

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

Marilu Nörnberg Menezes

EMBAIXO DA ESCADA:
o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo

Porto Alegre
2008

Marilu Nörnberg Menezes

EMBAIXO DA ESCADA:
o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M543e Menezes, Marilu Nörnberg

Embaixo da escada: o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo [manuscrito] / Marilu Nörnberg Menezes; orientadora: Elizabeth Diefenthaler Krahe. – Porto Alegre, 2008.

104 f. + Anexo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Curso de Pedagogia – Licenciatura. 2. Ensino superior – Ensino privado. 3. Prática pedagógica. 4. Professor – Formação. 5. Professor – Desempenho. I. Krahe, Elizabeth Diefenthaler. II. Título.

CDU – **371.13**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Marilu Nörnberg Menezes

EMBAIXO DA ESCADA:
o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2008.

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – Orientadora

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – (UFRGS)

Profa. Maria Ely Herz Genro – (UFRGS)

Profa. Dra. Nágila Caporlândia Giesta – (FURG)

Ao José Adair, educador popular,
com quem ensaiei os primeiros movimentos
de trabalho pedagógico coletivo.

Sou profundamente grata...

à Betty, professora-orientadora, por ter confiado em mim desde o princípio;

às colegas e ao colega do grupo de pesquisa, pelas oportunidades coletivas de aprendizagem;

ao Lar Padilha, suas crianças e adultos, por permitir em momentos cruciais a minha ausência;

às professoras e à Coordenadora por me acolherem na Instituição;

aos meus pais e à Fernanda pelo apoio e compreensão incondicionais;

à Marta pela presença intensa e afetiva;

ao Pablo e ao Olavo, por permitirem que eu me afastasse sem nunca deixarem de exigir a minha presença.

RESUMO

MENEZES, Marilu Nörnberg. **Embaixo da Escada**: o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo. Porto Alegre, 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esta dissertação é um estudo de caso que aborda a temática do trabalho pedagógico coletivo entre professores-formadores de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada. Por meio da análise de documentos, apresenta a história do Curso para demonstrar a presença do tema enquanto valor projetado para a formação de professores. Através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as professoras que compõem o núcleo central do curso e a coordenadora, investiga e evidencia tempos e espaços de realização do trabalho pedagógico coletivo como movimento dinâmico que se alterna entre disposições da Instituição e invenções das próprias professoras. As práticas de trabalho pedagógico coletivo estão situadas no contexto da informalidade. Elas são inventadas pelas professoras e sinalizam condições de ampliação no contexto das ofertas institucionais. O trabalho pedagógico coletivo é apresentado como princípio fundamental na formação de professores em razão das condições que carrega para promover a redução do isolamento nas práticas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

Palavras-chave: **1. Curso de Pedagogia – Licenciatura. 2. Ensino superior – Ensino privado. 3. Prática pedagógica – Ação coletiva. 4. Professor – Formação. 5. Professor – Desempenho.**

ABSTRACT

MENEZES, Marilu Nörnberg. **Embaixo da Escada**: o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo. Porto Alegre, 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This dissertation is a case-study that deals with the thematic of collective pedagogical work among teachers-trainers from a course of Pedagogy at a private institution of higher education. Through the analysis of documents, it presents the history of the course to demonstrate the presence of the thematic as a value projected in training teachers. Through semi-structured interviews with the teachers who composed the center of the course and the coordinator, it investigates and elucidates times and spaces for the realization of collective pedagogical work as dynamic movement that alternates between disposals arrangements of the institution and inventions of the teachers. The practices of collective pedagogical work are situated in the informality context. They are invented by the teachers and signal conditions for enlargement within the context of institutional offers. The collective pedagogical work is presented as fundamental principle in teachers training due to the loaded conditions for promoting the reduction of isolation within the educational practices, in scholar and non-scholar environments.

Keywords: **1. Course of Pedagogy – Graduate. 2. Higher education – Teaching privately. 3. Pedagogical practice. 4. Professor – Training. 5. Professor – Performance.**

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação EB – Educação Básica
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CODEP – Conselho Departamental
- EAD – Educação à Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ES – Educação Superior
- FIES – Fundo de Investimento no Ensino Superior
- FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- IEB – Instituição da Educação Básica
- IES – Instituição do Ensino Superior
- MEC – Ministério da Educação
- NAP – Núcleo de Apoio Psicopedagógico
- PPP – Projeto político pedagógico
- RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior
- TC – Trabalho de Conclusão

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. ANÚNCIO DE UMA CONVICÇÃO - TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	16
3. SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO	31
4. O ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA E O TRABALHO DOCENTE	38
5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PEDAGOGIA LICENCIATURA	44
5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	44
5.2 PEDAGOGIA LICENCIATURA	47
6. A HISTÓRIA DO CURSO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NOS DOCUMENTOS	53
6.1 CONCEPÇÃO DE CURSO	55
6.2 OBJETIVOS	57
6.3 PERFIL DO ALUNO EGRESSO	59
6.4 PROJETO CURRICULAR	62
6.5 TRABALHO DE CONCLUSÃO	66
6.6 ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO DE CURSO	69
7. TEMPOS E ESPAÇOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	72
7.1 TRABALHO DE PROFESSORA	73
7.2 TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	78
7.3 TRABALHO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	80
7.4 TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	82
7.5 TRABALHO DE COORDENADORA	87
8. APONTAMENTOS FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXO	104

1. APRESENTAÇÃO

Se não esperas o inesperado, não o encontrarás.

Heráclito

Esperar o inesperado. Desvestir-me de minhas verdades sempre tão absolutas. Radicalizar a escuta. Permitir ao Outro e à Instituição se revelarem. Ser presença pela compreensão e não simplesmente pela crítica. Assim, desafiada, deixei a sala em que qualifiquei o projeto de pesquisa em junho de 2007. Mas, aquilo que parece simples, quando traduzido em palavras, é, na verdade, o inventário de uma jornada de aprendizagens que envolvem, sobretudo, o prazer de investigar documentos (textos, livros, projetos) e monumentos (Instituição e pessoas).

Esta dissertação procura escapar à armadilha do apontamento das faltas. O que aqui faço é revelar a presença do trabalho pedagógico coletivo na Instituição de formação de professores escolhida para este estudo. É um texto que se desafia a contar histórias da Instituição em que me certifiquei como pedagoga e que ocupa o lugar de ser a principal instituição de ensino superior responsável pela formação de professores na região em que trabalho e vivo.

O objeto de estudo envolve a análise do espaço e do tempo de trabalho pedagógico coletivo por parte dos professores-formadores do curso de Pedagogia em foco. Revelar a história do curso, para compreender suas projeções, e apresentar as práticas de trabalho pedagógico coletivo e o contexto de sua produção se constitui objetivos centrais.

Do ponto de vista da tipologia de pesquisa, trata-se de um estudo de caso explanatório que busca responder as questões do “como” e “por que”, focalizando acontecimentos contemporâneos. Apoiada em Yin (2001), procurei primar por um estudo que envolvesse duas fontes de evidência: documentos e entrevistas semi-estruturadas. Tanto a coleta e análise das entrevistas como a leitura e análise dos documentos se deram de maneira imbricada. O antes e o depois se confundiam permanentemente ao longo do processo de pesquisa.

A análise documental envolveu os seguintes documentos da Instituição: Pedido de Reconhecimento do curso de Pedagogia – Relatório Analítico-Avaliativo, protocolado na Delegacia do Rio Grande do Sul, Ministério da Educação (1993); Projeto Pedagógico do

Curso de Pedagogia, Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005); e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007).

As entrevistas semi-estruturadas seguiram, num primeiro momento, o critério estabelecido no projeto de pesquisa, ou seja, entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia e três professores com maior tempo de atuação na Instituição. A primeira entrevista foi realizada com o professor que atua na área da filosofia e na coordenação dos trabalhos de conclusão. A conversa foi intensa, mas o foco manteve-se no processo de coordenação da produção e avaliação dos trabalhos de conclusão. Muito conversamos sobre a Escola, sobre a sua trajetória profissional, sobre as diferenças entre uma Instituição de Ensino Superior (IES) e outra, visto que ele atua no Ensino Superior a 23 anos. Entretanto, pouco conversamos sobre o objeto desta pesquisa, ou seja, o tempo e o espaço para o trabalho pedagógico coletivo no curso de Pedagogia.

Parti, então, angustiada, para a segunda entrevista. Tinha dúvidas tanto sobre as questões de pesquisa, quanto em relação ao próprio *lócus*. Mas, justamente durante a segunda entrevista, percebi que nada estava confuso. Haviam histórias a ser contadas. Ao denunciar a existência de um grupo de professoras, com carga horária maior, com volume de disciplinas na área da formação política-didático-pedagógica, compondo o que elas mesmas nomeiam de o *núcleo central* do curso, a professora que eu entrevistava naquele momento anunciava a presença do trabalho pedagógico coletivo. Saí da segunda entrevista direto para a sala da coordenadora para informar que não iria mais entrevistar os professores com mais tempo na Instituição, mas, entrevistaria, precisamente, as três professoras que compõem o núcleo central do curso.

As questões centrais das entrevistas envolveram a trajetória de formação e atuação profissional das docentes, as suas concepções de trabalho pedagógico coletivo, a identificação do tempo e do espaço para a sua produção, o engajamento pessoal e do grupo de professoras no processo de elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos analisados, as percepções sobre o novo curso de Pedagogia Licenciatura e as condições para o *ser-docente* na Instituição pesquisada.

Com relação à Coordenadora, a entrevista ficou reservada mais para o final, pois precisava das conversas com as demais professoras para me apropriar da Instituição na condição de pesquisadora e, de certa forma, divorciar-me da condição de ex-aluna. Cabe mencionar que houve vários encontros com a Coordenadora ao longo do período de realização das entrevistas com as professoras. Foram momentos de conversas que envolveram problemáticas atravessadas pela coordenadora na gestão do curso: a perda de alunos em razão

dos cursos de Pedagogia na modalidade Educação à Distância (EAD), as situações experimentadas com a realização dos cursos de especialização em outros municípios, as várias atribuições não só como coordenadora do curso de Pedagogia, mas também como vice-diretora de Extensão e Assuntos Comunitários da Instituição.

Ressalto a acolhida das professoras para participar da pesquisa. Em especial, destaco a abertura para o questionamento ao longo das entrevistas, a satisfação em participar de uma pesquisa que se ocupava em entender os seus fazeres numa Instituição com a qual elas se identificam enquanto pessoas e docentes, algo demonstrado na disposição de tempo e de um espaço qualificado para a conversa. A curiosidade com o andamento da pesquisa foi demonstrada nos diálogos travados nos corredores da Instituição quando eu por lá transitava. Em tudo, o processo vivido superou as expectativas.

O processo de realização das entrevistas, de transcrição, de leitura e de análise não ocorreu num tempo linear. Ao passo que uma entrevista era realizada, outra era transcrita, lida e analisada. Desse movimento, foram emergindo as categorias de análise: trabalho de professora, trabalho na Instituição, trabalho no projeto político pedagógico, trabalho pedagógico coletivo e trabalho de coordenadora. Cada uma dessas categorias se constitui em parte integrante e fundamental do objeto de estudo desta pesquisa, pois tomadas em seu conjunto, essas categorias tornam visível o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo no curso de Pedagogia em análise.

No âmbito do trabalho pedagógico coletivo, espaço e tempo ocupam posição central em razão das condições de produtividade que carregam. Nesta pesquisa, assumem a condição de categorias principais. São apresentados numa perspectiva abrangente a partir de autores que transitam por diferentes campos para que se construa um tecido teórico sobre o qual a análise do curso será elaborada.

Para Varela (2002), categorias são noções essenciais que regem nossa forma de pensar e de viver, formando o que a autora chama de “o esqueleto da inteligência”, o marco abstrato que organiza a experiência coletiva e individual. Para Durkheim (apud Varela, 2002), as categorias espaço e tempo são noções que permitem coordenar e organizar os dados empíricos e tornam possíveis os sistemas de representação que os homens de uma determinada sociedade e em um momento histórico concreto elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos.

Este estudo também está sustentado nas investigações produzidas por inúmeras pesquisadoras e pesquisadores ligados a Rede Sul-brasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES, que, “no coletivo, acreditam no pensamento crítico-reflexivo e na perspectiva emancipatória da educação” (Fonte, 2005, p.9). Essa Rede está envolvida com as

questões que dizem respeito à Pedagogia Universitária e cumprem papel fundamental ao ofertar produção científica capaz de preencher o vazio que antes ocupava esta área de conhecimento. Há pouco mais de 10 anos, Silva (1995) chamava a atenção para a ausência intrigante de análises e estudos dos currículos e das pedagogias universitárias:

Essa ausência é tanto mais notável quando se pensa na perspectiva crítica que tem dominado a área de educação nos últimos anos. Trata-se de uma crítica que raramente se tem voltado para seus próprios meios e recursos pedagógicos. É quase sempre uma crítica dos currículos e das pedagogias dos outros, em geral dos outros níveis de ensino (Silva, 1995, p. 85).

A definição pelo foco no trabalho pedagógico coletivo em IES privada não-universitária, por sua vez, justifica-se na presença ainda tímida de investigação neste contexto. Além disso, tendo em vista a centralidade do papel ocupado pelas IES privadas não-universitárias na formação de professores, é fundamental que na construção de uma Pedagogia Universitária dedique-se espaço para as questões que advêm destas instituições.

Para tecer a compreensão sobre o tempo e o espaço para o trabalho pedagógico coletivo no curso, optei por organizar o texto em seis capítulos. No primeiro capítulo anuncio o trabalho pedagógico coletivo como uma convicção, sustentada tanto no trabalho que realizo enquanto coordenadora pedagógica de uma instituição de acolhimento (Abrigo), como em autores em quem me apoio enquanto coordenadora-pesquisadora.

No segundo capítulo, realizo uma costura teórica acerca do tempo e do espaço. A seguir, no terceiro capítulo, é apresentada uma análise sobre o papel desempenhado pelas instituições de ensino superior (IES) privadas na formação de professores, universo em que está localizada a Instituição pesquisada, e sobre a situação do trabalho docente nessas instituições. O capítulo quatro discorre sobre projeto político pedagógico no ensino superior, tendo em vista a análise dos projetos do curso e a sua imbricação com o trabalho pedagógico coletivo. Os capítulos cinco e seis compõem a análise das evidências coletadas durante a pesquisa.

Por fim, uma advertência orientadora para o leitor desta dissertação. No contexto atual – marcado pelo domínio da lógica do mercado, em que na grande parte das IES privadas tem prevalecido o lucro a custo da perda de identidade e dignidade dos professores – há uma crescente e urgente demanda por possibilidades de superação e de invenção de novas práticas de trabalho que resgatem e imprimem uma dimensão coletiva. Por essa razão, ao longo da dissertação, escolhi colocar em relevo as potencialidades do curso através de suas professoras e coordenadora. Entretanto, essa escolha não significa a ausência de uma percepção sobre a existência de problemas, dificuldades, dissabores, perdas. Falar das *coisas boas* me pareceu

mais necessário justamente para demonstrar que existem possibilidades. Apesar desses tempos difíceis de docência, ainda há lugares em que professores criam espaços e tempos para exercer sua profissão com dignidade e de forma compartilhada.

2. ANÚNCIO DE UMA CONVICÇÃO: TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

A escrita retira a prática e o discurso do fluxo do tempo.
Bordieu

À diferença da informação, o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila.
Walter Benjamin

Corremos riscos quando anunciamos nossas convicções. Mas, se assim não o fizermos, perdemos oportunidades de reinventarmos a nós mesmos e aquilo que fazemos. Os estudos antropológicos mostram que a humanidade desenvolve sua capacidade inventiva justamente quando assume riscos. Bem anuncia Maffesoli (2005, p. 13) quando assim registra: “Inventa-se um mundo cada vez que se escreve”.

Este trabalho arrisca ao transpor conhecimento e convicção de um espaço educativo-formativo para outro. A experiência de coordenar uma instituição de acolhimento¹ tem alimentado uma convicção: a de que o trabalho pedagógico coletivo sustenta a invenção de instituições emancipatórias. Instituições onde tanto os sujeitos que desenvolvem as ações, quanto os que são *a priori* atingidos por ela, percebem-se como participantes ativos do processo.

A escolha pelo tema trabalho pedagógico coletivo se materializou a partir das conversas com as professoras que atuam na Educação Superior durante as aulas do Programa de Pós-Graduação. A origem, por sua vez, está profundamente relacionada com aquilo que faço enquanto pedagoga-coordenadora de uma instituição social que abriga crianças e adolescentes vítimas da violência familiar e social.

A resposta para a provável indagação sobre o porquê não pesquisar justamente sobre esta prática está no tempo vivido durante a seleção para o Mestrado. Eu estava querendo me desamarrar do Lar. Tentava escapar de qualquer tema diretamente relacionado, sobretudo, com as questões que envolvem o universo da infância violada, pois isso significava continuar a lidar com a dor que está presente em meu cotidiano profissional também no espaço

¹ Refiro-me ao Lar Padilha, Abrigo que acolhe crianças e adolescentes vítimas da violência familiar e estrutural.

acadêmico. Por outro lado, sempre manteve um profundo interesse pela formação de professores diante da imensa tarefa reservada à escola no sentido de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos que nela adentram.

E não há como nos divorciarmos daquilo que nos constitui. A instituição em que ainda atuo vem sustentando, ao longo dos últimos quinze anos, sua ação de cuidar/educar crianças e adolescentes no princípio do trabalho pedagógico coletivo. Procedimentos (reuniões, tomada compartilhada de decisões, diálogo permanente) e instrumentos (projeto político-pedagógico, planejamento estratégico, formação continuada) foram estabelecidos e consolidados no espaço-tempo institucional, configurando-se em possibilidades criativas e criadoras de um processo de trabalho coletivo.

Ao ouvir as repetidas queixas dos professores-formadores sobre as dificuldades para romper com o isolamento na docência, para desenvolver propostas de formação interdisciplinar, para derrubar práticas que os ferem enquanto profissionais e pessoas, compreendi que havia espaço para a investigação sobre trabalho pedagógico coletivo no âmbito das instituições formadoras.

Creio que essa ausência da experiência direta como docente no Ensino Superior possibilitou que ranços, descréditos, desesperanças não contaminassem a convicção de que é necessário e possível construir nas instituições formadoras, inclusive privadas, práticas coletivas de organização do trabalho docente e da ação formativa que podem desencadear a inauguração de tempos e espaços de gestão mais democráticos. Essa convicção vem ancorada na idéia de Santos (2003) de que as lutas democráticas devem se dar em todos os espaços estruturais da prática social. As instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, de nível básico ou superior, constituem-se em espaços essenciais para a irradiação e consolidação do sistema democrático.

A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social e confinou-o ao Estado, ao passo que despolitizou todas as outras dimensões da prática social (econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas), mantidas imunes ao exercício da cidadania (Santos, 2003). Assim, o autoritarismo das relações sociais “não-políticas” convive, sem contradição, com a democratização das relações sociais “políticas”. Para romper com essa lógica, uma nova teoria democrática deve proceder à re-politização global da prática social, desocultando as atuais formas de opressão e de dominação e criando “novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e cidadania” (Santos, 2003, p. 271). Politizar, neste sentido, “significa identificar relações de

poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (Santos, 2003, p. 271).

Essa nova teoria de democracia rompe com a teoria democrática liberal e abre espaço para a consolidação de uma nova teoria da emancipação em que prevalece “o sentido político da processualidade das lutas” (Santos, 2003, p. 277). Essa concepção de emancipação implica a criação de um *novo senso comum político* em que “a nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos” (Santos, 2003, p. 178). Segundo Santos (2003), dessa forma, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade.

No caso das instituições educacionais, a partir das prerrogativas dessa nova cidadania, poderá se fortalecer a luta para que a cultura do trabalho pedagógico coletivo passe a ser reivindicada, produzida e cultivada. Trabalho entendido como atividade humana que, ao produzir uma ação, ao mesmo tempo, produz o próprio sujeito humano envolvido nessa ação. Trabalho Pedagógico porque se trata de uma ação inserida no campo do ensino e da aprendizagem humana. Trabalho Pedagógico Coletivo porque, se a educação é um processo inerentemente coletivo, no que se refere aos sujeitos que produzem-sofrem sua ação, também deve ser exercido, no coletivo, a própria organização desta ação.

Em passado recente, as tragédias de Chernobyl e da Aids revelaram de forma brutal os limites dos poderes técnico-científicos e as marchas à ré que a natureza pode nos reservar. Nesse sentido, “é evidente que uma responsabilidade e uma gestão mais coletiva se impõem para orientar as ciências e as técnicas em direção a finalidades mais humanas” (Guattari, 2000, p.24). A crise ecológica que, atualmente, ameaça não só a nossa sobrevivência, mas a do próprio planeta, exige que respondamos em nível planetário e com a “condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 2000, p. 9). O trabalho pedagógico coletivo é, nesse contexto, um bem imaterial a ser cultivado nas instituições educacionais. É parte substantiva. É prática a ser assumida radicalmente.

No âmbito da educação, cabe a tarefa de desenvolver práticas que modifiquem e reinventem novas maneiras de *ser-em-grupo* nas instituições. Assim, se enchem de sentido as palavras de D’Ambrosio (1997) para quem a “educação é a estratégia definida pelas sociedades para levar cada indivíduo a desenvolver seu potencial criativo, e para desenvolver a capacidade dos indivíduos de se engajarem em ações comuns” (D’Ambrosio, 1997, p.70).

O trabalho pedagógico coletivo é o elemento central capaz de produzir a gestão das instituições educacionais em que as pessoas, nela envolvidas, percebam-se como protagonistas de um processo de formação emancipatória. Entretanto, a educação, de modo geral, não está sustentada em experiências de ação/trabalho coletivo. Os docentes, em verdade, estão envoltos por um denso sistema de isolamento no trabalho, algo explicado por Vasconcelos:

O trabalho docente é sempre muito solitário, no sentido de que não temos (na grande maioria dos casos) com quem dividir nossas alegrias e angústias (...) nós professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim um *corpo* docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra (Vasconcelos, 2002, p.78).

A lógica hegemônica que tem predominado na montagem mais recente do sistema de educação em nosso país está sustentada na visão predominante engendrada pela globalização neoliberal orquestrada pelo Fundo Monetário Internacional, pela Organização Mundial do Comércio e, sobretudo, pelo Banco Mundial. A estratégia neoliberal acentua o processo de individualização da educação, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno que são apontados como, individualmente, responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. No caso dos professores, essa situação estimula a competitividade que eleva o outro professor a adversário e não parceiro no processo de formação.

Charlot (2005) chama a atenção para o fato de que o pensamento neoliberal toma valores que sempre foram caros aos educadores progressistas, como liberdade, autonomia, descentralização, porém não com o mesmo sentido. Alerta o autor para o necessário cuidado com a armadilha das palavras.

Com a instauração da globalização neoliberal, a educação passa a ser pensada e organizada em uma lógica econômica com a função predominante de assumir a preparação para o mercado de trabalho. Consequentemente, os investimentos educativos e os currículos escolares são organizados em termos de adequação às demandas do mercado. A dimensão cultural e humana da educação é ocultada. O direito à identidade cultural e à diferença cultural deixa de existir. A dimensão universalista, referente ao que é comum para além de qualquer diferença cultural, também não é levada em consideração. O papel do Estado é contestado e recuado. O ensino privado progride em todos os níveis e, especialmente, no universitário. A própria lógica do mercado é introduzida nas instituições públicas com a introdução do autofinanciamento. Os índices de escolaridade de base aumentam, mas desigualdades sociais referentes ao acesso ao saber se agravam. Redes educacionais cada vez

mais diferenciadas e hierarquizadas se estabelecem. Populações mais frágeis, em situação de risco, estão sujeitas ao fracasso, ao iletrismo, ao abandono e às repetências. Os próprios professores enfrentam não só condições de trabalho sempre pioradas, mas sua própria identidade está fragilizada. As tentativas para criar um mercado educativo, baseado em novas tecnologias da informação e da comunicação, geram a ilusão de que a solução para os problemas está nos equipamentos e na oferta de uma educação à distância (Charlot, 2005).

A autonomia não deve consistir “nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte” (Contreras, 2002, p.269), conforme tem ocorrido no Brasil ao longo do período de implementação das políticas neoliberais. As políticas descentralizadoras têm produzido, no caso dos professores, a “deterioração da profissão e mais rejeição social, ao receber todas as culpas pela incapacidade de encarregar-se de todas as missões sociais que hoje são encomendadas à educação” (Apple apud Contreras, 2002, p. 266). A sociedade deixa de responsabilizar as políticas econômicas e sociais desenvolvidas no país e passa a responsabilizar diretamente as escolas e os professores, sobretudo, pelos fracassos.

