao pedagogo articulador do trabalho pedagógico, nas funções de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Administração Escolar e Supervisão Escolar enfocando o Projeto Político Pedagógico, Gestão Escolar, as Instâncias colegiadas e a prática de docência das disciplinas pedagógicas, desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão possibilitando à socialização do conhecimento e a reflexão sobre o cotidiano escolar. |
| | Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado | 4º | Desenvolvimento de Estágio direcionado ao trabalho pedagógico do docente nas áreas do conhecimento da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas regulares e centros de educação infantil. |
| Francisco Beltrão | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I | 1º | Função social da escola. O trabalho e a formação docente: perspectiva histórica da Prática de Ensino, as concepções de estágio supervisionado, relação teoria e prática e suas implicações. Compreende o levantamento e análise de dados sobre o cotidiano escolar e o trabalho do professor. |
| | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II | 2º | História do Curso de Pedagogia no Brasil. Análise do contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo da Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico. Participação, caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar. |
| | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III | 3º | Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica da Educação Infantil. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para a Educação Infantil, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso. |
| | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV | 4º | Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso. |

**APÊNDICE – C Âmbitos de Formação Conforme Disciplinas Dispostas nas Matrizes
Curriculares dos PPPs do Curso de Pedagogia da Unioeste**

| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|
| Âmbito 1 | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH |
| Fundamentos da Educação e Fundamentos Didáticos curriculares | História da Educação I | 136 | História da Educação I | 136 | História da Educação I | 102 |
| | História da Educação II | 136 | História da Educação II | 68 | História da Educação II | 68 |
| | Psicologia da Educação I | 136 | Psicologia da Educação I | 136 | Psicologia da Educação I | 68 |
| | Psicologia da Educação II | 102 | Psicologia da Educação II | 68 | Psicologia da Educação II | 102 |
| | Filosofia | 68 | Filosofia | 68 | Filosofia da Educação I | 68 |
| | Filosofia da Educação | 136 | Filosofia da Educação II | 136 | Filosofia da Educação II | 102 |
| | Sociologia | 68 | Sociologia | 68 | Sociologia da Educação I | 68 |
| | Sociologia da educação | 136 | Educação e Sociedade | 136 | Sociologia da Educação II | 102 |
| | Fundamentos Didático-Pedagógicos I | 68 | Educação e Trabalho | 68 | Didática I | 102 |
| | Fundamentos Didático-Pedagógicos II | 102 | Didática I | 68 | Didática II | 68 |
| | Política Educacional Brasileira I | 136 | Didática II | 102 | Política Educacional | 102 |
| | Política Educacional Brasileira II | 68 | Políticas Educacionais I | 68 | Currículo Escolar | 102 |
| Trabalho e Educação | 68 | Políticas Educacionais II | 102 | - | | |
| TOTAL | - | 1360 | | 1224 | | 1054 |

| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | |
|---|--|-----|--|-------------------------|--|-----|
| Âmbito 2 | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH |
| Atuação profissional, conhecimentos específicos da Educação Infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. | Teoria e Prática do Ensino da História e Geografia | 102 | Teoria e Prática do Ensino Fundamental I | 102 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil | 102 |
| | Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa | 68 | Teoria e Prática do Ensino Fundamental II | 272 | Literatura Infantil | 68 |
| | Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais | 68 | Alfabetização | 136 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa | 136 |
| | Teoria e Prática do Ensino da Educação-Matemática | 102 | Fundamentos teóricos e metodológicos da educação Infantil I | 68 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática | 136 |
| | Alfabetização e Letramento | 136 | Fundamentos teóricos e metodológicos da educação Infantil II | 136 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais | 102 |
| | Fundamentos da Educação Infantil | 136 | Organização do Trabalho Pedagógico I | 136 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História | 68 |
| | Literatura Infantil | 68 | Organização do Trabalho Pedagógico II | 102 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Geografia | 68 |
| | Teoria das Organizações e Gestão Escolar | 136 | Organização do Trabalho Pedagógico III | 102 | Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil | 68 |
| | Estado e Organização Escolar | 68 | | | Artes e suas Manifestações | 68 |
| | Organização do Trabalho Pedagógico | 68 | | | Educação, Corpo e Movimento | 68 |
| | | | | Organização do Trabalho | 136 | |