A liberdade, por sua vez, na lógica neoliberal, “não é a capacidade de construção do destino que queremos para nossas vidas enquanto sociedade, mas a capacidade de escolha de produtos e a falta de restrições para o consumo” (Contreras, 2002, p. 257). O espaço que deveria ser ocupado pela liberdade para participar ativamente da construção das decisões é ocupado pela liberdade vinculada à perseguição dos interesses privados com o mínimo de controle do Estado (Carr, 1991).

Em relação à descentralização, presente nas reformas atuais, é importante ressaltar que esses processos estão se produzindo sem que o Estado deixe de manter o controle sobre o currículo e a gestão educacional, tampouco sobre os processos de regulamentação em relação à forma como as reformas devem se dar em nível local. A regulamentação passa pelas formas como o trabalho em equipe deve ser organizado, pelos procedimentos para elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico, pela maneira de envolver os professores e pelo reforço do papel das lideranças (Contreras, 2002).

Por outro lado, a regulamentação promovida pela agenda neoliberal não pode significar que trabalho coletivo, projeto político pedagógico, engajamento dos professores e papel das lideranças devam ser afastados da luta pela efetiva educação de qualidade que promove o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Pelo contrário, esses quatro elementos podem, justamente, significar a possibilidade de construção de posicionamentos e práticas que não resultem simplesmente do processo de assimilação das reformas, mas que sejam produto e produtores da autonomia social.

Na área da formação de professores, no que se refere à relação trabalho docente e trabalho pedagógico coletivo, Jalil² (informação verbal) aponta que há uma dificuldade de adesão dos docentes ao trabalho pedagógico coletivo nas instituições em que atuam em razão de um problema de estrutura de pensamento e um problema de estrutura institucional. Zeichner (2000), alguns anos antes, já anunciava que a mudança de uma racionalidade prática-instrumental na formação de professores para uma racionalidade crítica e reflexiva requer mudanças institucionais que, acredito, passam necessariamente pela inauguração de espaços e tempos de trabalho pedagógico coletivo.

O problema institucional é percebido no próprio funcionamento das instituições dominadas pela lógica mercantilista da educação. No caso das IES privadas, o trabalho isolado é alimentado, sobretudo, pela quase onipresença da lógica dos contratos “horas-aula”. Entretanto, ao tratar do funcionamento das instituições, deve-se ter presente que a história de participação democrática é extremamente recente, produzida largamente por atores que, de um lado ou do outro, estiveram envolvidos na ditadura dura e repressiva que assolou as instituições educacionais, diante do curto período de tempo que se está construindo o processo de democratização.

Muitas das instituições educacionais estão engessadas por relações hierárquicas em que uma simples decisão deve passar pela direção. Controle é a palavra-chave nas organizações, mas não o controle coletivo que brota da participação democrática genuína. Controle individual que, atualmente, está sustentado não só em nossa história de ditaduras, mas na própria lógica neoliberal que se dissemina. Nesse sistema de produção de organizações, o indivíduo ocupa um lugar central, tanto na produção dos procedimentos de controle, quanto no sofrimento da própria ação. Veiga-Neto (2006b) aponta que Michel Foucault usou em seus últimos estudos a expressão *sociedade de controle* para se referir a uma “sociedade cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)” (Veiga-Neto, 2006b, p. 117). Apoiado em Gilles Deleuze, Veiga-Neto (2006b, p. 118) afirma que, “na *sociedade disciplinar* a ênfase recai no autogoverno a ser apreendido no internamento em certas instituições durante uma fase de nossas vidas”; já “na *sociedade de controle* todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social”.

² Afirmação colhida durante palestra proferida por Akkari Abdel Jalil no IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária promovido pela Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, entre os dias 09 e 11 de Outubro de 2006.

Além disso, no caso brasileiro, no âmbito da formação dos professores, Aguiar (2006) e outros pesquisadores afirmam que vários estudos evidenciaram como a própria divisão do curso de Pedagogia em habilitações, tendo em vista o Parecer n. 262/1969, do Conselho Federal de Educação, acabou por contribuir

para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e, do outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas (Aguiar, 2006, p.833).

As questões apontadas permitem a elaboração de uma compreensão dos modos de subjetivação dos professores produzidos no âmbito institucional que enfraquecem o próprio processo de engajamento em práticas coletivas. A seguir, mostro os modos de produção que estão relacionados ao problema de estrutura de pensamento.

O paradigma³ que sustenta o pensamento do sujeito ocidental está fundamentado na disciplinarização e especialização dos saberes. O processo de disciplinarização, concebido na perspectiva foucaultiana, iniciou no Antigo Regime e teve seu auge no final do século XVIII, momento em que, ao se consolidar o Estado Moderno, se desenvolveram as relações de produção, desencadeando processos de confisco e anexação de saberes artesanais e locais por saberes mais gerais e industriais.

Foucault (2000) mostra que o Estado passou a intervir direta ou indiretamente nesse processo mediante as operações de eliminação, normalização, hierarquização e centralização dos saberes. Assim, os saberes passaram a ficar presos a ciências que caminharam em direção de sua especialização, cabendo apenas às instituições acadêmicas conferir o estatuto de cientificidade aos mesmos.

Nesse sentido, Morin (2004) afirma que, atualmente, há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados em disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais e planetários. De acordo com o autor, “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (Morin, 2004, p.14). Para ele

³ “Um paradigma é um tipo de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre um certo número de noções ou categorias-mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar simultaneamente o lógico e o semântico” (Morin, 2003, p.162).

a complexidade é a união da simplicidade e da complexidade; é a união dos processos de simplificação que são a selecção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que está dissociado e distinguido; e é o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que apenas vê o todo (Morin, 2003, p.148).

O pensamento-ação disciplinarizado é responsável por produzir sujeitos que se tornam limitados na sua capacidade de perceber as ramificações, as teias que envolvem os seus saberes em relação a outros, tendendo a considerar o seu campo de saber primordial, travando lutas por seu controle e se fechando para as perspectivas de trabalho coletivo. Morin (2003) sustenta, nessa perspectiva, que estamos na era pré-histórica do espírito humano, o que significa que, no plano do pensamento consciente, estamos no seu início, ainda submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento, tornando difícil pensarmos de maneira complexa.

Ainda, esse mesmo autor sustenta que há necessidade de uma reforma de pensamento, algo que é ainda mais importante na medida em que hoje

o problema da educação e da pesquisa encontra-se reduzido ao seus termos quantitativos: “mais dinheiro”, “mais professores”, “mais computadores”, etc. Mascara-se assim a dificuldade essencial revelada pelo fracasso das sucessivas reformas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos, mas não se pode reformar os espíritos se não se reformou previamente as instituições. Voltamos ao antigo problema levantado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach: quem educará os educadores? (Morin, 2005, p.154).

Portanto, a estrutura da instituição educacional, marcada pela cultura do controle e da competitividade, e a estrutura do pensamento, atravessado pela disciplinarização e especialização dos saberes, que dissocia não só uma área de conhecimento da outra, mas os próprios sujeitos que produzem conhecimento uns dos outros, acabam formando um complexo jogo de produção do isolamento dos professores e de seus saberes.

Para virar o jogo a favor de uma educação emancipatória é que aposto na gestão coletiva do projeto político pedagógico, seja da escola ou da instituição superior formadora. Essa gestão, por sua vez, se materializa no processo coletivo de elaboração, implementação e avaliação do PPP, o que deve ocorrer num fluxo contínuo, dando à instituição uma dinamicidade que permite manter em grau elevado a capacidade, tanto dos atores como da própria instituição, de responder aos desafios do cotidiano e do entorno conjuntural. Gestão coletiva que se traduz na tomada de decisão compartilhada, ou seja, na abertura incondicional ao diálogo por parte de quem governa a instituição.

Nesse sentido, a materialização do processo de elaboração, implementação e avaliação coletiva depende, para além do que constitui o âmbito institucional, de que tanto os

professores quanto, principalmente, a coordenação do curso priorize a construção de um projeto de fato coletivo. Pouco efetivos são os projetos criados por equipes representativas. O ser humano é muito mais rápido e eficaz na sua capacidade de boicotar do que aderir.

As equipes representativas são eficazes no processo de condução da implementação, mas tanto a elaboração quanto a avaliação, processos que estão, na verdade, imbricados, devem privilegiar a participação do conjunto de professores, agentes administrativos e estudantes. Não só os professores devem ser protagonistas, mas o grupo todo que compõe aquele curso. Segundo Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação.

É no espaço coletivo que os sujeitos se vêem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas, suas reflexões, suas dúvidas, enfim, as posições teórico-práticas que sustentam. Portanto, é no encontro dos professores que se abre lugar para a formação continuada que supera a autoformação e produz a heteroformação. Participando de um seminário de formação continuada, promovido na própria IES, o professor está adquirindo, fundamentalmente, um saber para si; participando de uma reunião, um encontro onde esses “saberes para si” são expostos, compartilhados e debatidos, o professor passa a produzir um saber que se constitui oferta de si para os outros e passa a comungar de um espaço em que os saberes dos outros também lhe são ofertados.

Logo, é visível o papel central ocupado pela coordenação de curso. Coordenar é estar com o outro num jogo de produção. É estar disposto a assumir o comando de projetos em parceria e que demandam altos níveis de compartilhamento de responsabilidades e cooperação. É não se deixar atropelar pelas urgentes necessidades do cotidiano institucional e deixar em segundo plano a condução do PPP. É se jogar num campo minado de expectativas, desejos, ambições e jogos de produção de saber-poder.

De acordo com Nörnberg (2005), no âmbito da gestão de um curso de pedagogia, cabe à coordenadora manter o viés pedagógico como elemento central de sua função, devendo:

Criar condições para que os sujeitos envolvidos possam atuar de forma autônoma, independente, sentindo-se “*empoderados*” para decidirem e fazerem suas escolhas. Gestar uma instituição nada mais é do que criar campos de interlocução entre os sujeitos e dos sujeitos consigo mesmo, com seus problemas e limites. Gestar uma instituição significa disponibilizar recursos e espaços para que a capacidade criadora e imaginativa seja posta em ação. Gestar uma instituição significa deixar fluir o diálogo. E, por fim, gestar uma instituição significa organizar práticas e ações que permitam a inclusão do sujeito” (Nörnberg, 2005, p.351).

A função pedagógica da coordenação é determinada pela preocupação com a implementação do PPP, manifestada, dentre outras, através de ações de acompanhamento e avaliação dos planos de ensino das disciplinas junto aos professores, tornando esta atividade um espaço de formação continuada. À coordenação cabe a tarefa de privilegiar uma atenção permanente sobre o currículo, pois o seu desenvolvimento deve estar ancorado no PPP e não alimentado apenas pelas concepções individuais dos professores-formadores. Sua presença junto aos alunos deve ser forte, promovendo avaliações e debates sobre o processo formativo, sobre o trabalho dos professores e sobre a própria coordenação, além da permanente compreensão das expectativas dos alunos em relação ao curso.

Para Elias (1998), a atividade de coordenação pressupõe o conhecimento do “momento favorável” em que convém fazer as coisas. Elias traz essa definição quando discute a questão da determinação do tempo certo para se fazer determinada atividade como uma função social específica dos sacerdotes nos estágios primitivos. Mas, certamente, ela cabe muito bem para refletir sobre a função pedagógica da coordenação de curso, pois é ela quem tece o elo entre os professores e a instituição. Então, a ela cabe perceber o momento favorável para, como diria Xavier⁴, “inventar processos”.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003) não apresenta em sua relação de verbetes a categoria ‘trabalho pedagógico’ tampouco ‘trabalho coletivo’. Entretanto, ao longo de sua listagem, aparece um outro termo significativo do ponto de vista deste estudo: a formação em serviço, posto que está intimamente relacionada com a temática do trabalho pedagógico coletivo. O termo ‘formação em serviço’ é apresentado pela Enciclopédia como um tipo de educação continuada, que visa ao desenvolvimento profissional de professores, os quais são estimulados em seu espaço de trabalho a participar de processos formativos tendendo a assumir o trabalho como fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos (Cunha e Isaia, 2003, p. 368).

Trabalho pedagógico coletivo e formação em serviço são termos que devem estar enredados no mundo do trabalho dos professores-formadores. Devem estar encadeados, um e outro, se fazendo mutuamente. Pimenta (1999), citando Houssaye, afirma que a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Colocar sob questionamento e reflexão a prática é tarefa a ser cumprida num primeiro momento por quem forma, para que, em sala de aula, o aluno sinta o valor do questionamento e da orientação que vem do formador.

⁴ Termo utilizado pela professora-examinadora Dr^a. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier durante a qualificação desta pesquisa.

Tardiff (2005), por sua vez, ao citar Lortie, afirma que os professores vivem também uma situação de conflito entre a necessidade de partilhar coletivamente os custos do ensino e o desejo de conservar para si os benefícios ou as recompensas psíquicas:

O caráter artesanal da docência, a indeterminação dos critérios de êxito, o tipo de socialização profissional que leva os professores a se virar sozinho, a organização celular do ensino, tudo isso contribui, segundo Lortie, para reforçar um individualismo que é, certamente, um *habitus*, mas um *habitus* induzido e reforçado pelas próprias características do trabalho (Tardiff, 2005, p.189).

Para compor a análise do espaço e do tempo para o trabalho pedagógico coletivo me apoiarei, também, nos estudos de Veiga. Apesar de que, em se tratando de ensino superior, essa autora foque seu campo de análise nas universidades públicas, suas contribuições na área de projeto político pedagógico e, por sua vez, de trabalho pedagógico contribuem imensamente para a discussão que ora busco abrir.

Também é importante ressaltar o número reduzido de artigos e pesquisas com enfoque na questão do trabalho pedagógico coletivo no âmbito das instituições educacionais. Talvez a explicação para essa situação esteja no próprio funcionamento destas instituições, onde controle e posicionamento hierárquico são determinantes na organização do trabalho. Na verdade, em se tratando desta pesquisa, talvez pareça até contraditória a expectativa de querer encontrar experiências de trabalho coletivo em instituições privadas. Mas, talvez não tão contraditório quanto encontrarmos apenas algumas poucas instituições públicas em que o trabalho pedagógico coletivo esteja sendo adotado como princípio organizador da ação docente. Ora, contradições preenchem os espaços de nossas instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, de nível básico ou superior.

Para Veiga, “a organização do trabalho pedagógico está alicerçada, de modo geral, nos princípios da divisão do trabalho e da separação entre a concepção e a execução, evidenciada no próprio trabalho pedagógico, características marcantes de nossas instituições de ensino superior” (2001, p. 52). Apoiada nas análises do Brighton Labour Process Groups, Veiga afirma que a cisão entre concepção e execução conduz ao controle hierárquico e à fragmentação e desqualificação do trabalho pedagógico. O professor deve cumprir um trabalho cujo projeto pedagógico desconhece e/ou não teve oportunidade de participar na elaboração.

A fragmentação entre a concepção e a execução, principalmente com relação ao projeto pedagógico de curso, reforça o princípio do trabalho isolado. Neste sentido, Veiga (2001) afirma que a formação do pedagogo torna-se geradora de divisão de trabalho na escola,

repercutindo sobre o desenvolvimento do próprio profissional e sobre o estabelecimento de novas relações de trabalho.

Cunha e Isaia (2003), na Enciclopédia citada, apresenta a questão da ‘solidão pedagógica’, termo que designa a situação dos professores que exercem a docência em IES que não cedem espaço para a realização de um trabalho pedagógico coletivo, tampouco tempo para a formação em serviço: “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (2006, p. 373).

A formação, cujo processo dicotomiza a teoria e a prática, acaba por reforçar nos futuros professores a idéia de docência em que prevalece a cisão entre a teoria e a prática. Vieira (2005, p. 134), neste sentido, aponta fatores de invisibilidade da relação teoria-prática nos contextos de formação de professores que podem condicionar as possibilidades de compreensão e de reconstrução desta relação: multiplicidade de teorias públicas e pessoais de educação; a natureza única, incerta e complexa dos contextos educativos; a diversidade das condições de construção de teorias e discursos sobre a educação; a história profissional de cada um e a natureza autobiográfica do conhecimento profissional; as rotinas instaladas e os custos da reflexividade; a cultura de isolamento e individualismo nos contextos profissionais; o conflito entre autoridade e emancipação na relação pedagógica; o sacrifício da alteridade e do dissenso à autoridade do pensamento de um sobre os outros; a tensão entre diversificação e uniformização na construção de consensos; a hegemonia da teoria e investigação acadêmicas sobre o saber construído em contexto profissional; a divisão entre produtores e executores do conhecimento dito “legítimo”; a tradição da educação como reprodução e do educador como transmissor; a prevalência dos currículos-mosaicos e da pedagogia em presença.

Esses fatores, segundo Vieira, são muitas vezes ignorados ou silenciados, tanto pelos professores-formadores quanto pelas instituições formadoras. A autora ainda explica que,

uma das formas de lidar com eles será torná-los *visíveis* nessas situações, fazendo deles *objecto de reflexão* e abrindo a discussão às questões do *valor* da pedagogia da formação. Nesta perspectiva, a pedagogia da formação tem de ser uma *prática autocrítica* na qual a reflexão constitua um instrumento de transformação, desocultando as circunstâncias que determinam o nosso pensamento e acção e desafiando ideologias dominantes (2005, p. 20).

Nesse sentido, Moreira ressalta a importância de se facilitar a troca de experiências entre os professores, “criando-se um ambiente de verdadeira efervescência intelectual e incentivando-se a crítica e o enriquecimento de trabalhos, pesquisas e experiências” (1995, p.131).

De acordo com Pimenta (1999), a educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de

humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Formar um professor que venha a ser sujeito produtor de uma educação baseada no trabalho coletivo e interdisciplinar num ambiente formativo em que prevalece o trabalho isolado dos professores-formadores torna-se uma tarefa bastante difícil. É preciso que se inaugurem práticas coletivas a fim de que a formação se constitua enquanto modelo aos futuros professores e para aquilo que está anunciado nos documentos, de fato, se efetive na prática formativa.

Cunha declara que qualquer proposta curricular, que pretenda articulação em torno de um projeto de curso, exige a condição do trabalho coletivo, o que, por sua vez,

requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação. Transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (2005, p.109).

Um processo coletivo assim, para Pimenta, possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: “fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis” (2002, p. 220).

Duas constatações são visíveis: a centralidade do papel da coordenação no exercício da efetivação de práticas coletivas e a complexidade da tarefa a ser cumprida. Essas duas constatações ocupam um espaço de tensão permanente entre as concepções pessoais e o engessamento próprio das instituições, tanto privadas quanto públicas.

Trabalhar na área pedagógica junto aos professores tem que ser um ato pedagógico que envolve o diálogo, a confiança, a autonomia e a liberdade, afirma Broilo (2005, p.439), mas também deve ser um ato de intervenção que, a partir do conhecimento produzido, traga um novo olhar sobre a prática pedagógica.

Nesse ponto, Bordieu contribui significativamente por permitir ampliar a análise da realização ou não de trabalho coletivo para além da individualização da responsabilidade de um e outro ator ou atores:

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim, no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevisíveis (2006, p. 81).

O trabalho pedagógico coletivo está, portanto, situado numa zona de incerteza. O *habitus* dos professores que, de acordo com Bordieu (2006) remete à compreensão de uma ação nem sempre reflexiva, mas profundamente enraizada no modo de vida cotidiana dos sujeitos, tem sido o de realizar o planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de ensino quanto de pesquisa) de forma individual e isolada. A própria sociedade brasileira ainda não se apropriou de forma ativa dos espaços participativos. Esse mesmo autor exemplifica:

a história objectivada, instituída, só se transforma em acção histórica, isto é, em história “actuada” e actuante, se for assumida por agentes cuja história a isso os predispõe e que pelos seus *investimentos* anteriores, são dados a interessar-se pelo seu funcionamento e dotados das aptidões necessárias para a pôr a funcionar (Bordieu, 2006, p.83).

A história objectivada é, no contexto do ensino superior, materializada no projeto político pedagógico da instituição e os seus professores são os agentes centrais no processo de planejamento, implementação e avaliação. Mais difícil ainda é esta tarefa na situação brasileira, pois a histórica fragmentação entre o planejamento e a execução do ensino não nos predispõe enquanto professores a engajar-nos em processos coletivos.

Maturana e Rezepka, nessa perspectiva, apontam que o central na formação do professor deve consistir em “tratá-los do mesmo modo que se espera que eles tratem seus alunos, mas treinando-os no olhar reflexivo que lhes permite ver suas próprias emoções como o espaço de capacitação em que se encontram em cada momento sem perder o respeito por si mesmos” (2003, p.17).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à formação continuada e à reflexão que ficam deveras restritas às iniciativas e práticas individuais. Entendo que o espaço-tempo da formação continuada e da reflexão deve ser preenchido pela coletividade. Concordo com a afirmação de Pimenta (2005, p. 26) de que a “reflexão é necessariamente um processo coletivo”.

Por fim, Veiga (2001, p. 10) acentua que “compreender a teia de relações estabelecidas no âmbito das instituições formadoras é fundamental a toda reflexão que se proponha desvelar as contradições do processo de formação do profissional da educação”. É justamente essa a tarefa reservada para o que é apresentado nos capítulos seguintes. Tal tarefa, entretanto, para além de mostrar formatos organizacionais bem como suas contradições, deseja sustentar que o trabalho pedagógico coletivo dos professores-formadores é fundamental para que o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia produza uma nova realidade escolar, pois professores formados num ambiente que privilegia o espaço coletivo de trabalho têm

melhores chances de se apropriar e desenvolver as habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.

3. SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO

Todos envelhecemos cada vez mais, todos fazemos parte de uma sociedade em evolução, e todos somos habitantes desta Terra que não pára de se mover.
Norbert Elias.

De acordo com D'Ambrosio, o homem é a única espécie que tem uma noção de tempo, portanto de passado (história) e de futuro, que é voltada para a sobrevivência e que ainda almeja transcender esta existência, impulsionado pela consciência e pela vontade. Por isso, o autor afirma que “conhecimento significa capacidade adquirida de sobreviver e transcender” (1997, p. 41), ou seja, “para satisfazer a necessidade de transcender, (o homem) desenvolveu a capacidade de explicar, de entender e de criar” (1997, p.118).

Balandier considera que, socialmente, o tempo aparece na modernidade melhor dominado, senão conquistado. As tecnologias permitem que a produção se torne menos consumidora do trabalho humano:

A esperança de uma vida mais longa rouba anos da morte. Mas por uma espécie de retorno, esse tempo dominado impõe dificuldades novas: as de um cotidiano mais pleno e mais agitado, as dos prazos e dos planos (o *timing*), as dos ritmos de trabalho definidos pela busca de produtividade ou de eficácia que se acomodam mal em horários fixos, as da obsolescência rápida dos sistemas técnicos e das competências, as do esgotamento acelerado das fontes não renováveis (1997, p.248).

O mesmo autor afirma, também, que a mídia banaliza o acontecimento e ao acelerar a informação despedaça o tempo, enfraquecendo a consciência de continuidade. A novidade, o efêmero, a moda, a versatilidade dos gostos e, do mesmo modo, a necessidade de realizar adaptações frequentes, dão a impressão de viver somente o presente. A dificuldade para conceber claramente o futuro pessoal, e, portanto as incertezas a ele associadas reforçam essa ilusão de estar preso em um mundo onde o tempo desapareceu (Balandier, 1997, p.249).

A noção de tempo, segundo Frago (apud Louro, 2002), é resultado dos meios, referências ou tecnologias que usamos para tornar visível e audível algo que não se vê nem se ouve. A percepção que temos do tempo mudou conforme as transformações ocorridas nos próprios instrumentos de marcação do tempo ao longo dos séculos. Frago usa para exemplificar essa questão os relógios de areia, o relógio geométrico/analógico e o relógio digital.

O relógio de areia trazia uma percepção do tempo transcorrido e do tempo que faltava transcorrer pela areia que caía e se depositava no fundo do recipiente. O relógio geométrico oferecia (já que parece cada vez mais forte a idéia de estarmos todos envolvidos numa era digital) uma idéia de continuidade ao apontar para o passado, o tempo transcorrido, e para o futuro, o tempo que resta, pelo movimento e posicionamento visível dos ponteiros. Atualmente, entretanto, vivemos o tempo do relógio digital que é só presente, em que não há fluxo, somente instantes congelados que saltam de um para outro. De acordo com Frago, essas mudanças de medição nos fazem perceber e viver o tempo diferentemente.

Elias (1998) aponta que os conceitos de tempo e espaço fazem parte dos instrumentos de orientação primordiais de nossa tradição social. “Tempo” e “espaço” são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Eles possibilitam uma orientação com referência às posições ou aos intervalos entre essas posições ocupadas pelos acontecimentos, seja qual for sua natureza, tanto em relação uns aos outros, no interior de uma única e mesma seqüência, quanto em relação a posições homólogas dentro de outra seqüência, tomada como escala de medida padronizada.

Espaço e tempo representam, para Elias, num nível altíssimo de abstração e síntese, relações de ordem puramente posicional entre acontecimentos observáveis. Daí que, toda mudança no “espaço”, é uma mudança no “tempo”; e, toda mudança no “tempo”, é uma mudança no “espaço”. Segundo Elias, “o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos” (1998, p.22). Essa coerção, por sua vez, exerce uma pressão à qual tem se tornado cada vez mais difícil escapar. O controle do tempo nos escapa. Expressões como “não deu tempo” ou “o tempo voou” fazem parte de nosso cotidiano. Somos atropelados – ou talvez nos deixemos ser – por um acúmulo imensurável de atividades que, muitas vezes, parecem não ter fim algum. Para podermos também expressar nossa falta de tempo, como se o próprio tempo fosse uma religião e a sua falta a prova de nossa fé, inventamos tarefas que depois usamos para justificar a não-realização daquelas atividades que realmente importam ou das quais outros dependem.

Harvey (2002) afirma que, desde mais ou menos 1972, uma mudança abissal vem ocorrendo nas práticas culturais e político-econômicas, algo que está vinculado à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Segundo ele,

há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de “compressão do tempo-espço” na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova (Harvey, 2002, p.8).

Por outro lado, De Masi afirma que estamos caminhando em direção a uma sociedade fundada não mais no trabalho, mas no tempo vago e que a espécie humana está fazendo uma dupla passagem: da atividade física à intelectual e da atividade repetitiva à criativa. Segundo esse autor, “essas duas trajetórias conotam a passagem de uma sociedade que foi chamada de “industrial” a uma sociedade nova” (De Masi, 2000, p.14), a que o autor denomina de “pós-industrial”.

De acordo com De Masi (2000), nessa sociedade pós-industrial, as categorias tempo e espaço estão se transformando de um modo radical. A sociedade industrial conseguiu fazer com que o tempo virasse uma mania, uma neurose. E todas as ações humanas, até mesmo os pensamentos, que antes possuíam tempos e lugares específicos, com o advento do celular, do correio eletrônico, da internet, passaram a ser realizadas em qualquer lugar e a qualquer tempo. Uma outra característica é que, à visão do mundo do sacrifício, está se contrapondo a idéia do bem-viver; todos querem viver mais e melhor.

Entretanto, a sociedade pós-industrial não é uma realidade mundial. Vivemos, na verdade, um tempo marcado por graves paradoxos: fome e riqueza; tecnologias avançadas e catástrofes naturais; violência e solidariedade intercontinentais; novas regulamentações para o trabalho criativo e escravidão. E, nesse sentido, cabem as palavras de Santos:

O início do novo milênio é um tempo propício às interrogações. Na orla do tempo, a perplexidade parece ser a forma menos insana de conviver com a dramatização das opções ou da falta delas. O sentimento de urgência é o resultado da acumulação de múltiplas questões na mesma hora ou lugar. Sob o peso da urgência, as horas perdem minutos e os lugares comprimem-se (2006, p.190).

Para Santos, a contração do presente esconde a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo. E, o que deve estar em causa é, justamente, a ampliação do mundo através da dilatação e diversificação do presente: “Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (Santos, 2006, p. 101). A ampliação do mundo e a dilatação do presente deve começar por um procedimento que Santos designa por Sociologia das Ausências, cujo objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças, pois o que não existe é, na verdade, produzido como não existente.

O autor distingue cinco modos de produção da não-existência: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e, a lógica produtivista, assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista.

A lógica da monocultura e do rigor do saber é o modo de produção da não-existência mais poderoso e consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética: “A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (Santos, 2006, p.103). A lógica da monocultura do tempo linear está assentada na idéia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização.

Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos termos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não contemporaneidade do contemporâneo, a idéia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem (Santos, 2006, p.103).

Assentada na monocultura da naturalização das diferenças está a lógica da classificação social em que a distribuição das populações por categorias naturalizam hierarquias, sendo a classificação racial e a classificação sexual as mais salientes: “De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural” (Santos, 2006, p. 103). A quarta lógica é a lógica da escala dominante em cujos termos a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as demais. Na modernidade ocidental, essa escala dominante aparece sob as formas do universal e do global. Nela, o universalismo é apresentado e tomado como a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos o que mostra que

a globalização é a escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais (...)a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global (Santos, 2006, p. 104).

A quinta lógica de não existência é a lógica produtivista, assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nessa, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável, como inquestionável é também o critério de produtividade que melhor serve esse objetivo. “Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (Santos, 2006, p. 104).

Na mesma obra propõe que a Sociologia das Ausências opere substituindo estas monoculturas pela ecologia dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e das produtividades. A ecologia dos saberes confronta a monocultura do saber e do rigor científicos através da identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam com credibilidade nas práticas sociais. “A ignorância não é necessariamente um estágio inicial ou um ponto de partida. Poderá ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca através do qual se atinge a interdependência” (Santos, 2006, p.106).

Com base na Sociologia das Ausências indicadas por Santos, torna-se possível e fundamental a tarefa de questionar se o que se está aprendendo é válido ou deverá ser esquecido ou desaprendido. Nesse processo, sobrepõe-se o princípio da incompletude de todos os saberes como condição para o diálogo e o debate epistemológico, pois todos os saberes tem limites internos e externos. A apropriação desse princípio por parte dos professores é essencial para o exercício do trabalho pedagógico coletivo.

No domínio da ecologia das temporalidades, a Sociologia das Ausências parte da idéia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais:

(...) as diferentes culturas e as práticas que elas fundam possuem regras distintas de tempo social e diferentes códigos temporais: a relação entre o passado, presente e o futuro; a forma como são definidos o cedo e o tarde, o curto e longo prazo, o ciclo de vida e a urgência; os ritmos de vida aceites, as seqüências, as sincronias e diacronias. Assim, diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais (Santos, 2006, p.109).

Santos ainda afirma que a colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo em que se dá o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente. Portanto, “à medida que aumenta a diversidade social e cultural dos sujeitos coletivos que lutam pelam emancipação social” também aumenta “a variedade das formas de opressão e de dominação contra as quais combatem e a multiplicidade das escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que se envolvem” (Santos, 2006, p. 111). Em função dessa mobilidade, mais necessária se torna a ecologia do reconhecimento da diferença.

Na ecologia das trans-escalas, a Sociologia das Ausências opera tornando presentes duas formas principais de ausências no discurso hegemônico. A primeira é a existência de aspirações universais alternativas de justiça social, dignidade, respeito mútuo, solidariedade, comunidade, harmonia cósmica da natureza e sociedade, espiritualidade. A segunda é “a verificação de que não há globalização sem localização e de que, tal como há globalizações

alternativas, também há localizações alternativas” (Santos, 2006, p.112). Nesse domínio, podemos incluir as recentes articulações locais/globais através das quais os movimentos sociais estão se globalizando de forma contra-hegemônica. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico coletivo, desenvolvido em nível local, ou seja, na instituição formadora, ao se articular em nível mais global, pelo menos em relação às instituições pares, pode assumir uma posição contra-hegemônica ao sistema mercadológico atual que vem deteriorando a profissão docente.

Na ecologia das produtividades, a sociologia das ausências recupera e valoriza os sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas, da economia solidária, entre outras, “que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (Santos, 2006, p.113). Nessa ecologia, pode ser incluído o movimento contra a privatização da educação.

Desde cedo, a Educação modela os sujeitos que passam a ver como naturais os moldes apresentados. Para Veiga-Neto (2006b), um bom exemplo de molde imposto pela Educação é a própria percepção do espaço e do tempo.

Ambos nos parecem transparentes, ou seja, ambos parecem simplesmente estar aí, desde sempre pré-dados, como um *a priori* formando um cenário de fundo *no qual* estamos imersos e *sobre o qual* se movimentam as nossas vidas e o mundo social. Ao analisarmos como outras sociedades ou culturas viviam ou vivem o espaço e o tempo, compreendemos que a percepção que temos de ambos – e, conseqüentemente, o significado que lhes damos e os usos que fazemos deles – é um caso particular numa ampla variedade possível (Veiga-Neto, 2006b, p. 108).

Os próprios professores estão presos aos modelos de organização do trabalho docente que se produzem no espaço-tempo do isolamento. Disso resulta a necessidade de que se desconstrua o modelo de organização do espaço-tempo institucional que produz a prevalência das experiências individuais e isoladas e de que se criem possibilidades para a inauguração do trabalho pedagógico coletivo dentro de espaços e tempos diversos.

As ecologias propostas por Santos interessam para esta pesquisa na medida em que ajudam a revelar experiências de trabalho pedagógico coletivo mantidas praticamente ausentes de investigação. Santos (2006) afirma que o exercício da Sociologia das Ausências exige imaginação sociológica, distinguidas em imaginação epistemológica e imaginação democrática. A primeira permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A segunda permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais.

A Sociologia das Ausências alarga o campo de visão para além daquilo que estamos condicionados a ver a partir dos referenciais teóricos que importamos dos países ditos

desenvolvidos. As certezas são desalojadas e é ampliada a noção de que há mais do que apenas um saber, uma prática credível, um molde válido.

Diferentes experiências de trabalho pedagógico coletivo, tecidas em tempos e espaços diferenciados, podem dar o tom para a luta tanto por uma formação mais qualificada e voltada aos interesses da sociedade, rompendo com a lógica do mercado, quanto para a própria melhoria das condições do trabalho docente. Produzir e compartilhar experiências de trabalho pedagógico coletivo são processos que devem estar imbricados⁵ na medida em que se constituem como possibilidades de rompimento da lógica do isolamento e do individualismo.

⁵ Ressalto a experiência que estamos desenvolvendo no Lar. Em 2003, publicamos um livro contando a história da instituição e das práticas de trabalho coletivo que vinham se desenvolvendo. Em 2008, promovemos um curso de formação para educadores e gestores de outros abrigos. Desse processo, um segundo livro está em elaboração. Nele, aprofundamos o debate sobre a organização do trabalho educativo sustentadas em práticas coletivas nos articulando com outros sujeitos e outras instituições. Assim, pretendemos ampliar o processo de construção de uma educação social que se pretende emancipatória.

4. O ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA E O TRABALHO DOCENTE

Ao longo da década de 1990, ocorreu um forte crescimento no número de vagas oferecidas pelas IES privadas em todo o Brasil em razão da política neoliberal assumida pelo governo da época e do aumento da demanda pelo Ensino Superior. A política neoliberal assumida provocou a desregulamentação da economia, o aumento na flexibilidade das relações de trabalho, com redução de direitos e salários, a privatização dos serviços públicos e a redução dos gastos e do *défict* público.

De acordo com Neves (2002), o Estado, seguindo as diretrizes do Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado de 1995, adotou duas estratégias concomitantes de privatização do ensino superior: a transformação da educação pública em educação pública não-estatal e o estímulo ao empresariamento do ensino. No caso da educação pública, essas estratégias se materializaram através da redução do financiamento público, da não-realização de concursos públicos, da contratação precária de professores substitutos, do congelamento dos salários, da introdução de mecanismos de controle da produtividade docente, da cobrança sempre mais alta de taxas escolares até a cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu* e da prestação de serviços via fundações.

Segundo Santos, a perda de prioridade, por parte da universidade pública no campo das políticas, significou que

as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas -, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (Santos, 2005, p. 16).

No caso da educação privada, o governo passou a prover as IES com financiamento público direto e indireto, através da isenção de impostos, da contribuição previdenciária e do salário-educação e da concessão de subvenções, bolsas de estudo, empréstimos subsidiados, crédito e financiamento educativo. Silva (1995), nesse sentido, alerta que a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado não significa mais liberdade e menos regulação, “mas precisamente mais controle e ‘governo’ da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais ‘governo’” (1995, p.18). Diante disso, como bem alerta o próprio Silva, os consumidores da educação,

redefinida como mercado, podem acabar descobrindo tarde demais que a “mão invisível do mercado” não pode ser responsabilizada pelos defeitos e fracassos dessa educação privatizada, simplesmente porque não pode ser localizada. Basta pensarmos nos cursos à distância oferecidos por instituições que, em consórcio, ocupam territórios de formação localizados a milhares de quilômetros de suas sedes.

Uma outra operação fundamental, que a lógica neoliberal introduziu, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, pois, ainda conforme Silva (1995), os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Por isso, qualquer problema em relação à educação, desde a infra-estrutura até a proposta educativa, é reduzido à questão da boa ou da má gestão, do desperdício financeiro, dos métodos de ensino considerados atrasados, do desinteresse dos professores. Enfim, toda uma ampla e complexa situação é reduzida às questões de gestão. Esse discurso abre espaço para a introdução da operação que visa à privatização da educação.

Essa entrada do mercado na educação, para Sacristán, rouba a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para entregá-la aos consumidores: “Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o próprio professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (2005, p.83).

Quanto ao crescimento da demanda pelo Ensino Superior, cabe importarmos a reflexão que Nóvoa faz sobre a exigência atual da formação permanente, que, no caso brasileiro, tem justificado a própria formação inicial. Para ele, a formação deixa de ocupar o lugar do direito para se tornar um dever, uma obrigação: “cada um tem a obrigação de assegurar as condições da sua própria empregabilidade” (2003, p.2).

No caso da formação de professores, Freitas (2002) evidencia que a necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado, em seu novo papel de Estado mínimo, prover os recursos necessários para a expansão da educação superior pública, em particular na formação de professores, tem direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado, intensificando a formação de professores de caráter técnico-profissional e instrumental. Além disso, são ampliadas as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente.

Atualmente, são as IES privadas que estão formando a maior parte dos professores que, em seguida, vão compor a rede pública de educação básica. Portanto, não seria o caso de atribuir parte do reconhecido fracasso da educação básica em garantir a permanência e a aprendizagem de seus alunos justamente a essas instituições? Não, não é este o caso! Acredito que se deve, justamente, romper com essa lógica neoliberal de responsabilização/endeusamento pessoal e ou institucional pelos fracassos e sucessos na educação e, sim, centrar forças na busca pelas condições de produção de uma formação, seja no sistema público ou privado, que sustente uma educação de qualidade para todos, a começar pela educação básica.

É necessário, como afirma Foucault, “uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem” (2000, p. 351). Quanto mais se apresentar a racionalidade que sustenta o funcionamento das IES privadas, melhores se tornam as condições para que os professores, enquanto coletivo, criem novas possibilidades de organização do trabalho docente capazes de promover não só o acesso, a permanência e aprendizagem dos sujeitos, mas a própria humanização, a sua e a dos outros.

De acordo com Ferreira (2002), a categoria “trabalho” está presente nas discussões sobre a educação pelo menos desde que é introduzida a idéia da escola dita “moderna” pela burguesia ascendente no período histórico nomeado Iluminismo. Para essa autora, o “trabalho” como princípio educativo ingressa nas análises sobre a escola através de três possibilidades: associação entre escolarização e futuro profissional das pessoas; análise da influência do mundo da produção sobre a escola enquanto instância formadora/disciplinadora do futuro trabalhador; interação entre formas de organização próprias do mundo da produção e formas de organização particulares da escola.

Para Costa (1995), a investigação sobre o trabalho docente desenvolveu-se de forma mais acentuada na segunda metade do século XX em razão do período pós-guerras demandar uma análise mais profunda da educação. Nesse sentido, os anos setenta assistem ao surgimento da teoria crítica na educação, influenciada pelos pensadores neomarxistas da Escola de Frankfurt. A partir daí, a escola é analisada com base nas relações de classe, tornando visível o seu papel de reproduzir as desigualdades sociais necessárias à manutenção do capitalismo.

Nessa perspectiva, há interesses e determinações sociais muito fortes agindo sobre a escola, tornando-se, ela, instrumento do poder dominante. O Estado exerce não só o controle técnico, administrativo e legal da escola, mas também o controle ideológico, e os professores

são os executores do projeto que compete ao aparato escolar nas sociedades capitalistas. (Costa, 1995).

De acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, o ‘trabalho docente’ está

marcado pela flexibilização da gestão das Instituições de Ensino Superior – IES com o mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (Morosini, 2003, p.380).

Em estudo sobre as mudanças no mundo do trabalho acadêmico, Altbach (2000) afirma que as novas universidades privadas da América Latina, especialmente no Brasil e no Chile, estão absorvendo a maior parte das matrículas e compondo um corpo docente predominantemente de meio-expediente com o objetivo de economizar recursos (tradução nossa).

Atualmente, os contratos de professores-horistas dominam as IES privadas não-universitárias, sobretudo, em razão de seu funcionamento estar determinado pelas regras de mercado. Esse tipo de contratação seqüestra a autonomia dos professores-formadores, que ficam submetidos, integralmente, às regras e exigências da IES, e, em muitos casos, constantemente ameaçados pela demissão e pelas perdas salariais. Nessa lógica, é subtraída dos professores a possibilidade de se dedicar às atividades coletivas com seus colegas: tempo de reuniões para a organização de saberes, para a discussão de temas pertinentes à formação docente, para grupos de estudos, para estudo de casos, para o aprofundamento sobre a discussão do perfil do acadêmico futuro professor. Além disso, os professores-horistas não têm assegurada sua participação na elaboração da proposta pedagógica da IES, ora porque a instituição não entende ser viável ou até mesmo necessário o investimento em sua participação; ora porque, simplesmente, os professores não dispõem de tempo para participar em razão do trabalho em outras instituições.

Ao tratar da situação dos professores-horistas, Neves afirma que “o professor, ao ser contratado por hora/aula ministrada, precisa assumir uma grande quantidade de turmas para que possa obter um salário digno, uma vez que o preço da hora-aula é, em geral, muito baixo”(2002, p.110). No que se refere à gestão, afirma que

o autoritarismo presente na gestão dessas instituições, por sua vez, deixa o professor fragilizado frente às administrações escolares na defesa de seus direitos, e mesmo na exposição de pontos de vista contrários aos interesses empresariais, reforçando a passividade desse profissional frente às ações que acentuam a histórica política de superexploração da força de trabalho (Neves, 2002, p. 110).

Mais recentemente vem sendo percebida uma redução no crescimento da demanda pelo ensino superior, o que tem gerado a intensificação da “gestão de choque” nas IES privadas

com redução de despesas visando à manutenção dos lucros e dos investimentos. Isso tem significado perdas salariais consideráveis para os professores celetistas, além de intensificar a criação de subcategorias profissionais, como os orientadores dos cursos de educação à distância, área que, por sua vez, alcançou um crescimento exponencial nos últimos anos. Os orientadores fazem o papel de mediadores entre os alunos e os professores, desenvolvem atividades centrais no processo de ensino à distância, mas não tem direito à equivalência salarial. Muitos dos orientadores são professores qualificados academicamente. A própria mudança no curso de Pedagogia, em decorrência da introdução da Resolução que normatiza as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, está provocando a redução do quadro de professores.

Na rede privada, encontramos professores fragilizados, inseguros e angustiados diante da sempre provável diminuição da carga horária. A determinação do número de horas fica profundamente dependente das relações estabelecidas pelo professor com as coordenações de curso. Jogos de poder e de saber determinam o cotidiano dos professores no que diz respeito a sua carreira. Ainda dentro dessa questão, percebe-se não só a sujeição do professor às regras mercadológicas do ensino, bem como as próprias instituições privadas de pequeno porte estão subordinadas às regras impostas pelas grandes universidades, posto que grande número de seus professores estão a elas vinculados. Muitas vezes, para simplesmente marcar uma reunião, a coordenação de curso da pequena instituição precisa consultar o professor para saber em que horário é possível o encontro a fim de que o horário estabelecido não venha a causar-lhe contratempos na universidade. Isso ocorre também com relação à montagem de horários. Entretanto, o processo inverso não ocorre, justamente porque as regras seguidas são a do mercado onde o grande é quem dita as regras e ao pequeno resta cumprir para sobreviver.

As IES privadas exigem dos docentes produção acadêmica, satisfação do cliente e índices elevados nas avaliações; em contrapartida, ofertam carga horária instável. Os docentes da rede privada vivem, em muitos casos, sob a ameaça da demissão e da diminuição da carga horária. Nessa situação, não há espaço para o planejamento de uma carreira de longo prazo; os prazos, na verdade, são curtos. Eles duram o tempo de um semestre. Trabalhar nessas condições de espaço e de tempo significa que os professores estão sujeitados a regras cuja produção e controle lhes escapam. Se esse contexto não se modificar, em breve, estaremos presenciando no nível superior a mesma síndrome de *burnout*⁶, identificada por Codo (2002) entre os educadores brasileiros das redes públicas estaduais que atuam na educação básica.

⁶ Segundo Codo, Bournout “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (2002, p. 238).

Investigar o contexto em que está se dando o trabalho docente é tarefa a ser aprofundada num volume maior de pesquisas, pois são nessas instituições que a maior parte dos professores para a educação básica está sendo formada. Um dos aspectos que destaco é o contexto que envolve a produção dos projetos políticos pedagógicos nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, no capítulo seguinte, inicio análise teórica sobre este tema o qual é aprofundada nos capítulos seguintes onde a investigação feita nos documentos e as informações colhidas nas entrevistas são apresentadas. Cabe destacar, ainda, que entendo projeto político pedagógico e trabalho pedagógico coletivo como elementos profundamente imbricados.

5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PEDAGOGIA LICENCIATURA

5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

A composição desta análise fica restrita à produção teórica que se debruça sobre o processo de planejamento, implementação e avaliação de projeto político pedagógico (PPP) na Educação Superior. Essa decisão tem por objetivo privilegiar pesquisadores e autores que se dedicam à investigação sobre PPP, matéria relativamente recente no cenário educacional brasileiro. O PPP é documento essencial visto seu caráter organizador e central na definição de um curso superior.

A Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 12, inciso I, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. No artigo 13, inciso I, incube os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. A exigência da elaboração do PPP quando descolada da anunciada incumbência dos professores em participar deste processo pode estar contribuindo para o enfraquecimento do processo de construção democrático-participativa do projeto. Os professores ficam dependentes do movimento de abertura da instituição e da sua própria capacidade de mobilização em conquistar espaço para a participação. Nas instituições privadas, essa situação cria condições para que os projetos sejam elaborados por representações e não pelo conjunto que compõe o curso, excluindo do processo tanto professores como alunos.

Na legislação educacional brasileira, encontramos no Decreto 3.860, de 09/07/2001, parágrafo único, inciso I, do artigo 25, referência ao projeto pedagógico enquanto documento que, junto a outros, correspondem ao compromisso estabelecido entre a entidade mantenedora e o Ministério da Educação no que diz respeito às questões de credenciamento e recredenciamento de IES. Essa é a única referência em todo o Decreto.

Na página eletrônica do Conselho Nacional de Educação há a seguinte afirmação com relação à busca por documentos que tratem a respeito de PPP: “Trata-se de questões didático-pedagógicas que devem ser esgotadas nas instâncias internas da instituição. Consulte regimento interno e atos normativos da própria instituição” (2008).

Ao consultar o Regimento Interno da Faculdade pesquisada, não foi encontrado nenhuma referência ao PPP. De acordo com a Coordenadora do curso investigado, a partir do

processo de elaboração do PPP Pedagogia - Anos Iniciais, o setor de coordenação elaborou um roteiro básico para a construção do PPP, documento que passou a ser utilizado pelos outros cursos quando da elaboração de seus projetos.

O Parecer CNE/CP nº5/2005 apresenta as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, oferecendo orientações normativas e estabelecendo as bases a serem observadas na organização institucional e curricular. O Parecer apresenta princípios e procedimentos relativos ao objetivo do curso de Pedagogia, ao perfil do licenciado e à organização do curso. As Diretrizes, portanto, dão o tom para o processo de organização do PPP no curso de Pedagogia Licenciatura. A Resolução CNE/CP 01/2006, por sua vez, institui as Diretrizes contidas no Parecer e determina o prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução para que as instituições elaborem o novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura.