| | | | | | | |
|--------------|--|------------|--|-------------|--|-------------|
| | | | | | Pedagógico e Gestão Escolar I | |
| | | | | | Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II | 102 |
| TOTAL | | 952 | | 1054 | | 1122 |

| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | |
|--|----------------------------------|------------|--|------------|--|------------|
| Âmbito 3 | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH |
| Âmbito de aprofundamento e incluem as disciplinas de educação especial, libras, educação de jovens e adultos atividades complementares | Fundamentos da Educação Especial | 136 | Educação de Jovens e adultos | 68 | Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I | 136 |
| | Libras | 68 | Fundamentos da Educação Especial | 68 | Libras | 68 |
| | Atividades Complementares | 200 | Linguagem de sinais e educação da pessoa surda | 68 | Atividades Acadêmicas Complementares | 160 |
| | - | - | Disciplina Optativa | 68 | - | - |
| | - | - | Atividades Acadêmicas Complementares | 200 | - | - |
| TOTAL | - | 404 | - | 472 | - | 364 |

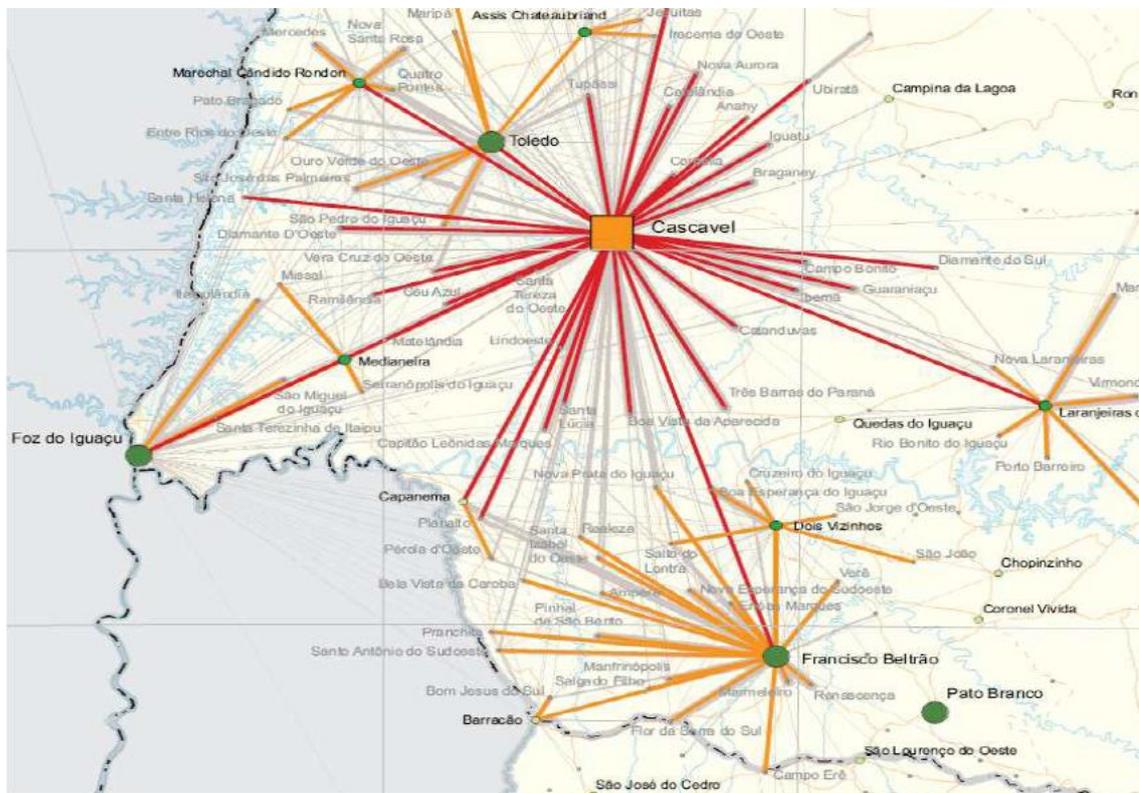
| CAMPUS CASCAVEL | | | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO | |
|---|---|------------|---|------------|--|------------|
| Âmbito 4 | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH | Disciplinas | CH |
| Âmbito voltado a pesquisa, estágio e Trabalho de Conclusão. | Metodologia da Pesquisa | 68 | Metodologia da Pesquisa em educação | 68 | Metodologia da Pesquisa em educação | 68 |
| | Pesquisa Educacional | 68 | Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado | 136 | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado I | 136 |
| | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I | 68 | Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado | 170 | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II | 136 |
| | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II | 136 | Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado | 170 | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III | 226 |
| | Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino III | 136 | Trabalho de Curso | 68 | Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV | 226 |
| | Trabalho de Curso | 68 | - | - | - | - |
| TOTAL | | 544 | | 612 | | 792 |