No cenário nacional, no que diz respeito à temática do PPP na Educação Superior, destacam-se os estudos e as investigações produzidas por Veiga (2001, 2003, 2004). Para a autora, somente faz sentido falar em PPP se a sua produção estiver colada à preocupação fundamental de melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor, pois no bojo das estratégias reformistas da educação superior, o PPP e a avaliação têm se constituído em “ferramentas para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade, de cunho empresarial, identificadas com eficiência, eficácia e produtividade” (Veiga, 2004, p. 51). Em se tratando da formação de professores para a Educação Básica, os professores-formadores têm diante de si a tarefa de empreender esforços no sentido de transformar o PPP em um instrumento de produção coletiva do curso que seja visível e significativo aos futuros professores.

Veiga destaca que o PPP pode ser tomado como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (Veiga, 2003, p.271).

O PPP regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores porque poucos são os envolvidos e as concepções não são compartilhadas. Nesse sentido, de acordo com Veiga, “o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora

de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (2003, p.272).

Sob o viés da ação emancipatória, o PPP privilegia o processo de construção, pois segundo Veiga, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos (Veiga, 2003, p.275).

A autora enfatiza que para ser legítima a elaboração do PPP, é preciso ter um alto grau de participação dos diferentes atores da instituição e sua execução deve estar sustentada no direito destes atores envolverem-se na tomada das decisões que afetam a instituição. Em outro texto, Veiga (2004, p. 77) afirma que “na palavra *projeto* está contida uma intencionalidade, que ainda é um *vir-a-ser* e, ao mesmo tempo, designa o que será feito”. O projeto apresenta uma dimensão doutrinal, que tem a ver com as projeções em termos pedagógico-administrativos para o curso, e uma dimensão operativa, que envolve a produção desta realidade projetada.

Baseada em Abric (1998), Veiga (2004) elenca cinco funções para o PPP: a função politizadora, no sentido da intencionalidade e cumprimento de propósitos; a função identitária, que permite salvaguardar as especificidades do grupo; a função epistemológica, que permite a compreensão e a explicação da realidade, sendo ainda condição necessária à leitura da realidade educativa e social; a função inovadora, quando desenvolvida com base em uma metodologia participativa; e, a função avaliativa, que deve permear todos os movimentos do processo de construção e execução.

A apropriação do PPP, enquanto instrumento central de produção coletiva de um curso, não é apenas mais uma dentre as inúmeras tarefas colocadas aos professores-formadores. Na verdade, entendo que se trata de exigência fundamental, pois é através do processo coletivo de planejamento, implementação e avaliação do PPP que se poderá, finalmente, produzir uma educação inovadora que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

5.2 PEDAGOGIA LICENCIATURA

Em 2006, o curso de Pedagogia, até então multifacetado em habilitações, passa a constituir-se em uma licenciatura com habilitação única. De uma formação específica para uma determinada área de atividade escolar, a Pedagogia passa a abraçar uma formação ampla, abrangendo a possibilidade de trabalho em toda a amplitude da Educação Básica e, inclusive, ocupando os espaços de trabalho pedagógico nos ambientes não-escolares.

Em pronunciamento conjunto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, feito em 1º de Dezembro de 2006, as entidades⁷ da área da educação consideraram a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação. Tal aspecto se confirma na medida em que se define que o curso de Pedagogia, enquanto uma licenciatura, se constitui no *locus* privilegiado para a formação de professores. A formação para o exercício do magistério deve articular-se à formação para a produção do conhecimento em educação e para a gestão educacional, na perspectiva da gestão democrática.

As diretrizes reconhecem e consolidam a produção teórica dos últimos vinte anos no campo da formação de professores que apontam para a necessidade de uma sólida formação teórica, interdisciplinar e sustentada no trabalho coletivo. O documento também consolida a experiência histórica construída nos cursos de Pedagogia pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que, em sua maioria, desenvolvem uma formação que promove a compreensão da educação e da escola em sua multidimensionalidade ao envolver o estudo da escola e dos sistemas de ensino, sua organização, estrutura e funcionamento e a formação básica inicial para a pesquisa em educação.

Libâneo (2006), por outro lado, afirma que a Resolução do CNE sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo que poderá afetar a formação de professores para educação infantil e anos iniciais. O autor considera precária a fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, tendo ocorrido imprecisões conceituais e desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Segundo Libâneo, ao manter a docência como

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, a Resolução não se diferenciou da proposta da Comissão de Especialistas, elaborada em 1999, que incorporou as idéias defendidas pela ANFOPE e FORUMDIR. Para esse autor, a Resolução

avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (Libâneo, 2006, p.848).

De acordo com o Parecer CNE/CP N°5/2005, o curso de Pedagogia Licenciatura deve envolver a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional. Além disso, o Parecer prevê a atuação do pedagogo na área de serviços e apoio escolar, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e na elaboração, execução e acompanhamento de programas e atividades educativas em ambientes escolares e não-escolares. A pluralidade de campos de atuação exige, desde a formação inicial, conhecimentos complexos e uma abertura permanente à formação continuada.

No mesmo Parecer, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética são alguns dos fundamentos que devem sustentar o processo formativo. Espera-se que o pedagogo seja conhecedor da escola e da complexidade nela presente; que tenha apreensão da função social da escola em promover a educação para e na cidadania; que se envolva com a pesquisa tanto durante a formação quanto na atuação docente. Por fim, orienta a participação “na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional” (Parecer CNE/CP n°5, 2005, p 07) como princípio elementar.

Por introduzir elementos como interdisciplinaridade, democratização, cidadania, co-responsabilidade, colaboração, o Parecer aponta para o coletivo enquanto elemento central na formação do pedagogo. Ao incluir na formação do pedagogo a dimensão do trabalho educativo em espaços não-escolares, o Parecer aponta que a Pedagogia deve assumir de forma mais comprometida a sua função no processo de inclusão social. Inúmeras organizações governamentais e não-governamentais estão produzindo práticas educacionais consistentes de

promoção da inclusão através de programas e projetos que são sustentados nas medidas de proteção introduzidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, esse campo teórico-prático de educação tem sido, de maneira geral e, até então, mantido fora dos contextos de formação acadêmica dos pedagogos.

Ora, se o que se quer dos profissionais envolvidos com a educação é justamente a capacidade de trabalhar numa realidade complexa, nada mais efetiva do que uma formação inicial nessa perspectiva. Do futuro pedagogo formado espera-se que seja um profissional capaz de se inserir em diferentes contextos educativos. Às IES cabe circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos⁸ a partir da formação comum da docência na Educação Básica.

Ao tratar do perfil do licenciado em Pedagogia, o Parecer apresenta um rol de aptidões a serem alcançadas. Dentre elas, está a questão da ética e do compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. A compreensão, o cuidado, o fortalecimento do desenvolvimento e das aprendizagens enfatizam a necessidade do licenciado estar comprometido com a tarefa de oportunizar escolarização para que aqueles que não a alcançaram na idade própria. Por fim, remete à capacidade de saber trabalhar em espaços não-escolares. O pedagogo deve saber reconhecer e respeitar manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, além de aplicar diferentes modos de ensinar e ter domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Também deverá promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade, identificar problemas socioculturais e educacionais mediante uma postura investigativa, integrativa e propositiva. Precisa demonstrar consciência da diversidade, desenvolver trabalho em equipe, realizar pesquisas, utilizar instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, além de estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares.

Tal consideração torna-se visível quando o Parecer indica a formação de um pedagogo com capacidade de trabalhar em equipe e participar na gestão não só da instituição em que atuará profissionalmente, mas na própria instituição em que está se formando, onde poderá contribuir para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do PPP. A Resolução 01/2006, artigo 5º, incisos XI e XII, estabelece que o pedagogo em

⁸ O Parecer 05/2005 inclui como áreas ou modalidades os seguintes, sem com isso restringir a matéria: 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.

formação deve estar apto a desenvolver trabalho em equipe e a participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Afirma ainda o Parecer que a organização curricular do curso de Pedagogia deverá oferecer um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Além das aulas, atividades de monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas compreenderão as práticas de trabalho pedagógico. As práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso. O estudo dos clássicos deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos e para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos comprometidos com a aprendizagem significativa e para participar da gestão de sistemas e instituições escolares e não-escolares. Os estudos das metodologias do processo educativo deverão ser realizados “tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais” (Parecer CNE/CP nº5/2005, 2005, p. 12).

São destacados outros conteúdos como a relevância da introdução das investigações sobre as especificidades de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento a fim de que o curso de Pedagogia, ao tratar do trabalho pedagógico, rompa com a visão da criança como “vir-a-ser”. Apresenta o necessário conhecimento dos processos de letramento, aliado a uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, além da imprescindibilidade de que, no decorrer de todo o curso, tanto estudantes quanto professores pesquisem sobre os fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos que aprofundam e organizam didaticamente os conteúdos. Indica ainda que professores e alunos devem levar em conta, ao planejar situações de ensino, os processos de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos a fim de que “planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica” (p.13).

Por sua vez, o Parecer CNE/PC 9/2001, que trata das diretrizes para as Licenciaturas, apresenta como imprescindível a presença da coerência entre a formação ofertada e a prática esperada do futuro professor, a chamada simetria invertida. O aluno deve experimentar, enquanto aluno, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que dele se espera serem postos em prática no exercício de sua função. O Parecer destaca a “importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente

indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar” (2001, p.31).

Krahe (2008, p.04) descreve a simetria invertida como um conceito basilar na definição oficial da formação docente “pela qual se entende que a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: a primeira é que o futuro professor aprende a profissão num lugar similar ao qual vai atuar, e a segunda é que isso se dá numa situação invertida.” Segue afirmando que a implicação lógica de tal situação é que entre o que se faz durante o processo formativo e as expectativas do que o futuro profissional venha a fazer, deve haver uma relação de coerência.

O Parecer CNE/CP 05/2005, que trata das diretrizes da Pedagogia Licenciatura, não faz alusão explícita ao conceito de simetria invertida, mas descreve que a formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. Nesse sentido, entendo que se aplica o conceito de “homologia dos processos”, extraído de Bruno & Christov (2006), que recomenda ao professor-formador utilizar no processo de formação as mesmas dinâmicas, objetivos, métodos que pretende serem trabalhados pelo futuro professor. A formação do professor exige, sobretudo, a busca permanente pela coerência entre a palavra escrita e a palavra corporeificada, como afirma Freire (1994, 1995, 1997).

Com relação ao *locus* de formação do Pedagogo, o Parecer CNE/CP nº5/2005 confirma o papel das IES não-universitárias na concretização dos objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica em nível superior. Destaca que elas devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas em que os estudantes possam delas participar e desenvolver a postura de investigação científica.

No último parágrafo do Parecer, ficam destacadas as exigências relacionadas tanto aos professores-formadores quanto às IES. Sinteticamente, o parecer indica que um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige-se o compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento de identidades de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira.

É importante destacar que o Parecer encerra destacando, mais uma vez, a necessidade da participação do aluno na gestão do PPP da IES formadora, dando sinais claros de uma preocupação importante com a questão da homologia dos processos formativos apresentada

acima, ou seja, se o futuro professor deve assumir a função de promover o engajamento da comunidade escolar no PPP, essa prática deve ser experimentada já durante a sua própria formação.

Tendo em vista a Resolução do CNE/CP nº1/2006 estar baseada nos termos explicitados pelo Parecer, sua análise fica restrita à questão do trabalho pedagógico coletivo no âmbito dos professores-formadores e das IES, objeto desta pesquisa. Trabalho em equipe, participação na gestão, reuniões de formação pedagógica aparecem como elementos constituintes da formação dos professores, devendo o curso de Licenciatura em Pedagogia prever, em seu currículo, conhecimentos pedagógicos pertinentes. Nesse sentido, entendo que a referida Resolução, ao fazer essas determinações aponta claramente para o necessário desenvolvimento do princípio de trabalho pedagógico coletivo. Dessa exigência decorre outra que está subscrita no texto: espera-se que ao realizar tais atividades formativas junto aos alunos, os professores-formadores criem condições e estratégias deles próprios constituírem práticas de trabalho pedagógico coletivo.

Entendo que a ampliação do campo de formação e atuação do Pedagogo a partir das novas diretrizes poderá, superados os desafios relativos principalmente à construção e à implementação dos novos ensaios curriculares, levar a uma capacidade de percepção mais global da educação e dos processos nela gerados, permitindo que se eleve o senso de responsabilidade do pedagogo pelo todo, ou seja, pela instituição em que está inserido e não mais apenas pelas suas tarefas específicas. A Pedagogia, enquanto Ciência, inova ao se colocar na contramão do processo de hiper-especialização das ciências. Para professores-coordenadores e professores-formadores resta o tremendo desafio de, finalmente, instaurar práticas de trabalho pedagógico coletivo na organização dos novos cursos para que o campo epistemológico de formação teórico-prático não seja como um lago largo, porém muito raso, mas que seja como o mar: instigante, desafiador, propício aos mergulhos mais profundos que, ao mesmo tempo, permitem novas descobertas sempre desafiando para o que está *a descobrir* no movimento de *vir-a-ser da formação*.

6. A HISTÓRIA DO CURSO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NOS DOCUMENTOS

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.
Edgar Morin.

Nos tempos que correm o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe.
Boaventura de Souza Santos.

Neste capítulo, conto a história do curso de Pedagogia da instituição pesquisada mediante a análise dos documentos. Procuo revelar a presença do princípio do trabalho pedagógico coletivo no seu funcionamento e, sobretudo, verifica-lo como valor projetado para o processo formativo. Apresentar essa história é fundamental porque a pesquisa envolve uma instituição, espaço onde pessoas produzem a si mesmas e à própria instituição. De acordo com Ludke e André, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (1986, p. 39).

Os documentos apresentam, além das questões legais exigidas pelos órgãos reguladores e pelas diretrizes nacionais, também a própria história de constituição da Instituição. A Instituição pesquisada foi criada a partir de uma demanda por Ensino Superior que foi percebida pelas lideranças locais. Mediante a reunião de esforços, deu-se origem a essa Instituição que, atualmente, envolve-se com a formação de cerca de 4.500 estudantes nas áreas de educação, administração, comunicação, informática, engenharia, ciências humanas e de saúde.

Foi criada em 31 de dezembro de 1969, a partir da reunião do município-sede e outras cinco prefeituras do entorno geográfico. As atividades no Ensino Superior deram início em 1970 através da extensão do Curso de Economia de uma Universidade localizada na região do Vale do Rio dos Sinos. Em 1978, a Fundação, que mantém a Instituição, tornou autônoma sua administração acadêmica com a criação da Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas para ministrar os Cursos de Ciências Contábeis e de Administração. Caracteriza-se como entidade particular de direito privado, sem fins lucrativos, sediada em município do interior do Rio Grande do Sul.

Os três documentos analisados foram escolhidos a partir de uma conversa realizada com a Coordenadora do curso de Pedagogia. São eles: a) Pedido de Reconhecimento do curso de Pedagogia – Relatório Analítico-Avaliativo, protocolado na Delegacia do Rio Grande do Sul, Ministério da Educação em 1993, por ser o documento mais antigo do curso que resta nos arquivos⁹; b) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2005, reformulação decorrente da Resolução CNE/CP 1/2002¹⁰; e, c) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2007, que organiza o novo curso.

O Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau foi autorizado concomitantemente com a Faculdade de Educação pelo Decreto nº 97.220, de 14 de dezembro de 1988, publicado no Diário Oficial da União de 15 de dezembro de 1988, tendo sido reconhecido através da Portaria nº 988, do MEC, publicada no Diário Oficial da União, em 30 de junho de 1994.

Em 1999, a Faculdade solicitou ao MEC a autorização de oferta da habilitação de Administração Educacional e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, autorizada pela Portaria nº 1523, de 27 de setembro de 2000, publicada no Diário Oficial da União no dia 28 de setembro de 2000. Em 2005, a Faculdade encaminhou ao MEC um novo PPP com reformulação curricular, com vistas à adequação às diretrizes apontadas pela Resolução CNE/CP 1/2002.

Em 2007, a Instituição, até então designada como Faculdades Isoladas, passou a ser reconhecida dentro da categoria de Faculdades Integradas. No Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências, encontramos no artigo 12 a seguinte descrição: “Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado”.

O Instituto de Educação, que abriga os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas ofertadas pela Instituição, mantém funcionando os cursos de Pedagogia com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do Magistério¹¹ (currículo em extinção), Habilitação em Administração Educacional e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹² (currículos em extinção) e Pedagogia Licenciatura.

⁹ Não restou cópia na Instituição do documento Pedido de Autorização de Funcionamento encaminhado ao MEC em 1988.

¹⁰ Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹¹ Nomeado a seguir apenas como Pedagogia das Matérias Pedagógicas.

¹² Nomeado a seguir apenas como Pedagogia Anos Iniciais.

A análise documental envolverá os pontos referentes à concepção do curso, objetivos, projeto curricular, perfil do profissional egresso, trabalho de conclusão e atribuições da coordenação. Mesmo com a ampliação dos elementos em análise, o foco principal permanece a questão do trabalho pedagógico coletivo enquanto valor projetado pelos professores aos futuros pedagogos mediante o que é indicado como princípio organizacional e pedagógico do PPP do curso de Pedagogia em estudo.

6.1 CONCEPÇÃO DE CURSO

Em 1988, a Faculdade elaborou o projeto que tratava do pedido de autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia com habilitação em magistério das Matérias Pedagógicas do 2.º grau. O documento não pôde ser acessado em razão de não ter restado cópia junto aos arquivos da Instituição. Entretanto, foi possível acessar a cópia do Parecer nº 637/88, emitido pela Câmara de Ensino Superior do MEC, que aprovou o projeto de curso. Nesse parecer, encontrei a afirmação de que o curso tinha um cunho tecnicista, mas que buscava enriquecer os estudos com disciplinas atuais como Informática na Educação.

Em 1993, a Faculdade elaborou o Documento Pedido de Reconhecimento do Curso de Pedagogia – Relatório Analítico-Avaliativo. Esse documento tem a estrutura de um projeto pedagógico de curso, contando com elementos fundamentais como concepção e objetivos, estrutura e organização do currículo, regimento, atribuições da coordenação, listagem de professores, perfil do pedagogo egresso, entre outros. Na seção Concepção e Objetivos, encontrei que o Curso de Pedagogia quer, dentro dos princípios ético-cristãos, promover a compreensão dos direitos e deveres do educando, desenvolver sua sadia personalidade através da participação dos empreendimentos do bem comum, difundir a educação, participar do processo ensino-aprendizagem da região de sua abrangência, contribuir para a melhoria do ensino através da formação de bons profissionais na área da educação (1993, s/p).

A opção declarada por princípios de formação ético-cristãos pode ser compreendida diante do fato da Instituição estar localizada numa região de forte colonização alemã e italiana, portanto fortemente marcada pela tradição religiosa cristã. Além disso, é preciso levar em consideração ser aquele um período em que ainda era pouco difundido todo o debate em torno das questões que envolvem o tema da diversidade.

Nos projetos subseqüentes, essa opção explícita desaparece, seguindo um movimento de abertura às diferentes manifestações religiosas que se difundiu pelo país. Além disso, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de Maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura¹³, em seu artigo 5º, inciso IX, indica que o pedagogo deverá contribuir para a superação de exclusões, inclusive religiosas e, logo a seguir, no inciso X, afirma que este profissional deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (2006, p. 2).

A seguir, no documento institucional em análise, há o estabelecimento do compromisso com a difusão da educação, com o processo de ensino-aprendizagem da região de abrangência e com a “melhoria do ensino através da formação de bons profissionais”. Esses três elementos demonstram um compromisso público assumido pela Instituição no sentido de promover o desenvolvimento da região através da educação.

Em 2005, é finalizado e enviado ao MEC o documento Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse projeto, a concepção do curso está fundamentada em “pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo. Concebe assim, um profissional que, imerso em sua prática, busca confrontá-la com a teoria e ao cotidiano retorna revigorado pela reflexão e pela dúvida. A seguir, o Projeto explicita um compromisso do curso com as teorias construtivistas e com a necessidade do profissional da educação desenvolver sua capacidade de “aprender a aprender, seja como docente ou como gestor do trabalho pedagógico, em suas mais diferentes funções e atribuições institucionais” (p. 13).

Em 2007, o PPP do curso de Pedagogia é elaborado com o objetivo de atender as demandas exigidas pela Resolução da Pedagogia Licenciatura. Esse projeto tem como concepção o seguinte:

a visão filosófica da busca de formação de um ser integral, com uma articulação profissional, disciplinada, flexível e interdisciplinar, com uma dimensão teórico-prática seguindo um nível de complexificação dos conhecimentos para que permita uma visão rigorosa e científica da realidade, o que permitirá uma avaliação com vistas a diferentes olhares e soluções dos problemas da realidade escolar (PPP, 2007, p.10)

¹³ Em razão da Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ter o mesmo número 1 que a Resolução que institui as Diretrizes para Pedagogia, Licenciatura, diferenciando-se apenas com relação ao ano e conteúdo, a partir deste momento iremos nomear a primeira como Resolução das Licenciaturas e a segunda, Resolução da Pedagogia Licenciatura.

O atual PPP sinaliza para uma formação que inclui a dimensão do coletivo. Está fundamentado em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo e concebe um profissional “apropriado do conhecimento, imerso em sua prática, busque confrontá-la, no cotidiano, retornando revigorado pela reflexão e com propostas realmente transformadoras aos seus espaços de atuação” (2007, p. 10).

É significativo apontar que o projeto da Pedagogia Anos Iniciais concebe um aluno que está entrando no Ensino Superior já imerso na prática do magistério, situação inversa ao que encontrei na concepção que organiza o curso Pedagogia Licenciatura. Ali há menção a um aluno que primeiro se apropria do conhecimento para, a seguir, imergir na prática. Os cursos de Pedagogia tem tido um aumento considerável de alunos que não exercem função no magistério e, portanto, com um perfil diferenciado, aspecto destacado por uma das professoras entrevistadas: “Eu ando muito preocupada com esta questão(...) porque até então estava chegando muita gente que tem uma caminhada como professora e vinha de uma formação mais substancial em termos gerais. Agora, o povo está chegando mal sabendo ler” (Ane, 2008).

No projeto Pedagogia Licenciatura ocorre a opção pelas teorias sócio-interacionistas e é feita menção a uma esperada visão ecossistêmica¹⁴ que possa permitir ao indivíduo “ter uma dimensão abrangente das diferentes culturas, assim como das diferenças sociais e individuais dos atores do processo educativo” (2007, p. 10). Frente ao projeto inicial do curso, aquele de 1993, percebe-se uma significativa mudança na concepção do curso, pois de um fechamento em torno de princípios éticos-cristãos, rumou-se a uma concepção que busca inserir a questão da diversidade cultural, social e individual, característico de nossa sociedade.

6.2 OBJETIVOS

No Projeto da Pedagogia das Matérias Pedagógicas, do ano de 1993, a concepção e objetivos se confundem, mas no Projeto da Pedagogia Anos Iniciais, de 2005, os objetivos são explicitados: “Formar um profissional crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais, a partir da prática reflexiva e de sólida base de conhecimentos e saberes

¹⁴ De acordo com Capra (2003) a teoria dos sistemas envolve uma nova maneira de ver o mundo e uma nova forma de pensar; significa pensar em termos de relações, padrões e contexto.

historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social” (2005, p.14). Na mesma página, estão indicados os objetivos específicos:

1 – Formar um pedagogo para atuar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com sólida formação, capaz de diagnosticar e apresentar soluções no campo da educação escolar, tendo como característica um professor pesquisador, intelectual auto-reflexivo, com domínio dos conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais, comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática.

2 – Formar um pedagogo com capacidade de compreender o fenômeno educativo, capaz de uma atuação ética e transformadora nos diversos âmbitos da prática educativa.

3 – Promover a formação de profissionais para atuar na gestão educacional: administração, planejamento, coordenação de processos em escolas e outros órgãos do sistema da educação básica.

No projeto da Pedagogia Licenciatura, de 2007, também há uma clara apresentação dos objetivos, tanto central quanto específicos: “O curso de Licenciatura em Pedagogia visa a formação de professores com atitudes voltadas ao exercício do viver e do conviver de forma ética, equânime e sensível, assim como exercer funções de magistério, de pesquisa e de gestão no Ensino Básico, em contextos escolares e não escolares” (2007, p. 12). Sendo descritos, também na mesma página, os seguintes objetivos específicos:

1 – Formar o Licenciado em Pedagogo para atuar em espaços escolares e não escolares, do Ensino Básico com sólida formação nas diferentes áreas do conhecimento com pertinência ao campo da Pedagogia que possibilite exercer as funções inerentes ao magistério, a pesquisa e a gestão, capaz de diagnosticar e apresentar soluções, tendo como ferramenta a pesquisa e a reflexão, e o compromisso com uma sociedade responsável, fraterna e democrática.

2 – Formar um pedagogo com a capacidade de compreender o fenômeno educativo e ser capaz de ter uma atuação ética, imparcial e sensível.

3 – Promover a formação de profissionais para atuar na gestão educacional: administração, planejamento, coordenação de processos em espaços escolares e não escolares.

O Projeto está fortemente alinhado às exigências da Resolução da Pedagogia Licenciatura, principalmente no que se refere à formação de um pedagogo não restrito apenas ao ambiente escolar, tampouco fechado apenas na docência. Chama atenção no objetivo específico 2, a expectativa da formação de um pedagogo que tenha uma atuação imparcial. Ora, todo ato educativo envolve escolhas e, ao optarmos, somos parciais. Não há nada neutro na educação. Talvez não seja arriscado afirmar que justamente esta tenha sido uma das

exigências mais pontuadas por Freire: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (1997, p.115).

Uma outra questão refere-se ao fato de que os objetivos 2 e 3, em ambos os projetos, são praticamente os mesmos. Outras significativas semelhanças entre o PPP Anos Iniciais e o PPP Licenciatura serão apresentadas ao longo desta análise e a explicação deste fenômeno será feita com base nas entrevistas.

6.3 PERFIL DO ALUNO EGRESSO

No projeto do curso de 1993 era almejada a formação de um profissional caracterizado pelo domínio de teorias de aprendizagem, com visão ampla e crítica da realidade, capaz de compreender as linhas de educação e os processos de aprendizagem, com habilidades e conhecimentos para fazer sua opção metodológica coerente com os princípios norteadores e com capacidade de planejar e organizar a aprendizagem vinculada ao contexto. Observa-se uma preocupação com a formação de um pedagogo que, sendo capaz de *ler o mundo* e de compreender os processos de aprendizagem, pudesse fazer opções metodológicas coerentes. A partir de Freitas (2002), é possível constatarmos que o projeto estava alinhado ao pensamento então contemporâneo:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade 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.03).

Já nos projetos subsequentes (2005 e 2007), Pedagogia Anos Iniciais e Pedagogia Licenciatura, a Faculdade assume o discurso das competências e importa diretamente da Resolução da Educação Básica as seis competências pontuadas, a saber:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes á compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Ambos os projetos esperam um pedagogo cuja identidade é definida pelo seu conhecimento em administração educacional e educação básica nas relações com outras áreas; que seja sujeito do próprio desenvolvimento usando a pesquisa; que apresente uma visão histórica, contextualizada e crítica; que seja interessado pela aquisição e manuseio de recursos tecnológicos e pela formação continuada; que tenha hábitos de leitura e capacidade de expressão e que seja capaz de analisar e compreender as implicações dos avanços tecnológicos para que revertam em melhorias educacionais e sociais. Um pedagogo que compreenda a gestão democrática de projetos e políticas públicas, que estabeleça relações entre teoria e prática na gestão das instituições, que demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças, e que seja um pesquisador.

Por ser a questão do trabalho pedagógico coletivo justamente o objeto desta pesquisa, é imperativo afirmar que esta dimensão aparece no PPP Licenciatura apenas com relação a uma necessária compreensão da “gestão democrática como forma de participação no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e políticas públicas na área da educação” (2007, p.14).

A especificação das competências no PPP deriva diretamente do Parecer CNE/CP 09/2001 que aprecia a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho vinculado ao MEC, em maio de 2000. Ambos os projetos são similares no tocante às competências e apenas se diferenciam do Parecer ao incluir na primeira competência a questão do futuro professor dever orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas não somente por valores democráticos e pressupostos epistemológicos coerentes, mas também devendo estar embasado em pesquisa; e, ao incluir os aspectos étnico-raciais, religiosos, de gênero, de necessidades especiais, econômicas, políticas e outras e suprimir o termo *físicos* no que se refere ao reconhecimento e respeito à diversidade manifestada pelos alunos.

As competências listadas no Parecer e importadas para os projetos dos cursos denotam um caráter individualista à formação do professor, pois em apenas um dos vinte e oito tópicos que compõem as seis competências há referência à participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular. Este

caráter fica ainda mais claro ao examinar os três tópicos que envolvem a questão da relação com os pais, a interdisciplinaridade e a prática reflexiva. Na relação com os pais, a exigência de uma relação de parceria e colaboração é exigida do professor. Por sua vez, a articulação interdisciplinar se dá num movimento de compartilhar suas reflexões com os colegas de outras áreas para depois articular, individualmente, as contribuições destes em seu trabalho. Já a reflexão sobre a prática deve ser sistemática e socializada, sem qualquer menção a uma reflexão coletiva.

Nesse sentido, Freitas afirma que as competências

deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem (2002, p.17).

Duarte (2001), por sua vez, defende a tese de que a assim chamada Pedagogia das Competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea que ele nomeia de Pedagogias do “Aprender a Aprender”. Para ele, trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à sua adaptação às exigências que a nossa sociedade capitalista está exigindo dos indivíduos. Conforme Machado, a pedagogia das competências

desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de ‘empregabilidade’ enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho (2002, p. 97).

O discurso das competências, além disso, vem colado à idéia da sociedade do conhecimento e Duarte, nesse sentido, afirma que se trata de uma ilusão ideológica vendida pelo próprio ideário capitalista com vistas a enfraquecer a crítica e a luta pela superação deste mesmo capitalismo e introduzir “outras questões “mais atuais” tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (2001, p. 8). A seguir, são apresentadas cinco ilusões desta chamada sociedade do conhecimento, apontadas pelo referido autor, os quais sistematizo e organizo em formato de tópicos:

- O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, ou seja, o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado;
- A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos;

- O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados;

- Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e sócia;

- O apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades e não como resultado de embates políticos e econômicos em que o jogo é determinado pelos interesses dos países economicamente superiores.

Atentar para essas questões que sustentam o discurso que normatiza a formação de professores deve ser uma tarefa cara aos professores-formadores. Adotar discursos, sem aprofundar a discussão, pode colocar um projeto de formação tão somente à serviço da manutenção de uma sociedade extremamente injusta que, entre outras exigências, tem imposto como tarefa exclusiva ao sujeito a própria empregabilidade e a superação da pobreza. Superar essa educação que está sujeita tão somente às regras do mercado deve se constituir o compromisso ético dos professores, sobretudo aqueles que assumem o papel de formadores.

6.4 PROJETO CURRICULAR

De acordo com Luce (2006), define-se projeto curricular como o conjunto das ações formativas intencionalmente planejadas por todos os integrantes da comunidade acadêmica em que fica expresso o compromisso social de uma dada instituição.

No projeto da Pedagogia das Matérias Pedagógicas, a estrutura curricular objetivava concorrer para a melhoria qualitativa do ensino de primeiro grau, hoje ensino fundamental e, preparar professores para atuar nas disciplinas pedagógicas do segundo grau, atualmente ensino médio. Ao apresentar os componentes curriculares, encontramos a seguinte descrição:

Os componentes curriculares são oferecidos aos acadêmicos de tal forma que possam ser escolhidos de acordo com a disponibilidade de tempo e dentro de uma seqüência acadêmica para que a freqüência do curso possa seguir dentro da normalidade, sem haver quebra de pré-requisitos (1993, s/p).

A referência à disponibilidade de tempo revela que o perfil do aluno do curso é de alguém que já está no mercado de trabalho. Uma maioria de mulheres já envolvidas no

magistério e que busca a Pedagogia para elevar seus conhecimentos e rendimentos, além da própria elevação de *status*.

No projeto da Pedagogia Anos Iniciais, na descrição da organização curricular, está contida a declaração de que o currículo é organizado em disciplinas, de caráter obrigatório e eletivas, por eixos de conhecimento, tendo por princípio básico a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos. A seguinte afirmação descreve como tal processo deve ser organizado:

As atividades de natureza teórica e prática devem ser planejadas pelo corpo docente do curso, de acordo com as especificidades de cada eixo, de modo que levem à reflexão, à pesquisa, à unidade no tratamento didático de forma contextualizada. A integração das disciplinas e atividades deve permear todo o processo como garantia de aprendizagem do aluno (2005, p.21).

As afirmações revelam a intenção do curso em avançar no sentido de romper com a prática meramente disciplinar de ensino. A apresentação manifesta uma opção pela interdisciplinaridade e pelo trabalho pedagógico coletivo. No projeto acima citado, os conteúdos curriculares são divididos em: Conhecimentos Filosóficos, Educacionais e Pedagógicos; Conhecimento Profissional; Conteúdos de Formação Comum e Específica; de Interação e Comunicação, Autonomia Intelectual e Profissional; e, Conteúdos Disciplinares e Interdisciplinares das Dimensões Teóricas e Práticas.

Já no projeto da Pedagogia Licenciatura, a organização curricular segue as orientações da Resolução. Apresenta um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores. A análise das disciplinas que compõem o novo curso frente às disciplinas dos projetos anteriores permite perceber as alterações e manutenções ao longo do percurso do curso.

No que se refere ao núcleo de aprofundamento e diversificação, o projeto opta pelo estudo nas áreas de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais através da disciplina Educação Especial e Inclusão e educação de pessoas jovens e adultas através da disciplina Educação de Jovens e Adultos.

A partir da análise do título das disciplinas (vide Anexo), é possível perceber que sete disciplinas nas áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Psicologia, História e Sociologia são mantidas nos três projetos. Além disso, são mantidas as duas disciplinas referentes à elaboração do trabalho de conclusão, uma disciplina eletiva e as atividades complementares. As disciplinas de Sociologia da Educação I e II e Biologia da Educação I e II passam a constar como apenas uma disciplina cada já na proposta curricular da Pedagogia Anos Iniciais. As disciplinas de Filosofia da Educação I e II e Estágio I, II e III passam a constar

como apenas uma disciplina quando introduzido o projeto da Pedagogia Licenciatura. A disciplina Política Educacional e Educação Básica I, II e III é reduzida a uma disciplina no projeto Anos Iniciais e volta a ter duas no projeto Licenciatura, sofrendo, primeiro, uma redução e, depois, uma ampliação. Também é resgatada do projeto inicial a disciplina de Metodologia de Ensino e a exigência de duas disciplinas eletivas. As disciplinas de Didática I e II passam a incluir também a Prática I e II e a Didática III é transformada em Linguística Aplicada à Alfabetização.

A análise dos títulos também permite perceber as várias disciplinas importadas do projeto Anos Iniciais para o projeto Licenciatura nas áreas de pesquisa e prática, gestão, educação e epistemologia, currículo e avaliação, literatura, educação especial, novas tecnologias e as diversas disciplinas de metodologia. No PPP Licenciatura ainda foram incluídas outras quatro novas disciplinas: O jogo, o brinquedo e a educação; Ação Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais; Fundamentos e Metodologia da Musicalização; Múltiplas Linguagens. Isso denota a tentativa do PPP Licenciatura de abraçar o máximo possível da diversidade que compõe o universo infantil que é o público central deste pedagogo-docente que a Resolução da Pedagogia almeja.

Em relação às disciplinas eletivas, percebe-se que Educação de Jovens e Adultos e Educação e Meio Ambiente passaram de eletivas para obrigatórias no PPP Licenciatura, que ainda recuperou como eletivas três disciplinas que constavam do projeto da Pedagogia das Matérias Pedagógicas, sendo elas: Realidade Brasileira e Cidadania; História do Pensamento Humano; História da Educação Brasileira. As disciplinas Informática na Educação, Deontologia e Antropologia passaram a disciplinas eletivas na introdução do projeto Anos Iniciais e lá se mantiveram no projeto Licenciatura.

Essa análise permite afirmar que o projeto Anos Iniciais procurou ir ao encontro da formação para o trabalho docente através da inclusão de inúmeras disciplinas específicas e por eliminar disciplinas de formação mais geral que outrora serviam à formação do pedagogo habilitado a formar professores no Magistério de Nível Médio. Por outro lado, entre o currículo da Pedagogia Anos Iniciais e da Pedagogia Licenciatura percebi uma mudança menos radical, pois 30 das 44 disciplinas ofertadas no projeto Licenciatura foram diretamente importadas do projeto Anos Iniciais.

As disciplinas eletivas são Antropologia, Informática Educativa, Deontologia, Gestão de Recursos Humanos, Antropologia, Realidade Brasileira e Cidadania, História do Pensamento Humano e História da Educação Brasileira. Na grade curricular apresentada no projeto verifica-se a presença de duas disciplinas eletivas a serem cursadas dentro da oferta do curso

de oito disciplinas. As disciplinas obrigatórias perfazem um total de 39 disciplinas, constando ainda duas disciplinas voltadas para o trabalho de conclusão e uma de estágio supervisionado, perfazendo um total de 44 disciplinas, distribuídas ao longo de oito semestres.

Uma análise das ementas das disciplinas da Pedagogia Licenciatura permitiu perceber que o foco principal do curso em questão é a formação do pedagogo-docente seguindo, portanto, a orientação do Parecer nº 05/2005, que afirma que a formação do licenciado em Pedagogia tem a docência como base. O compromisso com a docência já havia sido assumido no projeto da Pedagogia dos Anos Iniciais onde a docência aparece como base obrigatória na formação descrita no perfil do aluno egresso, alinhando-se, naquele momento, às exigências das diretrizes constantes da Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A análise do item “Estágios supervisionados/práticas de ensino”, constante do projeto, demonstra esse compromisso com a formação para a docência, pois tanto o estágio supervisionado quanto às disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, Ação Pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais e Metodologia do Ensino estão direcionadas ao desenvolvimento de práticas de ensino voltadas aos espaços escolares, especificamente preparando para a docência nos Anos Iniciais, Educação Infantil e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio – modalidade Normal, áreas para as quais o referido curso deseja capacitar os pedagogos.

Sobre essa questão, a Resolução da Pedagogia Licenciatura faz as seguintes considerações no artigo 7º, alínea II: há a indicação de que o estágio supervisionado deve priorizar a prática na educação infantil e anos iniciais com a ressalva de que a instituição, através de seu PPP, poderá contemplar outras áreas específicas e, no artigo 8º, alínea IV, está escrito que o estágio curricular deve ser realizado de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares. A Resolução manteve uma abertura para que os cursos através de seus projetos pudessem fazer suas escolhas.

A formação pertinente à gestão aparece na disciplina específica Organização e Gestão Educacional, na disciplina eletiva Gestão de Recursos Humanos, e diluída, de acordo com a análise das ementas, nas disciplinas de Didática I e II e Currículo e Avaliação. Entretanto, o próprio projeto ao tratar dos objetivos faz referência explícita à formação para a gestão tanto no objetivo geral, quanto em alguns objetivos específicos, indo ao encontro das exigências da Resolução que, no artigo 3º, parágrafo único, alínea III, afirma que é central a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Ferreira (2006), ao analisar as diretrizes curriculares nacionais, afirma que se percebe de forma explícita a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação. Se o currículo como está irá ou não permitir esta sólida formação de que fala Ferreira é uma pergunta a ser respondida apenas mais tarde, ou seja, quando a Pedagogia Licenciatura já tiver alguns anos de experiência acumulada. Quanto à formação para o trabalho em espaços não-escolares, área introduzida pela Resolução, apenas na ementa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ocorre a referência a este espaço.

Dessa análise, depreendo que o PPP Licenciatura, tanto através da estrutura curricular como da organização dos estágios e práticas, está centrado na formação do pedagogo-docente, mas, ao mesmo tempo, realiza entradas em questões formativas mais amplas, avançando em relação à concepção de formação e atuação do pedagogo, quando comparado ao projeto Anos Iniciais.

Por outro lado, a análise da Resolução permite perceber que, ao mesmo tempo, em que faz uma abertura em relação aos campos de formação e atuação do pedagogo, também permite que os cursos possam, através de seus projetos, fazer escolhas por quais caminhos desejam se deslocar. A análise comparativa dos projetos realizada até aqui conduz à hipótese de que no processo de elaboração do projeto da Pedagogia Licenciatura o curso em análise optou por um processo de adequação ao projeto Anos Iniciais, atendendo assim as exigências elencadas pela Resolução da Pedagogia. A confirmação dessa hipótese, bem como uma tentativa de elucidação para esta decisão, também se dará através das informações dadas nas entrevistas realizadas com as professoras-formadoras.

6.5 TRABALHO DE CONCLUSÃO

A ampliação do campo de formação deste pedagogo que a Resolução da Pedagogia Licenciatura enseja, além das inúmeras questões já analisadas, inclui ainda, conforme artigo 4º, alínea III e artigo 5º, alíneas XIV e XV, o envolvimento na realização de pesquisas, na produção e difusão de conhecimentos pedagógicos e científicos.

O curso em análise tem uma história na formação de professores-pesquisadores que está anunciada nos documentos analisados, mas que encontra seu mérito justamente quando contada pelo próprio professor que coordena este trabalho. Neste momento, portanto, muito

rapidamente vamos nos apoiar nos documentos para, logo em seguida, trazer o relato da entrevista. É através da história contada pelo coordenador dos trabalhos de conclusão do curso que se pode melhor conhecer uma experiência que vem a anos contribuindo para o almejado desenvolvimento do chamado espírito científico em meio aos professores da Educação Básica e que acaba cumprindo um papel importante na área da formação continuada dos profissionais da região, mediante a sua inserção comunitária na Instituição e no desenvolvimento de uma prática coletiva em vários sentidos.

No projeto Licenciatura, a formação para a pesquisa aparece discriminada nas ementas das quatro seguintes disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, disciplinas do primeiro e segundo semestres, respectivamente, e nas disciplinas Lingüística Aplicada a Alfabetização e Didática e Prática II, pertencentes ao quarto semestre. Ao final do curso, o aluno depara-se com as atividades pertinentes ao Trabalho de Conclusão (TC) I e II. Trabalho de Conclusão I objetiva que o aluno escolha um tema da realidade educacional, elabore um projeto de pesquisa e proceda um levantamento bibliográfico da área a ser abordada. Trabalho de Conclusão II exige do aluno a elaboração e apresentação formal do trabalho de pesquisa sobre a realidade escolar, baseado no projeto iniciado na disciplina de Trabalho de Conclusão I, conforme as normas de pesquisa metodológica e da ABNT.

O mesmo professor coordena o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia desde 1993, quando a primeira turma se formou. A entrada deste professor na Instituição ocorreu em 1990. Naquela época, o processo de avaliação dos trabalhos, que teve início no curso de Ciências Contábeis, já ocorria através do sistema de bancas, mas se constituía, segundo o professor, muito mais num julgamento:

Pra começar, o acadêmico não tinha o direito à fala, a não ser que fosse perguntado. Aí eu lembro que quando em vim pra cá, comecei a atuar aqui, eu já tinha assistido várias bancas de mestrado, doutorado, e aí me pareceu a coisa mais óbvia que a primeira pessoa a falar, a fazer o uso da palavra, deveria ser o acadêmico-autor, ainda mais na área da pedagogia em que a palavra é o instrumento de trabalho por excelência do educador. Então, por que não ser ele o primeiro a apresentar o seu trabalho? (Joaquim, 2007).

Atualmente, o processo envolve a escolha por parte do acadêmico de um orientador que, dependendo do número de acadêmicos formandos, poderá ficar restrito aos professores da Instituição ou abrir-se para a entrada de orientadores de fora: “Teve anos que só podia escolher orientadores professores da faculdade. Teve anos que era livre” (Joaquim, 2007).

Entretanto, é no processo de avaliação dos trabalhos de conclusão que esta Instituição se diferencia das demais. Segundo o professor, trata-se de um processo inédito, pois os avaliadores são pessoas da comunidade com reconhecida competência e ou formação na área

sobre a qual o TC se debruça. Ao coordenador dos TC, depois de definidos os avaliadores em conjunto com a coordenação do curso, cabe a entrega, em mãos, dos trabalhos a serem avaliados.

A entrevista com o professor responsável ocorreu no dia em que ele terminava de entregar todos os trabalhos numa jornada pelos municípios da região, visitando escolas e secretarias de educação. E foi assim, tomado pelo cansaço e pela emoção, que ele falou sobre essa história:

A coordenação dos trabalhos de conclusão é um trabalho muito cansativo, exige demais da gente, traz desconforto, cansaço, preocupação, mas por outro lado, é gratificante. Primeiro, porque você vê a pessoa crescendo, se desenvolvendo, produzindo conhecimento, demonstrando sua capacidade de produzir conhecimento. E depois quando tu vais procurar a comunidade para ajudar a avaliar estes trabalhos. A maioria são egressos aqui da Faculdade. Precisa ver o carinho, o respeito, a amizade, quando chego nas escolas. A recepção é coisa fora do comum (Joaquim,2007).

Cada banca é composta pelo orientador e dois examinadores convidados para a avaliação. Simultaneamente, num mesmo dia, já foram montadas 43 (quarenta e três bancas) no curso de Pedagogia. Como há sete anos também participo desse processo como ex-aluna avaliadora, posso contar um pouco dessa história. O momento anterior ao início da apresentação dos trabalhos é permeado por uma intensa acolhida dos professores aos ex-alunos e alunas que, por sua vez, ao se re-encontrar, trocam abraços e palavras. A banca funciona de forma muito similar a uma banca de mestrado: o acadêmico apresenta seu trabalho; os examinadores expõem seus comentários e questionamentos; o acadêmico comenta/responde. A seguir, na ausência do acadêmico, a banca afere a nota final ao TC com base na apresentação e nos pareceres individuais dos examinadores. Ao orientador cabe a coordenação de todo o processo. Encerrada a banca, todos participam de um jantar onde o diretor da Instituição divulga os índices gerais das avaliações e faz o lançamento do livro que condensa a produção de um dos Trabalhos de Conclusão do ano anterior, selecionado por um grupo de professores do curso para publicação pela Instituição.

Esse processo, além de promover o desenvolvimento de habilidades de pesquisa junto aos alunos, acaba contribuindo na própria formação continuada tanto dos orientadores que não são professores na ES, como dos examinadores. Ao receber um trabalho para orientar/avaliar, essas pessoas acabam se envolvendo num processo de auto-hetero-formação, inserindo-as, inclusive, em discussões coletivas.

6.6 ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO DE CURSO

A gestão de um curso é ocupada pela figura central da coordenação. Nela estão contidas possibilidades de produção e/ou contenção do desenvolvimento de práticas de trabalho pedagógico coletivo. Essa centralidade justifica a apresentação das atribuições da coordenação do curso de Pedagogia a partir dos documentos em análise.

O projeto da Pedagogia das Matérias Pedagógicas apresenta um rol de atribuições da coordenação de curso. Nos projetos subseqüentes, não ocorre nenhuma especificação dessa função, passando a ser discriminada no documento Regimento Interno. Cabe à coordenadora do curso, segundo o projeto das Matérias Pedagógicas, emitir pareceres; zelar pela execução do programa de disciplinas e pela atualização dos métodos didáticos; atribuir encargos aos docentes; organizar grupos de estudo de assuntos de natureza didático-pedagógica; providenciar oportunidades de aperfeiçoamento aos professores; programar os estágios; informar, aconselhar, orientar os alunos sobre currículo, estágios, projetos e trabalho de conclusão; acompanhar os processos de estudo de currículo, aproveitamento e transferência; propor aos órgãos competentes providências necessárias às melhorias; promover a unidade de ação, relação e comprometimento entre professores e alunos e os professores entre si; oportunizar momentos de trocas de experiência entre os professores das diferentes disciplinas do curso com o objetivo de realizar a interdisciplinaridade; fazer com que os professores tenham condições dignas, recursos adequados e atualizados para exercer com tranquilidade a tarefa pedagógica; buscar integração com os demais cursos mantidos pela Fundação e a comunidade em que se insere a Faculdade; comprometer-se com a linha de trabalho da Faculdade no que diz respeito a sua filosofia educacional; realizar reuniões no início e no fim de cada semestre de modo a atender às necessidades do curso; convocar reuniões não previstas no calendário; avaliar semestralmente, através de instrumentos adequados, o trabalho dos professores com os alunos, bem como o desempenho dos acadêmicos com os professores.