**APÊNDICE D – Distribuição das Disciplinas ao Longo dos Anos de Formação nos
Cursos de Pedagogia da Unioeste**

| ANO DO CURSO | CAMPUS CASCAVEL | CAMPUS FOZ DO IGUAÇU | CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO |
|---------------------|--|---|--|
| | DISCIPLINAS | DISCIPLINAS | DISCIPLINAS |
| 1º ANO | Sociologia Psicologia da Educação I Filosofia Metodologia da Pesquisa Teoria das Organizações e Gestão Escolar Fundamentos Didático-Pedagógicos I História da Educação I | Sociologia Psicologia da Educação I Filosofia Metodologia da Pesquisa em Educação Organização do Trabalho Pedagógico I Didática I História da Educação I | Sociologia da Educação I Filosofia da Educação I Psicologia da Educação I História da Educação I Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva Didática I Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado I. |
| 2º ANO | Sociologia da Educação Psicologia da Educação II Filosofia da Educação Estado e Organização Escolar História da Educação II 11 Fundamentos Didático-Pedagógicos II Libras Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino I | Educação e Sociedade Psicologia da Educação II Filosofia da Educação Organização do Trabalho Pedagógico II História da Educação II Didática II Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado Disciplina Optativa | Sociologia da Educação II Filosofia da Educação II Psicologia da Educação II Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil OTPG I História da Educação II Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II |
| 3º ANO | Política Educacional Brasileira I Alfabetização e Letramento Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II Organização do Trabalho Pedagógico Literatura Infantil Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia Teoria e Prática do Ensino de Educação-Matemática Pesquisa Educacional | Política Educacional Alfabetização Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado Organização do Trabalho Pedagógico III Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I Linguagem de Sinais e Educação da Pessoa Surda Educação e Trabalho | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa Didática II Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática OTPG II Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III |
| 4º ANO | Política Educacional Brasileira II Fundamentos da Educação Especial Fundamentos da Educação Infantil Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III Trabalho e Educação Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais Trabalho de Curso-TCC Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa | Política Educacional II Fundamentos da Educação Especial Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II Educação de Jovens e Adultos Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II Trabalho de Curso | Currículo Escolar Política Educacional Literatura Infantil Educação, Corpo e Movimento Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia Arte e suas Manifestações Libras Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV |

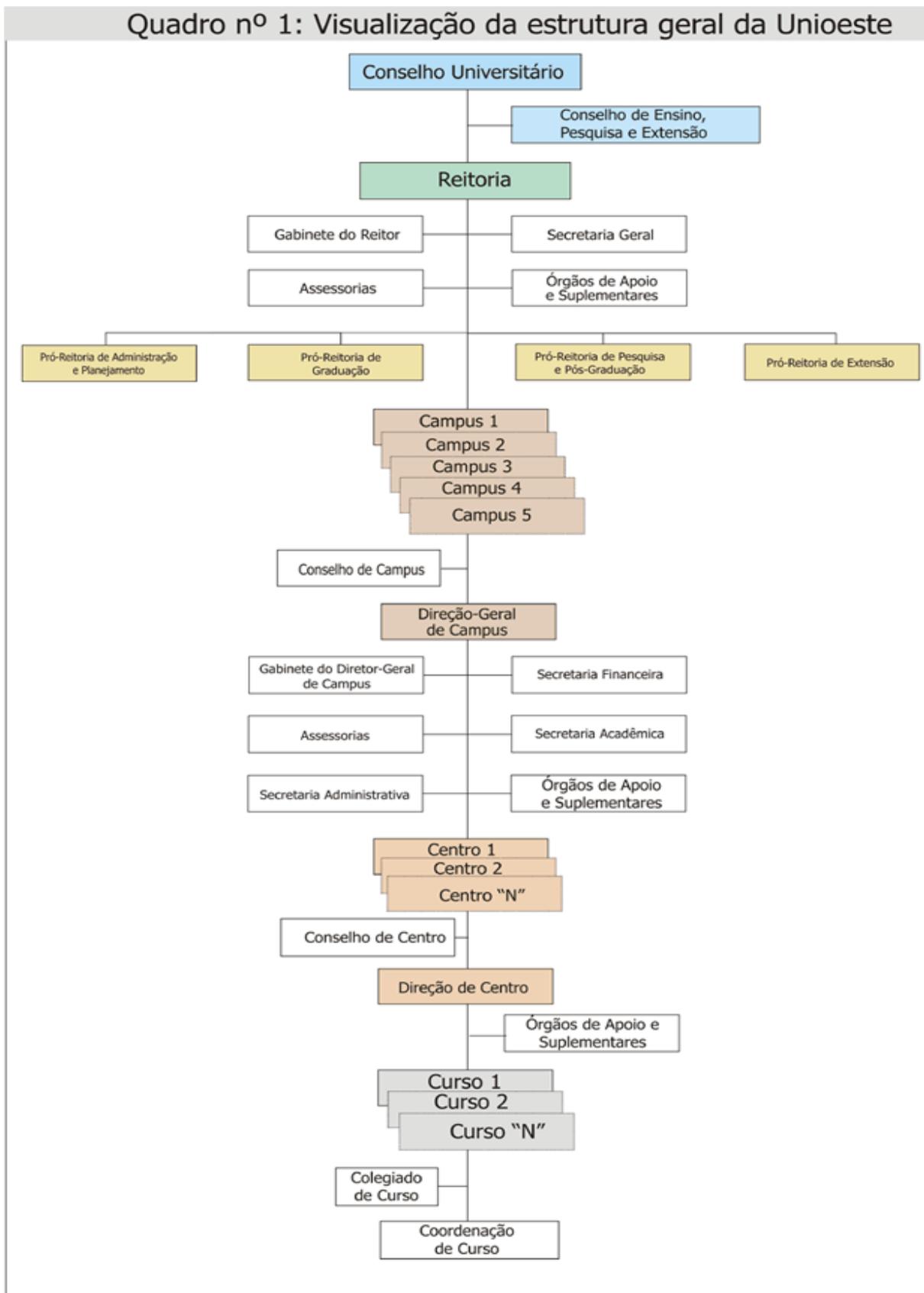
ANEXOS

ANEXO A – Mapa de Localização e Abrangência dos Campi da Unioeste



Fonte: Google maps.

ANEXO B – Estrutura Geral da Unioeste



Fonte: www.unioeste.br/reitoria.