No Regimento Interno encontram-se as seguintes atribuições para os coordenadores dos cursos oferecidos pela Instituição: convocar e presidir as reuniões do curso; sugerir medidas de ordem didática, científica ou administrativa; acompanhar a fiel execução do regime didático; propor alterações no currículo e harmonizar conteúdos; examinar os pedidos de aproveitamento de estudos; providenciar oportunidades de aperfeiçoamento do corpo docente e indicar a realização de cursos e congressos; informar, aconselhar e orientar os alunos sobre

currículos, projetos e estágio; programar os estágios profissionais de cuja supervisão está encarregado; propor a admissão do pessoal docente e monitores; coordenar o trabalho do corpo docente; zelar pela atualização da ficha acadêmica dos professores; apoiar a ação didático científica do corpo docente, solicitando os subsídios adequados; supervisionar a execução dos programas e zelar pela atualização dos métodos didáticos; organizar os grupos de trabalho para o estudo de assuntos de natureza didático-científica; emitir parecer sobre a vida escolar dos alunos transferidos, diplomados e sobre aproveitamento de estudos; manter a Direção informada sobre a assiduidade e pontualidade dos professores; apresentar nomes de professores aptos à promoção; representar o curso.

Pela análise, é possível depreender a presença, nas atribuições, de um forte viés pedagógico no exercício da função que se sobrepõe às atividades burocráticas. A coordenação deve organizar reuniões, acompanhar a execução da formação propondo alterações e harmonizações curriculares, promover tempos e espaços de formação continuada, ou seja, coordenar o trabalho docente.

Ao reforçar o caráter pedagógico da função do coordenador de curso, o Regimento abre possibilidades para o desenvolvimento do princípio do trabalho pedagógico coletivo. É importante mencionar que, no caso do curso de Pedagogia, a tarefa da coordenação de tão somente propor à Direção os docentes e monitores a serem admitidos é realizada de forma autônoma e diferenciada das demais. Desde que assumiu a função, a Coordenadora tem realizado as contratações diretamente e, apenas, informa os órgãos competentes. As inferências com relação a essa autonomia são feitas posteriormente.

No projeto da Pedagogia das Matérias Pedagógicas, encontra-se a preocupação com o trabalho coletivo quando o documento, ao elencar as atribuições da coordenação, determina, dentre outras, as seguintes funções:

organizar os grupos de trabalho para estudo de assuntos de natureza didático-pedagógica; promover a unidade de ação, relação e comprometimento entre professores e alunos e os professores entre si; oportunizar momentos de trocas de experiências entre os professores das diferentes disciplinas do curso com o objetivo de realizar a interdisciplinaridade (1993, s/p).

Percebe-se, assim, já naquela época, uma busca da Faculdade pela formação interdisciplinar. Mas o próprio projeto apresenta as dificuldades de operacionalização de um trabalho nesse sentido ao afirmar que as Instituições de Ensino em vista da situação educacional do Brasil estão sujeitas às limitações, como o pouco tempo disponível dos docentes para realizar o trabalho num estabelecimento em razão das atividades que são obrigados a exercer em outras instituições.

O projeto da Pedagogia dos Anos Iniciais ao apresentar a organização curricular explicita o compromisso com a interdisciplinaridade e integração das disciplinas e atividades. O projeto da Pedagogia Licenciatura introduz a idéia da formação de um ser integral com uma articulação, entre outras, interdisciplinar. Ambos os projetos, entretanto, mantêm a organização disciplinar de seus currículos. Essa situação elucida o fato de que o desenvolvimento da formação interdisciplinar permanece enquanto desafio para o curso, sua coordenação e professores.

Entendo que a interdisciplinaridade, seja nos espaços escolares ou não-escolares, na Educação Básica ou no Ensino Superior, somente será instaurada após a inauguração de práticas contínuas de trabalho pedagógico coletivo. Sem o trabalho coletivo a interdisciplinaridade fica restrita a intenção manifesta em documentos ou a ensaios reduzidos a uns poucos professores.

7. TEMPOS E ESPAÇOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar.
Norbert Elias.

Eu sempre quis que pesquisassem o nosso curso.
Coordenadora do curso

Todas as manifestações humanas carregam consigo um mundo de significações.
Berenice Hackmann.

Tornar evidente o espaço-tempo disponibilizado pela instituição e o espaço-tempo apropriado pelas professoras e pela coordenadora do curso que produzem práticas de trabalho pedagógico coletivo constitui a análise deste capítulo. Trata-se de professoras que se caracterizam pela docência nas disciplinas de didática, metodologia, legislação e prática pedagógica, compondo o que elas nomeiam de *núcleo central* do curso. São professoras com maior volume de carga horária em relação aos demais professores do curso, que trabalham exclusivamente na Instituição analisada, exercendo outras funções além da docência. As professoras tiveram seus nomes substituídos por outros, todos iniciados pela vogal “a”: Ane, Aline e Ariane. A professora que coordena o curso é apresentada ao longo do texto como Coordenadora.

Durante o processo de realização das entrevistas e transcrição, as categorias de análise foram, gradativamente, emergindo do que elas contavam sobre sua experiência de trabalho na instituição. Trabalho de professora, trabalho na Instituição, trabalho no projeto político pedagógico, trabalho pedagógico coletivo e trabalho de coordenadora compõem as categorias de análise e são explicitadas no início de cada um dos tópicos.

7.1 TRABALHO DE PROFESSORA

Para compreender as condições de produção de uma determinada ação organizada, é preciso que se revelem as identidades dos sujeitos nela imbricados. Cunha e Isaia afirmam que

a identidade profissional é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor (2003, p.370).

Portanto, para compreender as condições que permitem ou impedem a produção de práticas de trabalho pedagógico coletivo é fundamental que se conheçam as histórias das professoras envolvidas. Compõe a apresentação das histórias de cada uma: a formação inicial; a trajetória de atuação docente na Educação Básica; a entrada e o tempo de atuação docente na Educação Superior; e, a descrição das outras funções exercidas na Instituição.

A professora Ane relata que *“sempre quis fazer magistério. Eu era a primeira filha de três e a mãe era professora e dizia: ‘tudo vocês podem, menos magistério’. Então eu meio que fui induzida a não fazer magistério”*. Sua formação inicial ocorreu na área de Relações Públicas e Empresa. A entrada no mercado de trabalho, entretanto, foi pela via do magistério¹⁵. Sua trajetória profissional inicia pela docência nas disciplinas de técnicas comerciais, economia e mercado, em turmas do Ensino Médio. Como ela afirmou: *“Eu me apaixonei pela docência, mas ao mesmo tempo eu percebia que me faltava muito da questão pedagógica”*. Para dar conta dessa demanda, Ane iniciou o curso de formação pedagógica voltado para profissionais graduados, mas ao mudar-se para outro Estado, decidiu-se por cursar Pedagogia. Curso que somente vem a ser concluído quando ela retorna para o Rio Grande do Sul. Ane é graduada em Pedagogia com Habilitação nas Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar. Quanto a atuação na Educação Básica, Ane atuou durante 14 anos na direção de uma escola de Educação Infantil.

Na mesma Universidade em que Ane desenvolveu o Mestrado e o Doutorado, também iniciou o exercício da docência no Ensino Superior. Atuou durante 21 anos quando, então, foi demitida: *“Eles convidaram a me retirar dada a uma estruturação. Houve uma diminuição, um enxugamento, mas uma coisa muito anti-ética porque gente com oito anos de Universidade ficou lá, com mestrado, e eu já era doutora. Não houve muito critério e*

¹⁵ A história de Ane como que torna vivo o poema de Goethe: “Começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas poder fazer. A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia”.

faltando dois anos para me aposentar”. A trajetória de vida de Ane foi atravessada pelas mudanças desencadeadas a partir da alteração dos projetos de curso de Pedagogia em resposta a Resolução da Pedagogia Licenciatura, mas, sobretudo pela lógica de mercado que predomina na gestão das universidades privadas. Sua história revela de forma muito viva o contexto que hoje determina as relações de trabalho nas IES privadas.

Na Instituição pesquisada, Ane não soube precisar quando se deu o seu ingresso. Talvez, segundo ela, tenha sido no final da década de 80 ou meados da década de 90. De acordo com a Coordenadora do curso, o ingresso de Ane ocorreu em 1992.

Atualmente, Ane trabalha exclusivamente na Instituição pesquisada. Tem atuado nas disciplinas de Metodologia do Ensino Médio e Fundamental e Pesquisa e Prática Pedagógica, na disciplina de Estágio em Administração Escolar (disciplina do currículo em extinção da Pedagogia Anos Iniciais – projeto curricular de 1999). Possui uma carga horária semanal de, em média, 20 horas distribuídas entre a docência na graduação e o trabalho junto ao setor de coordenação do curso, principalmente nos projetos de assessoria aos municípios. Além disso, Ane trabalha com disciplinas nos cursos de pós-graduação ofertados pela Faculdade.

A professora Aline iniciou sua carreira como professora na Educação Infantil com formação no Magistério - modalidade Normal. Mais tarde, graduou-se em Letras e passou a atuar nas séries iniciais até a oitava série e, em seguida, especificamente com Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. Concomitantemente a essas atividades, também exerceu a função de supervisora escolar. Durante 28 anos, Aline trabalhou no magistério público estadual. Com relação à formação de professores, ela relatou: *“A partir daquela época, eu trabalho com aluno e com formação de professores de uma forma diferente, por que estando na coordenação pedagógica, tu estás trabalhando tudo na formação de professores”*.

Aline ingressou no Mestrado quando estava para se aposentar. A docência em nível superior teve início justamente na Instituição pesquisada. Tão logo concluiu o Mestrado, Aline prestou concurso em um centro universitário privado. Contudo, há dois anos mantém atuação exclusiva na Instituição pesquisada. Essa situação foi gerada em razão do aumento de carga horária e de atribuições.

Aline exerce uma carga horária semanal de 24 horas, distribuídas entre a docência na graduação e a atuação no Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Instituição. A docência tem se dado, sobretudo, nas disciplinas de Didática da Alfabetização, Currículo e Avaliação do curso de Pedagogia, de Lingüística Aplicada a Alfabetização e de Metodologia da Linguagem no curso de Letras e nos estágios supervisionados das licenciaturas em Matemática, História e

Letras. Além disso, ela atua nos cursos de pós-graduação, “*em disciplinas ligadas a área de formação de professores*”.

Por coordenar, juntamente com outro professor, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), Aline está diretamente envolvida com a formação continuada dos professores da Instituição. O NAP tem como primeira função “*monitoria aos professores*”, ou seja, “*um auxílio para os professores que se encontram, às vezes, com alguma dificuldade em sala de aula, seja ela de ordem didática, seja ela de relacionamento pessoal*”. Essas dificuldades podem ter sido percebidas pelo próprio professor que procura auxílio ou pela coordenação de curso através das falas dos alunos e de suas próprias observações.

Uma outra atuação do Núcleo são as atividades de formação programadas em que o professor se inscreve espontaneamente. O NAP também participa nas reuniões gerais de professores, geralmente dois encontros anuais, tendo assumido recentemente a maior parte da agenda a fim de que seja desenvolvido nesse espaço um trabalho pedagógico com os professores. Além disso, em razão da atuação junto ao NAP, Aline se envolve no desenvolvimento do programa de integração dos professores novos. Sobre esse programa, Aline explica:

Nenhum professor novo vai para a sala de aula sem primeiro fazer um programa de conhecimento da Instituição conosco. Ele passa um turno conosco, onde ele é apresentado a todos os setores, nós fazemos um *tour*, mas além de tudo, nós chamamos o setor para apresentar ao professor novo como se trabalha na Instituição.

A atuação de Aline junto ao NAP e aos outros cursos de licenciatura permite que ela vá compondo uma visão mais ampla e mais profunda sobre o contexto em que está acontecendo a formação dos alunos que freqüentam a Instituição. A partir do NAP, Aline tem cuidado da formação continuada dos professores, mas, sobretudo, ocupado espaços e tempos para a produção do trabalho pedagógico coletivo no âmbito institucional. Esse compromisso com o trabalho coletivo acompanha Aline desde o magistério na educação básica, algo que ela relata na entrevista:

Quando eu fui para o mestrado, eu fui para o mestrado por que eu me sentia muito incomodada justamente com a questão da formação continuada e não coletiva do professor... Por que o que eu percebia até então era que cada professor ia a cursos e fazia a sua formação continuada. E na volta, fechado em sua sala de aula, nem sempre ocorria, digamos, uma transformação a partir dos inúmeros cursos ao quais ele teve acesso ou participação.

Aline afirmou não ter conseguido dar conta dessa situação de isolamento na formação e atuação docente no contexto escolar em que atuava: “*Isso me incomodou, eu saí frustrada, enquanto supervisora, por não conseguir fazer esse espaço de re-discussão coletiva*”. Analisando essa denúncia que Aline faz de seu trabalho na escola frente à atuação como

pedagoga do NAP, fica visível o exercício que ela vem desenvolvendo no sentido de transformar a frustração em combustível para a inauguração de práticas formativas mais coletivas. Isso é percebido, sobretudo, no fato de que o NAP tem ocupado tempo espaço significativo, inclusive nas reuniões gerais anuais, até recentemente restritas ao comando da direção da Instituição: *“Nós temos programado (atividades de formação) também nas reuniões gerais. Nas últimas, o professor Diretor deixou a maior parte da agenda do dia da reunião geral para o NAP desenvolver o trabalho pedagógico com os professores”*.

A professora Ariane teve sua formação inicial no Magistério, modalidade Normal e iniciou sua carreira no magistério do ensino fundamental. Ariane trabalhava durante o dia e estudava à noite, tendo se graduado no curso de Pedagogia com habilitação no Magistério das matérias pedagógicas e supervisão escolar. Após formada, assumiu a supervisão escolar na escola pública em que atuava. Fez concurso para o magistério estadual e trabalhou na antiga 38ª Delegacia de Ensino. Além disso, atuou como professora em escola privada, na área de formação de professores de nível Normal, tendo exercido também a função de coordenadora do ensino fundamental, ensino médio e, mais tarde, de toda a escola. Ainda atuando na escola privada, começou, em 1999, a prestar consultoria para a Instituição na área de projetos.

Ariane iniciou o Mestrado quando saiu da escola privada e passou a trabalhar efetivamente na Instituição, vinculada diretamente a coordenação do curso de Pedagogia. A docência no Ensino Superior, Ariane iniciou apenas depois de ter concluído o Mestrado: *“Eu queria terminar, eu queria ter um conjunto teórico”*. Com essa afirmação, é possível perceber que Ariane coloca em relevo a necessária formação teórica para o exercício da docência e também o compromisso político com a Educação. Conforme seu relato, os vários anos de atuação, tanto como docente ou como coordenadora de curso de formação de professores em nível Normal, não foram suficientes para lhe fazer assumir a tarefa de docência em nível Superior.

Em termos trabalhistas, Ariane está na Faculdade na condição de permutada. Ela ainda mantém vínculo com uma prefeitura municipal onde prestou concurso para o magistério. Atualmente, ela tem um contrato de 40 horas, sendo, em média, 20 horas como docente e 20 horas junto ao setor de coordenação do curso. Tem trabalhado na disciplina de Fundamentos da Pedagogia que, segundo Ariane, *“é uma disciplina do primeiro semestre que fundamenta todo o curso, a formação do curso, a identidade do curso de pedagogia”*. A partir dessa afirmação, fica demonstrado que Ariane ocupa um espaço central na produção do curso, qualidade que observei durante as visitas e conversas na Instituição.

Ariane ainda se ocupa com as disciplinas de Epistemologia e Política Educacional da Educação Básica, tanto no curso de Pedagogia como nas licenciaturas e trabalha com o estágio e a disciplina de gestão: *“Eu tenho afinado um pouco mais nessa área da gestão porque é o que eu estou estudando (no doutorado)”*. Além disso, na pós-graduação, Ariane trabalha nas áreas de gestão da educação e políticas públicas.

Desde sua entrada na Instituição, Ariane tem trabalhado junto ao setor de coordenação do curso de Pedagogia na área de organização de concursos públicos e projetos de formação continuada junto aos municípios, mas também nas especificidades organizacionais do curso de Pedagogia e de pós-graduação na área da educação propriamente ditas, ao que ela assim explica: *“Eu trabalho em todas as frentes deste setor”*.

A Coordenadora do curso também iniciou sua carreira no Magistério modalidade Normal, tendo começado a trabalhar tão logo se formou. Fez concurso municipal e estadual. Em 1984, concluiu o curso de Pedagogia com habilitação em orientação educacional. Mais tarde, quando convidada a assumir função de supervisora em escola, cursou especialização nessa área. Trabalhou, portanto, como professora, diretora, orientadora e supervisora educacional na Educação Básica. A Coordenadora relatou com orgulho a situação em que a professora Iria Brezinski, durante visita à Instituição na qualidade de avaliadora do MEC, atribuiu valor ao fato da coordenação conjugar uma intensa experiência na Educação Básica e uma formação pedagógica pertinente.

Entre 1986 e 1997, concomitantemente com a atuação no magistério público, a Coordenadora atuou como supervisora em escola privada do município. Em 1989, foi cedida pelo Estado para trabalhar na Instituição pesquisada. Primeiro em razão de um programa específico desenvolvido pelo Estado em parceria com a Instituição. Depois, através de contrato de permuta. Em 1996, a Coordenadora concluiu o Mestrado, aposentou-se pelo Estado e foi convidada pelo Diretor da Instituição a assumir a coordenação da então Faculdade de Educação. Durante o período em que acumulou contrato de trabalho no magistério estadual, na escola privada e na permuta Instituição-Estado, a coordenadora chegou a trabalhar 60 horas semanais.

A atuação no magistério superior teve início quando a Coordenadora ainda estava cursando o Mestrado. Sobre sua inserção no magistério superior, ela contou o seguinte:

Um dia o diretor me chamou às cinco horas da tarde e me disse que precisava de uma professora de Didática II: *“Vai pra casa agora preparar a tua aula”* A aula era de noite, as sete e meia da noite. *“Pega os planos ali e vai pra casa preparar a tua aula”*. Bem, assim ele me disse. Daí eu fui pra sala de aula naquela noite.

Até aquele momento, a Coordenadora havia dado aula apenas no curso de formação continuada ofertado pela Instituição para os professores com formação no magistério, modalidade Normal: *“Essa mesma disciplina eu dava no curso de adicionais, até foi fácil pra mim, porque o conteúdo eu sabia, mas era uma outra realidade, um outro grupo de alunos”*.

A Coordenadora, enquanto docente, vem trabalhando atualmente mais com as práticas de ensino, mas, como ela mesma afirma, *“não mais com todas”*. Ela já chegou a assumir cinco disciplinas, entre as didáticas e as práticas. Percebeu que isso não era bom para o curso: *“era muito a minha cabeça, muito ruim. Isso não é legal! Eu acho que tu tens que pegar outras pessoas pra contribuir, outras formas de pensar, outras formas de agir”*. Sua preocupação é alternar disciplinas ao longo do curso para poder avaliar o andamento da formação, para *“ver como estão as coisas”*. E, como ela mesma afirma, *“eu não abro mão de duas noites ter aula!”*.

Conforme a análise anuncia, é comum, entre três das quatro professoras, a formação no Magistério Normal, assim como é comum entre três delas a formação em Pedagogia. Além disso, todas as quatro professoras acumularam uma intensa experiência de docência e gestão na Educação Básica, tendo diante de si a possibilidade de *“refazer caminhos que levam a processos emancipatórios”* (Cunha e Isaia, 2003, p. 368).

7.2 TRABALHO NA INSTITUIÇÃO

Para encontrar os sentimentos que as professoras nutrem pela Instituição, elas foram provocadas a responder a pergunta *“como é trabalhar nesse lugar?”*. Olhos marejados, suspiros, sorrisos ficaram guardados na minha memória. A eles atribuo o valor do *sentir-se-bem* naquele lugar. De acordo com Friedberg, em seu conjunto interno, as organizações estão se tornando mais tolerantes, participativas e igualitárias. A visão hierárquica simples vem sendo substituída por uma visão mais negociadora e mais política que *“reconhece melhor a existência de várias racionalidades e a necessidade de mobilizar os contributos de uns e de outros para organizar a sua convergência e a sua coordenação”* (Friedberg, 1993, p. 102).

Para Ane, a Instituição é *“como se fosse a minha casa, é quase uma extensão de mim”*. Esse sentimento vem do tempo em que morava em Porto Alegre e vinha de ônibus, à noite, para a cidade em que está localizada a Instituição. Como ela mesma diz *“quando o ônibus virava ali em Estância eu sentia que estava chegando em casa. A minha casa era em Porto*

Alegre, mas eu me sentia em casa aqui”. Atualmente, Ane reside na cidade em que se localiza a Instituição.

Aline, que além da docência atua junto ao NAP, ressalta a satisfação e o prazer de trabalhar na Instituição em função de estar participando de sua construção: *“Eu acho que participar de uma instituição como um todo é muito bom”*. Ela considera a Instituição um *“oásis”*, tendo em vista não estar demitindo professores em razão das reformas ou do lucro, ou seja, *“porque os balanços finais das instituições têm que dar ‘X’ lucro”*. Isso demonstra que a Instituição em análise está, no que diz respeito à gestão das pessoas, mantendo-se de certa forma distante da lógica mercadológica que, segundo Neves (2002) e Gentili e Silva (1995), tem se sobreposto no âmbito do Ensino Superior. Prevalece na Instituição a presença de um espírito de solidariedade nas relações, algo que será mais bem explicitado na seqüência.

Para Ariane, a Instituição se distingue pelo seu *“clima”*, pois os colegas-professores que trabalham em outras instituições sempre ressaltam a presença de relações qualificadas na Instituição. Ane acredita que três características da Instituição têm sido fundamentais para produzir essa identidade. A primeira refere-se ao fato de se tratar de uma instituição pequena. A segunda tem relação com o fato da maioria dos alunos serem trabalhadores, característica que, para Ariane *“faz uma diferença. Quer dizer, quem vem, vem para estudar mesmo, mesmo que tenha dificuldade”*. A terceira característica refere-se ao tipo de relação estabelecida no interior da instituição:

E tem também uma coisa legal da instituição, da direção da instituição, que eu acho que isso dá a cara da faculdade, que é a relação que a direção tem com os professores e com os alunos. Não em relação a decisões, mas na relação interpessoal e profissional. Por exemplo, ontem o Diretor passou de sala em sala entregando um bom-bom e um cartão pra todas as alunas-mães. Olha, isso só aqui nesta Instituição. Em outro lugar não existe.

Essa descrição vai ao encontro de uma outra característica atribuída à Instituição pelas professoras: o acolhimento. Segundo Aline, *“além do local ter uma energia muito boa, as pessoas daqui, professores, alunos e funcionários têm um sorriso sempre e um olhar acolhedor, seja para quem for que aqui chegar”*. Para Ane, a Instituição tem a *“preocupação que a educação se dê e avance pra todos, pois apesar de haver uma gestão de ordem financeira, até pra poder se construir, ao mesmo tempo, há a preocupação com a região como um todo, ou seja, um abraço para a região como um todo, para a região crescer”*.

O perfil desta Instituição que acolhe pôde ser percebido inclusive com relação à mudança gerada pela reforma no curso de Pedagogia e foi explicitada por Ariane, professora que, cumpre destacar, atua diretamente na gestão do curso e que está, portanto, imbuída de determinado poder: *“Aqui a gente tem o pé no chão, a gente sabe que essa demanda pelos*

cursos de licenciatura vai acabar, quer dizer, já está diminuindo. Agora isso não é motivo para partir para o terrorismo. Bom, nós temos que achar alternativas, mas nunca com o objetivo de aterrorizar”.

Uma Instituição assim, para além de suas inúmeras imperfeições, possibilita que não se instale o mal-estar docente, algo que Cunha e Isaia apresentam como o

conjunto de reações adversas dos professores, como grupo profissional, acossados pelas rápidas mudanças sociais, sobre as quais não têm controle, nem compreensão e para as quais são responsabilizados e cobrados, sem que condições adequadas de trabalho e de manejo da situação lhes sejam oferecidas, levando a uma imagem profissional desvalorizada (2003, p.371).

Sentir-se bem na instituição, ser por ela acolhido, é fundamental para que o docente possa desenvolver seu trabalho de forma mais equilibrada e também para que se mantenha saudável enquanto pessoa. Sentir-se bem na instituição é fundamental, como a própria Ariane relata, para criar alternativas aos problemas que surgem ao longo dos anos. Sentir-se bem é essencial para ter disposição para criar, trabalhar junto e pensar possibilidades de garantir a existência do curso e da própria instituição.

7.3 TRABALHO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Em relação ao PPP, as falas fornecem elementos que permitem elucidar como vem se dando o processo de participação das professoras no curso. O documento “Pedido de Reconhecimento do Curso Pedagogia das Matérias Pedagógicas”, analisado no capítulo anterior, foi, de acordo com a Coordenadora, praticamente elaborado por assessores externos vinculados a uma grande Universidade. Já o projeto “Pedagogia Anos Iniciais/Administração”, de 1999, foi elaborado pela Coordenadora e a professora Ane: *“Na época era pra eu montar e eu disse pro Diretor: ‘– Eu não tenho condições de montar sozinha, eu preciso da ajuda de alguém’... –‘Então escolhe alguém’. Eu escolhi a Ane”.*

O projeto “Pedagogia Anos Iniciais”, reformulado em 2005 e objeto de análise nesse estudo, foi elaborado, segundo Aline, de forma intensa pelo núcleo central do curso de Pedagogia:

Nós fomos então fazendo a análise da legislação e vendo o que nós temos e o que deveria ser modificado. Foi um processo muito interessante porque foi coletivo. Envolveu as professoras que atuam mais diretamente com a área central da pedagogia, da área da didática, da área da epistemologia e da área da prática e dos estágios.

Quanto ao projeto da Pedagogia Licenciatura, Ariane ponderou que *“aconteceram algumas reuniões com os professores do curso e a partir do que foi levantado nós começamos a trabalhar internamente aqui no setor. Primeiro mais eu e a Coordenadora. Depois o projeto foi passado para alguns professores revisarem, fazerem a leitura”*.

Ane, por sua vez, lembra que participou da discussão, que escreveu algumas ementas, mas também que foi uma época em que não tinha muito tempo porque estava sendo *“sugada”* pela outra IES em que trabalhava: *“Então, deste último projeto, deste último curso, eu não participei muito”*.

Percebe-se a partir dessa leitura que existem ensaios no sentido de promover a participação coletiva dos professores na elaboração do PPP. Entretanto, há ainda muito a avançar. O projeto Anos Iniciais foi elaborado de forma coletiva, se observado a partir do ponto de vista das professoras que compõem o núcleo central. Mas, do ponto de vista dos professores das disciplinas específicas, situados na categoria de professores-horistas, a participação foi praticamente nula. A participação desses professores se deu de forma isolada, restrita praticamente à leitura do projeto. As professoras não fizeram qualquer menção a contribuições advindas de professores externos ao núcleo central.

As entrevistas confirmaram a hipótese levantada durante a análise dos projetos de que o projeto Pedagogia Licenciatura nasceu do processo de adequação do projeto Anos Iniciais às exigências mais significativas introduzidas pela Resolução da Pedagogia. Questionada sobre o fato do projeto Licenciatura ter mantido o mesmo perfil de aluno apresentado no projeto Anos Iniciais em que prevalece o discurso das competências, a Coordenadora esclareceu que o projeto Anos Iniciais foi tomado como base para elaborar o projeto Licenciatura. O núcleo entendeu que era partindo daquele projeto que se daria a formação do *“pedagogão”*, expressão cunhada pela Coordenadora numa tentativa de nomear esse pedagogo docente, pesquisador e gestor, almejado pela Resolução da Pedagogia Licenciatura.

A própria Ariane também confirmou essa decisão: *“o curso já tinha sido reestruturado e então em função desta reorganização se utilizou muito do que já se tinha e se adequou à nova legislação”*. Essa adequação ocorreu inclusive em relação à matriz curricular, conforme demonstrado e analisado no capítulo três. Algo também perceptível nas palavras de Ariane: *“Na verdade em relação às disciplinas não houve grandes mudanças porque na verdade se procurou ajustar aquilo que se tinha e era novo. O curso tinha sido reconhecido fazia dois anos”*. Ariane justificou essa decisão no fato de que nos últimos 10 anos o CNE e o MEC vêm sistematicamente mudando o curso de Pedagogia, *“se não ano a ano, de dois em dois anos”*, criando dificuldade para a formação de uma identidade do curso: *“Ou forma o*

professor, ou forma o especialista? Muda carga horária, aumenta carga horária, diminui carga horária?”.

É importante destacar que a decisão de promover apenas uma adequação do projeto foi determinante para que não houvesse reduções drásticas de carga horária, conforme apontado por Ariane, quando assim disse: *“houve algumas questões em relação a isso (redução de disciplinas)... mas em geral não houve assim grandes mudanças”*. Também a Coordenadora falou sobre esse ponto: *“as disciplinas todas elas estão contempladas... poderá haver redução no momento em que houver redução no número de alunos, daí sim, redução de carga horária”*. Entendo que essa decisão de adequar sem provocar rupturas está sustentada, primeiro, no cuidado para não desperdiçar a experiência de formação acumulada pelo curso diante da necessidade de elaboração de um novo PPP; segundo, para não ferir os professores.

O processo de implantação do PPP do novo curso de Pedagogia está em andamento. Nesse sentido, a Coordenadora destacou estar diante da premente necessidade de dar *“uma olhada na seqüência das disciplinas e no conteúdo do currículo novo”*, pois alunos de diferentes currículos freqüentam, juntos, disciplinas que, para uns, terão seqüência e, para outros, não. Esse olhar a que a Coordenadora se refere estava para ser desencadeado a partir de uma reunião geral com todos os professores do curso, mas, infelizmente, a reunião não ocorreu durante o tempo desta pesquisa. A Coordenadora afirmou ser *“muito difícil administrar esse momento agora de transição. Vai mais uns 2 anos”*.

Acredito que as professoras e a Coordenadora vão, na verdade, se apropriar de forma coletiva das mudanças instituídas pelas Diretrizes justamente ao longo desse processo de implementação do novo curso. Faço essa aposta sustentada na seguinte afirmação feita por Ariane:

Por menos que seja coletiva a organização do curso, o coletivo se dá depois no diálogo com os outros, com os pares, porque na verdade a integração do curso acaba se dando quando a gente conversa com os professores e vai acertando e vai pontuando as disciplinas e a linha comum. O curso tem que ter um fio condutor e isso vai se dando a partir do momento em que tu fazes o diálogo e reflete com os pares.

7.4 TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

As narrações feitas pelas professoras sobre o trabalho pedagógico coletivo, ou seja, aqueles fatos e situações que elas conservam na memória e que compartilharam nas entrevistas, o que compõe o conjunto da análise aqui empreendida. Essa busca se deu em

direção a uma memória crítica que, de acordo com o conceito apresentado por Fernandes e Grillo, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, “consiste na ação de trazer à lembrança, relatar ou resgatar fatos históricos, situações, ações, atividades, movimentos e/ou resultado de experiências vivenciadas pessoalmente, ou por outrem” (2003, p.378). Para as autoras, a memória crítica “é a capacidade de interpretar, valorar e avaliar criteriosamente uma situação existencial ou histórica” (2003, p.378).

Dois espaços-tempos distintos foram apontados pelas professoras como produtores de trabalho pedagógico coletivo. O primeiro deles nomeei como espaço-tempo formal. Ele envolve as reuniões convocadas pela Coordenadora para a discussão de aspectos relevantes do curso. Localizam-se, portanto, no espaço convencional de reuniões, como na sala de professores ou na sala da coordenação, e no tempo reservado para tal, sendo, portanto, remunerado.

Esse espaço-tempo é organizado a partir das demandas advindas dos órgãos reguladores do Estado e da própria Instituição, mas, sobretudo, como resultado das elaborações feitas através dos diálogos entre as professoras e a coordenadora e, também, a partir das suas próprias considerações. O volume de reuniões formais por semestre varia entre um ou dois encontros.

Há, entretanto, outros espaços-tempos em que as professoras ensaiam práticas de trabalho pedagógico coletivo que estão situados na informalidade. O espaço é *embaixo da escada* que dá acesso ao segundo piso do prédio onde se situam a maior parte das salas de aula. O tempo é aos sábados, momento semanal em que as professoras que compõem o núcleo central estão na Instituição, todas trabalhando no curso Pedagogia diurno. Aline é quem fala sobre esse encontro:

Aos sábados, todas as professoras deste núcleo central estão aqui. Nós passamos o dia inteiro de sábado juntas. Então, nós rimos muito porque nós temos reuniões pedagógicas embaixo da escada. Porque é o lugar onde a gente pode ficar, já que os alunos estão ocupando os outros espaços. E para não subirmos à sala dos professores, para a economia de tempo, nós nos reunimos embaixo da escada, nós, professoras, e ficamos o tempo todo debatendo, fazendo essas trocas.

As professoras inventaram um novo espaço e um novo tempo para o *estar-juntas* que sustenta a sua própria ação. Romperam com a tradição enraizada da sala de professores como local de professor na hora do intervalo. Ocuparam um lugar vazio, mas permaneceram, ao mesmo tempo, visíveis aos seus colegas-professores e aos alunos. Assim, sentadas embaixo da escada, elas anunciam possibilidades e convivem enquanto colegas de trabalho de uma Instituição. É em Ane que encontro referência significativa para o que ali as professoras experimentam e fazem:

Eu acho que isso a gente tem, esse diálogo franco, essa brincadeira, essa coisa da gente sentar embaixo da escada, bater papo, tomar café, uma conta de uma coisa, outra conta uma coisa que leu. Embaixo da escada é uma coisa muito boa, que é aos sábados, e é um momento em que a gente se articula muito. Outros professores vêm, mas a gente está sempre embaixo da escada. Eles vêm a gente, este grupo, como um grupo que eles podem chegar e dizer: "Como tu estás vendo isso?" Como um grupo fio-condutor.

Ali, sentadas embaixo da escada, discutindo suas práticas, trocando informações, elas estão corporeificando as palavras muitas vezes ditas nas salas de aula. Tornam visível aos alunos as possibilidades inventivas que devem carregar os professores. Estão também acessíveis aos professores que não compõem o núcleo. De acordo com Ane, *“tem a coordenação, depois esse grupo mais próximo que gravita e então os outros que têm poucas horas pelas especificidades das disciplinas”*.

Friedberg, nesse sentido, considera que uma organização é irredutível a sua ordem formal e nunca corresponde à ordem fixada sugerida pelo organograma: “Os seus membros estão em concorrência uns com os outros em redor do fornecimento de soluções para os problemas que o seu funcionamento satisfatório levanta” (Friedberg, 1993, p.14). São sujeitos ligados uns aos outros por relações de troca e negociação reguladas apenas parcialmente: “E se *a priori* a imposição e o exercício de relações de autoridade e de poder têm um grande lugar, o compromisso pessoal, os laços afectivos, ou um espírito de sacrifício, não deixam de existir e contribuem sempre para o seu funcionamento satisfatório” (Friedberg, 1993, p. 14). Há, portanto, entre os atores de uma organização educacional, uma interdependência estratégica e, no caso do curso em análise, essa interdependência é visível.

Ao se encontrar sob o vão da escada, as professoras ocupam um lugar que é inóspito e de difícil acesso. Uma das professoras chegou inclusive a se machucar ao bater com a cabeça no vão da escada. História que ela rememorou sorrindo.

Nesse movimento, as professoras já tomaram para si aquele espaço: *“Chegamos a colocar uma mesa com um vasinho de flor para pelo menos o nosso cafezinho ser bem visto”* contou-me Aline. Com a mesa e a flor, elas demarcaram o espaço e, ao mesmo tempo, conferiram-lhe um grau de privacidade. Elas estão sentadas num lugar público em que parte do espaço-tempo foi feito privado. É delas aquele espaço e aquele tempo que inventaram para trabalhar coletivamente.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2007), a escada é o símbolo por excelência da ascensão e da valorização. As professoras, entretanto, não se encontram no movimento da escada, no subir e descer; elas sentam-se ao redor de uma mesa, embaixo da escada. A mesa, segundo os citados autores, evoca a imagem do lugar de encontro para comungar o alimento.

As professoras não comungam apenas o alimento físico que sustenta o corpo, posto que ali fazem seus lanches, mas comungam o conhecimento e a experiência, alimento que sustenta a alma. Ali sentadas, conversando sobre o que fazem e como fazem, ensaiam reflexões coletivas que carregam inúmeras possibilidades. Ao ocuparem esse lugar de sustentação, elas se dispõem a cuidar do curso. Ao se permitirem o encontro, elas cuidam de si.

Contudo, além desse espaço-tempo de trabalho pedagógico coletivo, situado embaixo da escada, há outros espaços-tempos de encontro que se constituem desde o campo da informalidade. Aline é quem confidencia sobre outro espaço-tempo de encontro em que fragilidades e positivities são tecidas:

Na hora do almoço de sábado, estamos fazendo a reunião pedagógica porque a gente faz as trocas de todas as fragilidades, dos aspectos positivos. Quando a gente vibra de uma maneira ou outra, a gente está fazendo uma troca entre professores, e isso ajuda o outro que trabalha na mesma turma, ou neste semestre, ou no outro, a se programar, a se planejar com esta situação.

Ane também anuncia algo sobre um outro espaço-tempo, aquele da troca, do mútuo auxílio, da parceria, quando assim disse:

É uma coisa muito doida mas, ao mesmo tempo, extremamente eficaz. O trânsito da conversa se dá no cafezinho, onde tiver um espaço: ‘Olha eu observei isso, estou dando a disciplina depois da tua e está faltando isso. O pessoal não está pegando isso!’. Então a gente passa a dar e receber feedback.

O trabalho coletivo, segundo Ane, já está sendo percebido pelos alunos. Poucos dias antes da entrevista, ela havia conversado com alguns alunos que manifestaram a percepção das amarrações teóricas que elas procuram imprimir ao curso. Empolgada, ela relatou o seguinte:

Ele (o aluno) percebeu, ele sentiu que nós dávamos amarração ao curso de pedagogia. Uma desamassa, a outra desenforca...a gente sabe o que uma e outra (professora) deu, é claro pra nós, é desvelado... E a gente sabe o que tem que cobrar e quando surge algum furo, a gente também sabe a quem tem que se chegar.

Mas isso não significa que elas estão satisfeitas e propensas à acomodação. Pelo contrário, elas reconhecem estar diante da necessidade de ampliação dos espaços-tempos formais de trabalho pedagógico coletivo e de que o grupo publique suas reflexões. Para Ariane “o ideal seria ter momentos conjuntos de discussão, de estudo, de reflexão mesmo sobre como a gente vai formar, sobre o que nós queremos fazer, qual é a demanda da educação hoje em termos de profissionais”. E ela acredita que isso somente é possível mediante a formação continuada, algo sobre a qual fala com grande entusiasmo e convicção:

Para chegar neste ideal é formação continuada do grupo mesmo, do próprio grupo de trabalho, até em função de discutir o que vem acontecendo na educação como um todo porque, na verdade, os nossos alunos, eles acabam sendo os professores das escolas públicas e particulares da região.

No que se refere à publicação, Aline é incisiva: *“Isso terá que ser o caminho necessariamente, por que senão a gente vai ficar girando em cima de um vazio; e se nós não sistematizarmos e escrevermos, inclusive sobre essa nossa experiência, não haverá memória”*. Escrever sobre as experiências de docência e de formação para o trabalho tem sido, realmente, uma emergência cada vez mais indicada nos diferentes processos de formação continuada como possibilitadora de novas aprendizagens sobre o ser professora e sobre o próprio processo de construção de conhecimento.

O fato das professoras terem inventado espaços-tempos para as práticas coletivas e, em decorrência dos processos e resultados vivenciados, desejarem a ampliação do espaço-tempo formal, é possível inferir que o trabalho pedagógico coletivo vem se estabelecendo como um princípio central na organização da formação docente no curso analisado. Essa prática anuncia possibilidades de rompimento do isolamento na atuação docente e me põe a imaginar o que serão capazes os professores e professoras quando contaminados pelo princípio do trabalho coletivo. A história dessas professoras do curso de Pedagogia, somada a minha experiência de gestão sustentada no trabalho coletivo, eleva o grau da aposta que faço na capacidade que temos para desenvolver uma Educação que venha finalmente garantir a permanência e a aprendizagem dos sujeitos.

Algumas condições puderam ser observadas como determinantes na produção dessas práticas de trabalho pedagógico coletivo. A primeira condição resulta da autocrítica que as professoras fazem em relação às experiências acumuladas no exercício do magistério, sobretudo na Educação Básica. A segunda condição está relacionada à prática que possuem de se manterem em processos de formação continuada. O fato de concordarem que o curso deve sustentar-se por um fio condutor comum condiciona a ocorrência da explicitação das diferenças e semelhanças em termos de posicionamento teórico e de leitura de mundo. Além disso, a mudança no perfil dos alunos, não mais professores com formação no Magistério Normal, mas, sobretudo, trabalhadores das mais diversas áreas, as tem colocado diante de um contexto desconhecido que, portanto, necessita ser problematizado. Sobrepe-se, também, a plasticidade¹⁶ presente no curso, qualidade que está intimamente relacionada à forma como se dá a presença da coordenadora.

As condições de produção dos espaços-tempos estão nas professoras, mediante a disposição para as práticas coletivas, e na Coordenadora, por meio do seu “jeito” de coordenar

¹⁶ De acordo com Assmann, plasticidade pode ser entendida não só por sua dimensão compensatória, mas também por sua “capacidade de inovação e criatividade: saltos qualitativos, emergência de novos estados, re-potenciamento” (2001, p.170).

os professores e organizar o curso. Tal reconhecimento é visível na fala de Ane quando assim confessa:

Numa universidade grande tem as vaidades. Eu não vou expor o meu trabalho. Eu não sei quem é a Fulana. Ela vai chegar e vai dar pitaco no meu trabalho? Que história é essa? Eu sou a deusa que faço! E aqui a gente tem este clima organizacional, a cultura organizacional do curso de pedagogia imprimido pela coordenadora ao longo dos anos.

A maneira como a coordenação está presente no curso, a sua relação com as professoras e com os alunos, a forma como organiza o tempo e o espaço de gestão do curso têm implicação direta no desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo. Sobre essa constatação, passo a escrever.

7.5 TRABALHO DE COORDENADORA

São 12 anos coordenando o curso de Pedagogia da Instituição. Esse fato pode nos levar a pensar que se trata de uma instituição com relações enrijecidas, com fracas potencialidades de mudança e inovação¹⁷ e, praticamente, sem espaço para uma gestão participativa. Mas, é justamente o oposto. Nesses 12 anos, a Coordenadora vem, ao mesmo tempo, produzindo e permitindo que se produzam práticas de gestão participativa do curso que, por sua vez, fazem brotar espaços e tempos para o trabalho pedagógico coletivo. Mantém-se aberta às aprendizagens trazidas pelas professoras que circulam em outros espaços institucionais. Dedicar-se, inteiramente, a cuidar do curso, das professoras e dos alunos.

De acordo com Nörnberg, o ser dedicado é “aquele que denota uma afeição profunda pelo ente focado e se reconhece dependente e pertencente ao outro” (2007, p. 212). E o cuidado, para essa autora, acontece através dos movimentos e projetos que se fazem no cotidiano da vida e das instituições que estão sustentados em atitudes de precaução, diligência, carinho, zelo e responsabilidade.

¹⁷ Cunha apresenta o termo *Inovação na Educação* na Enciclopédia de Pedagogia Universitária como: “conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; **reconfigurações dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotimização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida” (2003, p. 377).

A percepção sobre a coordenadora como alguém que cuida do curso e, sobretudo, das relações que ali se estabelecem fica muito visível nas afirmações das professoras. Aline assim fala sobre a coordenadora do curso de Pedagogia:

A coordenadora é alguém que acolhe as sugestões, que une, que congrega, por ser esta pessoa do jeito que ela é. Quando alguém tem uma sugestão ou alguma dificuldade, essa pessoa expõe isso para ela e com isso ela vai fazendo com que os problemas emirjam logo, que eles apareçam, assim como os sucessos também emirjam logo. Mas isto vem muito da postura pessoal e profissional da coordenadora do curso.

Ane descreve a coordenadora como alguém que abre o jogo quando se depara com algo novo, que questiona, que busca opiniões e que cria espaços: “*Ela coordena, mas dando possibilidade para muitos olhares*”. Ane ainda destaca o gancho que a coordenadora faz entre as reflexões produzidas pelo núcleo nas reuniões embaixo da escada e as demais professoras do curso e refere-se a ela como “*uma pessoa iluminada, uma pessoa que sabe criar possibilidades dentro da Faculdade*”. A coordenação de atividades humanas não tem nada de natural, pelo contrário, é fruto de uma construção social e, como tal, precisa de muita organização para funcionar de maneira satisfatória (Friedberg, 1993).

Ariane dá destaque ao trabalho da coordenadora justamente quando a questionei sobre como é trabalhar na Instituição em foco:

Tem coisas que só tem aqui, por exemplo, essa facilidade em discutir com a coordenação, dizer o que está bom, o que a gente acha que pode ser melhorado. Essa avaliação e auto-avaliação que a gente acaba fazendo em conjunto com a coordenação. A coordenadora tem muito disso de ouvir as sugestões do grupo, mesmo que na informalidade.

A construção da cooperação, segundo Friedberg (1993), constitui o problema central e fundamental a ser resolvido por toda organização e por toda ação coletiva. Sempre se julgou possível regular esse problema de uma vez por todas por meio do desenvolvimento de técnicas, medidas e regras, mas “ele renasce incessantemente dos processos de interação concretos através dos quais os interessados procuram reencontrar um mínimo de iniciativa e de capacidade de ação autônoma” (Friedberg, 1993, p. 10).

A produção da cooperação é sempre um problema central a ser assumido pela coordenação. No trabalho da Coordenadora, essa produção está presente no modo como ela, além de permitir o encontro das professoras nos espaços-tempo informais, vai costurando essas produções com os diálogos feitos com os outros professores. Descentralizando, ela permite que se eleve o protagonismo coletivo e legitima a presença dos professores e dos alunos na instituição.

O trabalho da coordenadora com os alunos foi percebido tanto através dos relatos presentes nas entrevistas, como diretamente na própria sala da coordenadora durante as nossas

conversas. Era comum chegar alunos e alunas com suas demandas. Ariane afirma que “os alunos conseguem vir na coordenação e dizer: *Olha, tenho dificuldade com o professor tal, tenho dificuldade na disciplina tal*”. Para Ariane, essa relação é

muito fácil aqui na faculdade, é fácil com os professores e é fácil com os alunos, porque os alunos vêm, não marcam horário. Quando está a coordenadora ou alguém do setor, se atende logo e eles (os alunos) têm essa possibilidade de discutir as coisas boas e as coisas que não estão boas. E a coordenação faz as suas intervenções quando realmente vê que existem dificuldades.

Durante a pesquisa, foram feitas visitas à Instituição e as conversas com a coordenadora sempre se deram na sua sala que, na verdade, não é só sua. Lá trabalham a professora Ariane e uma assistente. A porta está sempre aberta e a entrada de um aluno interrompe as atividades, seja da coordenadora ou das demais presenças na sala, provocando a mudança de foco em direção a esse aluno. A primeira mesa, localizada no canto esquerdo, ao lado da porta, é da coordenadora. É ela quem acolhe a pessoa recém chegada. A assistente não está lá para tentar filtrar as demandas, fazer a ponte entre o aluno e a coordenadora, mas para dar assistência à coordenação e ao próprio curso.

A Coordenadora também vai ao encontro dos alunos, circula pela instituição e tece diálogos, algo que ela mesma anunciou em uma de nossas conversas:

Eles (os alunos) me encontram, eles sabem onde eu ando. Quando estou ali por baixo (prédio das salas de aula), dou uma olhada por eles sempre. Eles me procuram muito pra colocar suas dificuldades. Agora, no início do Curso, tem muita troca de disciplina, pois eles dizem “eu não consigo carona pra tal noite, eu preciso trocar pra uma outra noite” ou por causa da matrícula na internet: “ah, eu fiz matrícula pela internet e peguei uma disciplina lá do sétimo semestre e eu estou no segundo semestre, eu estou achando difícil”.

Dos diálogos que realiza com os alunos, ela extrai, inclusive, as situações em que ocorre sobreposição de conteúdos. Um exemplo trazido pela coordenadora referia-se a um aluno que havia lhe procurado naquela semana para dizer que o conteúdo que estava tendo em Filosofia já havia sido visto na disciplina de Deontologia. Nesse caso, a coordenadora enfatizou dever ser imediato o tempo para resolver a situação:

Não pode nem deixar chegar à próxima aula. Ontem de noite eu já falei para os professores: “durante a semana vamos sentar e organizar isso”. Tem de ser logo, não dá pra deixar. Às vezes não dá nem pra deixar pra próxima reunião, tem que ser na hora, porque o aluno está percebendo e ele tem que poder perceber que na semana seguinte que ele falou aquilo, que o professor fez alguma alteração. Então tem que ser na hora, não dá pra deixar.

Sobre a divisão de disciplinas e horários, a Coordenadora manifestou que “*eu distribuo, mas eu cuido também pra não ficar um semestre (a professora) tem uma disciplina, no outro tem três ou quatro. Isso não é legal, é bom manter o mesmo número*”. Assim, ela cuida do

professor para que ele possa ter uma segurança financeira, para que possa planejar sua vida pessoal e profissional, não se sintindo expropriado pela instituição.

Há no curso uma ausência da competitividade que joga pela eliminação do outro, algo explicitado por Ariane: *“Aqui essas coisas de puxar o tapete não se criam, a coordenadora sabe impedir que essas coisas se criem”*. Ainda, segundo Ariane, o curso tem *“a cara da coordenadora; ela é humilde e não se estressa com as questões do cotidiano”*. Como a situação está dada, ou seja, a troca de coordenação é feita por indicação da direção, o espaço para disputas nesse campo fica reduzido. Por um lado, isso prejudica a alternância saudável de lideranças; por outro, provê tempo para que as construções se solidifiquem. Talvez essa ausência do jogo democrático esteja sendo compensada pelos espaços e tempos de participação e de trabalho coletivo inventados pelas professoras. Trata-se, na verdade, de um jogo em que outros poderes estão se constituindo.

Um outro aspecto relevante refere-se à inserção das ações dessa coordenadora nos outros cursos, principalmente através das reuniões mensais de coordenadores e dos diálogos cotidianos travados entre si. Nesse sentido, a Coordenadora relatou que durante o processo de abertura de novos cursos, cada coordenador estava contratando seus próprios professores sem avaliar as condições dos professores já atuantes na Instituição. Imediatamente, ela se colocou em movimento junto com outros coordenadores mais antigos da Instituição no sentido de que um mesmo professor, de sociologia, por exemplo, pudesse ministrar essa disciplina do curso de Turismo, junto com alunos dos cursos de Pedagogia e Administração. Assim, ao mesmo tempo em que se consolida a equipe de professores, aumentando carga horária e diminuindo o número de professores-horistas, é promovida uma integração das diferentes áreas de conhecimento, tanto através dos alunos, como dos professores que circulam de um curso para outro.

Com relação ao tempo e o espaço para o trabalho pedagógico coletivo no curso de Pedagogia, a coordenadora afirmou que, formalmente, ocorre uma média de duas reuniões anuais via convocação e algumas reuniões mais específicas, às vezes, no início da noite, antes das aulas. No campo da informalidade, a coordenadora citou os encontros de sábado, embaixo da escada, e também durante o almoço. Ela normalmente participa desse último, pois, enquanto as professoras do núcleo estão embaixo da escada, ela está atendendo os outros professores. Quanto às questões de ampliação de tempos e espaços para as reuniões formais, a Coordenadora manifestou:

Se eu não convocar, se eu só convidar, sem pagamento nenhum, eles (os professores) vêm também e eu acho que eles vêm até mais do que quando são convocados pela Direção, porque eles sempre dizem que querem mais reuniões por curso e menos geral, porque o geral eles conhecem, eles querem as específicas pra tratar do conteúdo, para tratar do aluno, para falar do aluno. Eles pedem muita reunião.

No âmbito institucional, a Coordenadora aposta numa gestão mais participativa, pois com a passagem de Faculdades Isoladas para Faculdades Integradas, um novo regimento foi elaborado e nele há a introdução de uma nova estrutura. Tal fato foi assim explicado pela coordenadora:

Nós agora temos Conselho Superior, que antes a gente não tinha. O Conselho Superior é formado pelo Diretor, mais um Coordenador escolhido entre todos, mais um professor escolhido entre todos, mais um aluno escolhido entre todos para juntos decidir os projetos. Antes nós tínhamos o CODEP¹⁸ que era um órgão também, mas ele não funcionava assim como deveria ser. Agora sim, no momento em que tem escolha entre as pessoas, aí começa também a pressão: “Ah, eu fui escolhido pra quê? Pra não fazer nada? Pra vir pra ter uma reunião? Então não precisa ter”. Então começa e isso é bom. Muda um pouquinho o perfil do nosso Diretor.

Ao mesmo tempo em que a Coordenadora destaca que *“o nosso Diretor é muito centralizador... que tem algumas coisas que ele segura, que só ele determina, que tem que perguntar pra ele”*, ela também considera que novas configurações, como o Conselho Superior, vão provocar que *“aos poucos ele também vá mudando, ele sabe disso”*. Para a Coordenadora, essa situação tem o seu duplo, ou seja, *a centralização tem uma outra coisa também. Eu acho que ele (o Diretor) centraliza e algumas pessoas se submetem à centralização e outros não, não se submetem tanto”*. Para ilustrar, a Coordenadora menciona o processo de contratação de novos professores que deve passar pela aprovação do diretor. Entretanto, ela contou que a sua prática tem sido desde sempre diferente: *“Pra mim ele nunca disse que eu não podia contratar. Eu contratava, mandava para a tesouraria o pagamento e pronto, eles pagavam. Ele nunca me disse que não podia e eu continuei fazendo isso dessa forma”*.

A Coordenadora assume a responsabilidade que a autonomia carrega, tanto através das palavras que pronuncia quanto em relação às práticas que desenvolve. Por outro lado, ela tem consciência daquilo que não lhe compete:

Na parte financeira eu não me envolvo nunca. Vem um aluno “Ah, eu preciso de um desconto”! Isso não é comigo. Mas a parte pedagógica eu decido: Tem que fazer uma reunião? Tem que fazer uma reunião! Tem que discutir isso? Tem que discutir isso! Mas a parte financeira não. Então eu penso, pra mim, que cada um tem que saber onde pode e onde não pode.

¹⁸ Conselho Departamental: órgão de função normativa e deliberativa constituído pelo diretor, vice-diretor, coordenadores de curso, um representante docente de cada curso, da representação do corpo discente, um representante da comunidade e um representante da diretoria executiva da mantenedora.

Ela tem gosto pelo trabalho; sente-se feliz em estar na Instituição: “*não me dói nem um pouco ter de sair de casa para trabalhar, não me traz nada de indisposição*”. Ao atribuir significado a esse gostar, ela remonta à Instituição: “*Eu acho que é pelo local, pelo espaço, até talvez pela autonomia que a gente tem em relação ao trabalho*”. A Coordenadora parece experimentar a Instituição como o que Silva indica em seus estudos: “a ação dos indivíduos e dos grupos que se organizam dão razão de ser à existência humana, construindo o sentido da historicidade e do pertencimento a uma coletividade (...)” (2002, p. 37). A Coordenadora nutre um cuidado, uma preocupação com o todo da Instituição que ela atribui aos vários anos de trabalho, mas que está também intimamente relacionada com a sua capacidade de ligar-se a esse lugar e às pessoas com quem convive.

A presença da coordenação junto aos alunos e aos professores, a organização de espaços de partilha e a preocupação em abraçar o curso e a própria Instituição por inteiro vai ao encontro daquilo que Nörnberg apresenta como três aspectos orientadores de uma determinada disposição para o ato de gerir: “(1) a escuta; (2) a tomada de decisões de forma compartilhada e democrática; (3) a garantia do bem-comum” (2007, p.62).

Resta afirmar que diante da Coordenadora e das professoras está colocado o desafio de romper com as tarefas que consomem o cotidiano da gestão do curso para que o tempo e o espaço de dedicação à organização do trabalho pedagógico coletivo sejam privilegiados. Essa consciência está presente na forma da Coordenadora pensar sobre sua ação, algo que ela mesma ressaltou, quando assim disse-me: “*às vezes a gente esquece de fazer isso porque as outras coisas vão atropelando. É isso, mais aquilo, mais aquilo, mais aquilo, quando vê passou o dia, uma tarde*” Pertence à Coordenadora a função de articular o espaço-tempo do trabalho pedagógico coletivo, pois é ela quem ocupa o lugar de liderança do curso.

Por fim, a análise realizada permite afirmar que condições favoráveis à intensificação do trabalho pedagógico coletivo no curso em análise estão colocadas: a maior parte das professoras trabalha exclusivamente na Instituição; há engajamento das professoras e da Coordenadora em assumir o desafio de reformar os seus espíritos e os da própria Instituição (Morin, 2005); elas inventam tempos e espaços para o coletivo, para o *estar-juntas*; a Instituição não cria impedimentos e a Coordenadora detém um grau elevado de autonomia.

8. APONTAMENTOS FINAIS

As colaborações eficientes operam no mundo das idéias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito. Acreditamos que isso constituirá um dos principais desafios futuros para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento profissional.
Fullan & Hargreaves.

As palavras e os achados estão anunciados. Talvez, em pouco tempo, já estejam superados. Contudo, uma certeza permanece: a convicção de que o trabalho pedagógico coletivo sustenta a invenção de instituições emancipatórias, lugar em que às pessoas é possível *ser* mais *humanas* e a alegria de fazer parte de uma instituição supera as mazelas do cotidiano.

Na Instituição onde trabalho e na Instituição onde realizei esta pesquisa, educadores e professores estão ocupando as mesas. Em roda, estão elaborando ações, costurando possibilidades, inaugurando práticas, revendo experiências, tomando decisões, empreendendo esforços para fazer *bem* a tarefa que *escolheram* desenvolver.

Este estudo me permitiu aprender que não há tempo nem espaço certo ou errado para o trabalho pedagógico coletivo. Percebi que a produção da ação coletiva escapa às localizações. Entendi que a minha experiência na condução de um trabalho pedagógico coletivo não me autoriza julgar e hierarquizar como “mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade” (D’Ambrosio, 1997, p.80).

Descobrimo a Instituição de pesquisa, fui também *re-descobrimo* a Instituição onde trabalho. Até pouco tempo, eu restringia a compreensão sobre trabalho pedagógico coletivo àquele que se dá nos momentos em que sentamos ao redor da mesa para planejar, implementar e avaliar. Agora, percebo a presença do trabalho coletivo nos encontros que se dão no pátio, nas esquinas, nos corredores da Instituição. Até mesmo os diários que recebem os registros dos educadores e das crianças passaram a ser percebidos como instrumentos de produção do trabalho coletivo, pois os anúncios, as denúncias e renúncias são transformados em matéria orgânica que alimenta as discussões coletivas e refazem as práticas. Quiçá as

dezenas de e-mails trocados entre os professores nas instituições não seja a possibilidade de criar espaço-tempo para o trabalho coletivo.

O trabalho pedagógico coletivo é um bem a ser cultivado nas instituições educacionais pelas condições de produção de uma educação que promove *sobrevivências* e que desenvolve a capacidade dos indivíduos de se engajarem em ações comuns. Através do trabalho coletivo, é possível resgatar a dimensão cultural e humana da educação e abrir caminho para a efetiva sustentação da formação dos professores na racionalidade crítica e reflexiva. Ao ensaiarem práticas coletivas, os professores assumem o próprio trabalho como fonte de reflexão e produção de conhecimentos e substituem o isolamento e a solidão por autênticas formas de *estar e agir juntos*.

No curso analisado, foram encontradas práticas de trabalho coletivo, sobretudo no espaço-tempo da informalidade. As professoras que compõem o núcleo central junto com a Coordenadora dialogam sobre suas práticas, movimentando o curso, as outras professoras e os alunos. A Coordenadora assume a liderança na condução dos processos, fazendo elos entre os diferentes atores e ainda permitindo que tempos e espaços sejam apropriados pelas professoras, sem receios de perdas ou disputas. A Coordenadora preocupa-se em fazer prevalecer o bem-comum, o bem do curso, de seus alunos e de seus professores.

Condições para a produção de um trabalho pedagógico coletivo mais intenso estão colocadas para a coordenação, para as professoras e para a própria Instituição. A Coordenadora (re)produz, cotidianamente, sua autonomia em relação à Instituição, exercício sustentado na responsabilidade por suas ações e decisões. Mantém aberta a gestão do curso para a participação dos professores e dos alunos ao realizar a escuta sensível das interlocuções. Mantém elos entre as professoras do núcleo e os professores-horistas e compartilha sua autoridade.

As professoras do núcleo trabalham exclusivamente na Instituição. Estão, portanto, protegidas. Para ser docentes, e sobreviver como tal, não precisam viver o ir e vir entre instituições. Usam esse tempo para estar mais intensamente na Instituição e, assim, inventam espaços para *estar e agir juntas*, desencadeando práticas genuínas de trabalho coletivo. A predisposição encontrada junto às professoras para o trabalho coletivo está sustentada nas experiências e aptidões desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais, desde a educação básica à formação continuada assumida. Por terem exercido o magistério nos mais diferentes níveis e terem elevado as capacidades de auto-reflexão e autocrítica ao longo do percurso profissional, elas são capazes de atribuir valor ao coletivo, dispendo-se, inclusive, a *estar presente* na instituição para além daquilo que seus contratos exigem.

A Instituição oferece condições favoráveis ao permitir que espaços e tempos sejam tanto tomados pelas professoras bem como disponibilizados pela coordenadora. Ao ser definida pelas professoras como uma Instituição que acolhe, em que os professores se sentem bem, o ambiente institucional torna-se favorável à inauguração de propostas coletivas. Assim, a formação interdisciplinar, anunciada no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura como valor a ser construído na formação dos professores e que demanda intensos exercícios de trabalho pedagógico coletivo, encontra tempo e espaço para ser desencadeado.

Elevar o envolvimento dos professores-horistas e dos alunos no processo de implementação do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura e registrar/publicar as experiências de trabalho pedagógico coletivo são algumas tarefas que se apresentam como desafios para as professoras do núcleo e para a própria coordenadora.

As experiências e formas inventadas pelas professoras mostram a importância de outros estudos que permitam evidenciar o que de fato sustenta a ação das professoras-formadoras que atuam em cursos de formação de professores. Igualmente, estudos que permitam ouvir as alunas de cursos de licenciatura sobre como percebem a ação coletiva dos professores de seus cursos é relevante. Com certeza, tais estudos permitirão refletir e constituir políticas educacionais mais sensíveis aos processos que os próprios docentes constituem para sobreviver em meio às políticas econômicas que forjam instituições muitas vezes tecnocráticas e vazias de experiências de espaço-tempo para o trabalho coletivo.

Por fim, destaco que uma reforma autêntica no curso pesquisado está em movimento. Trata-se de um processo em que os professores estão se reformando mutuamente e criando sinergias, pois a elevação do *espírito* coletivo vem possibilitando a vinculação das professoras entre si e também em relação à própria Instituição. Ao se encontrarem *embaixo da escada*, as professoras estão dilatando o tempo presente e se jogando num intenso diálogo que tem a duração de um intervalo. Elas assumem a incompletude de seus saberes e privilegiam a conexão que brota dos encontros e das trocas. Essas professoras tornam visível o processo interno que organiza sua ação docente enquanto grupo e, aos poucos, constituem uma prática em que a homologia no processo formativo, gradualmente, se presentifica na medida em que as alunas em formação as vêem conversando, pensando sobre a educação e, sobretudo, trabalhando juntas.

REFERÊNCIAS

A) LIVROS E TEXTOS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena C. L.; SILVA, Marcleo S. P. da e PINO, Ivany R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALTBACH, Philip G. The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work In: ALTBACH, Philip G. (Ed.). **The changing academic workplace: comparative perspectives**. Massachusetts: Boston College, 2000. Disponível em: www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications. Acesso em 21 de março de 2008.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, CEDES e FORUMDIR. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 9, set./dez. 2006.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Mariza Vorraber (entrevista). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-160

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BALANDIER, Georges. **O contorno – Poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia universitária: (re)visitando a assessoria pedagógica na universidade. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de.; MELLO, Elena M. Billig; COSTA, Fátima T. Lopes. (Org). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 428-447.

BRUNO, Eliane B. Gorgueira & CHRISTVOV, Luíza H. da Silva. *Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber*. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luíza H. da S. (orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 55-62.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização Ecológica: o desafio para a Educação do Século 21. In: TRIGUEIRO, André. **Meio Ambiente no Século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 18-33.

CARR, W. Education for citizenship. In: **British Journal of Educational Studies**, v.39, n.4, p. 373-385, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização – questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. e ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p 368-375

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, volume 16, n. 2, 2003.

(_____.) Trabalho docente na Universidade. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de.; MELLO, Elena M. Billig; COSTA, Fátima T. Lopes. (Org). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção.** Cruz Alta, Unicruz, 2005. p. 99-115.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 151-176.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento.** Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Editora autores Associados, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas: 1994.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Experiência de recuperação da função pedagógica de uma coordenação de curso de nível superior. **Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 13, n. 19-20, jan-jun, 1990.

FERNANDES, C. e GRILLO, M.C. (Orgs.) Prática Pedagógica Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 376-379.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 9, set./dez. 2006.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos & Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 4. ed. São Paulo: Olho d'água, 1994.

(_____.) **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

(_____.) **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set/2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: Jul/2006.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra – Dinâmicas da Acção Organizada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FULLAN, Michael; HARGREAVS, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2ª Ed. Porto Alegre: 2003.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bitencourt. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. Em busca da transformação das paredes das herméticas caixas de saber. In: HACKMANN, Berenice G. e STEIN, Nina Rosa (org.). **Reflexões para a formação de professores**. Taquara: FACCAT, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: Um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE(Chile)**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

(_____.) Pedagogia Universitária e mudança de racionalidade: como se comportam os currículos de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 163-186.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCE, Maria Beatriz. Entrevista sobre a Resolução 1/2006 do CNE sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia. **Extr@**. Informativo da Faculdade de Educação da UFRGS. 24 de Agosto de 2006. Disponível em www.ufrgs.br/faced/inde Acesso em: Abril/2007

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.A. **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna: Trajectos**. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n 1 (37), p. 92-110, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MATURANA, Huberto e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola. Em que direção caminha a mudança? In: _____. (org.) **Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

(_____.) **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

(_____.) **O método 6 – Ética.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRÍCONE, Délcia. **A Docência na educação superior – Sete olhares.** Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 85-99.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria W.; FERNANDES, Romildo R. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40

NÖRNBERG, Marta. Inclusão Acadêmica: A escuta sensível como possibilidade de ação nos processos de gestão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2005, Novo Hamburgo. **Anais.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005. p. 341-352.

(_____.) Reflexões sobre o ato de coordenar o curso de Pedagogia. **Cadernos La Salle XIII,** Canoas, v.2, n.3, p. 61-72., 2007.

(_____.) Marta. O lugar do cuidado na formação de professores. **Revista Diálogo,** Canoas, n. 11, jul/dez 2007.

NÓVOA, Antônio. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 1, n. 2, 1988.

(_____.) Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991a.

(_____.) O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor.** (Org.) Porto: Editora, 1991b.

(_____.) NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

(_____.) **Entrevista**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mário Covas, 2003. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 22 de março de 2008.

PELLANDA, Nize M. Campos. **Ideologia, Educação & Repressão no Brasil Pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.) **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mãe de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

(_____.) **A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

(_____.) **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. v. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marta Nornberg da. **Cuidem bem do meu filho: a ética do cuidado numa instituição filantrópica**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso pedagógico da Sociologia da Educação: crítica da crítica? In: MOREIRA, Antônio Flávio B. Moreira (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes: Petrópolis, 2005.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar – Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber(org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: Masetto, Marcos (org.) **Docência na Universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 77-93.

VEIGA, I.P.A.; SOUZA, J.V.; RESENDE, L.M.G.; DAMIS, O.T. (Org.) **Licenciatura em Pedagogia: Realidades, incertezas, utopias**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, Dez. 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 Abril 2008.

(_____.) **Educação Básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 79-91.

(_____.) Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Maria Vorraber (entrevista). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006b. p. 103-126.

VIEIRA, Flávia. Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p.116-138, Jan/Jun 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 21 Abril 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, v.6, n.34, Jul./Ago.2000. (Transcrição e tradução de Carlos Alberto Gohn).

B) LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei 9.394/96, de 23 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 Dez. 1996.

(_____.) Decreto N. 3860/2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 Jul. 2001.

(_____.) Parecer CNE/CP 009/2001. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 Jan. 2002.

(_____.) Resolução CNE/CP N. 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 Abril 2002.

(_____.) Parecer CNE/CP N. 5/2005. Apresenta as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006.

(_____.) Resolução CNE/CP N. 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

C) DOCUMENTOS

PEDIDO de Reconhecimento do curso de Pedagogia – Relatório Analítico-Avaliativo, 1993.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2005.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, 2007.

ANEXO

QUADRO DE ANÁLISE CURRICULAR

PEDAGOGIA LICENCIATURA	PEDAGOGIA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA MATÉRIAS PEDAGÓGICAS
Disciplinas mantidas nos três projetos		
Português	Português	Português
Filosofia	Filosofia	Filosofia
Sociologia	Sociologia	Sociologia
Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação I
Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação II
Leitura e Produção de Textos I	Leitura e Produção de Textos I	Leitura e Produção de Textos I
Leitura e Produção de Textos II	Leitura e Produção de Textos II	Leitura e Produção de Textos II
Trabalho de Conclusão I	Trabalho de Conclusão I	Trabalho de Conclusão I
Trabalho de Conclusão II	Trabalho de Conclusão II	Trabalho de Conclusão de Curso II
Disciplina Eletiva	Disciplina Eletiva	Disciplina Eletiva
Atividades Complementares	Atividades Complementares	Atividades Complementares
Disciplinas aglutinadas e/ou restauradas		
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação I Sociologia da Educação II
Biologia da Educação	Biologia da Educação	Biologia da Educação I Biologia da Educação II
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação I Filosofia da Educação II	Filosofia da Educação I Filosofia da Educação II
Política Educacional e Educação Básica I	Política Educacional e Educação Básica	Política Educacional e Educação Básica I
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental I Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental II Estágio Supervisionado de Ensino Médio
Política Educacional e Educação Básica II		Política Educacional e Educação Básica II
Metodologia do Ensino		Metodologia do Ensino Fundamental Metodologia do Ensino Médio
Disciplina Eletiva		Disciplina Eletiva
Disciplinas ampliadas		
Didática e Prática I	Didática I	Didática I
Didática e Prática II	Didática II	Didática II
Linguística aplicada à Alfabetização	Linguística aplicada à Alfabetização	Didática III (Alfabetização)

Disciplinas mantidas nos dois projetos		
Pesquisa e Prática Pedagógica I	Pesquisa e Prática Pedagógica I	
Pesquisa e Prática Pedagógica II	Pesquisa e Prática Pedagógica II	
Organização e Gestão Educacional	Organização e Gestão Educacional	
Educação e Epistemologia	Educação e Epistemologia	
Literatura Infante-Juvenil	Literatura Infante- Juvenil	
Currículo e Avaliação	Currículo e Avaliação	
Educação Especial e Inclusão	Educação Especial e Inclusão	
Fundamentos e Metodologia da Linguagem	Fundamentos e Metodologia da Linguagem	
Fundamentos da Pedagogia	Fundamentos da Pedagogia	
Fundamentos e Metodologia da Matemática	Fundamentos e Metodologia da Matemática	
Fundamentos e Metodologia da Arte	Fundamentos e Metodologia da Arte	
Fundamentos e Metodologia de História	Fundamentos e Metodologia de História	
Fundamentos e Metodologia de Educação Física	Fundamentos e Metodologia de Educação Física	
Fundamentos e Metodologia de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ciências	
Fundamentos e Metodologia de Geografia	Fundamentos e Metodologia de Geografia	
Educação e Novas Tecnologias	Educação e Novas Tecnologias	
Disciplinas novas		
O jogo, o brinquedo e a educação		
Ação Pedagógica na EI e AI		
Fundamentos e Metodologia da Musicalização		
Múltiplas Linguagens		
Disciplinas transferidas do bloco das eletivas para as obrigatórias		
Educação de Jovens e Adultos		
Educação e Meio Ambiente		
Disciplinas transferidas para bloco das eletivas		
		Informática na Educação
		Deontologia
		Antropologia
Disciplinas restauradas no bloco das eletivas		

		Realidade Brasileira e Cidadania
		História do Pensamento Humano
		História da Educação Brasileira
Disciplinas suprimidas		
		Metodologia da Pesquisa Pedagógica
		Psicologia Geral
		Matemática
		Estatística
		Lógica e Metodologia
		Política Educacional e Educação Básica III
3200	2820	2820

Disciplinas Eletivas:

PEDAGOGIA LICENCIATURA	PEDAGOGIA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA MATÉRIAS PEDAGÓGICAS
Gestão de Recursos Humanos	Gestão de Recursos Humanos	Gestão de Recursos Humanos
Informática Educativa	Informática Educativa	
Deontologia	Deontologia	
Antropologia	Antropologia	
	Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos
Realidade Brasileira e Cidadania		
História do Pensamento Humano		
História da Educação Brasileira		
Antropologia Cultural		
	Educação e Meio Ambiente	
		Inglês
		Matemática Fundamental
		Humanismo e Tecnologia